

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

На правах рукопису

Черненко Наталія Миколаївна

УДК 378+371.13+37-057.212+005.334

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ
У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
**Хаджирадєва Світлана
Костянтинівна,**
доктор наук з державного
управління, професор

Одеса – 2016

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма

ПТНЗ – професійно-технічний навчальний заклад

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	2
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	17
1.1. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в теорії педагогіки вищої школи	
1.1.1. Сутність поняття «професійна підготовка менеджерів освіти»	18
1.1.2. Дослідження вчених професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти	31
1.1.3. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності	56
1.2. Методологічний вектор підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах	66
1.3. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в сучасній освітній практиці	88
Висновки з першого розділу	103
РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ ТА ЇЇ СПЕЦИФІКАЦІЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ	109
2.1. Феноменологія ризику	109
2.2. Управління навчальним закладом на засадах ризик- менеджменту	135
2.3. Експертне оцінювання ймовірних ризиків у навчальних закладах	152
2.4. Класифікація ймовірних ризиків у навчальних закладах освіти	167
Висновки з другого розділу	200

РОЗДІЛ 3.	СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ	АНАЛІЗ	204
ГОТОВНОСТІ	МАЙБУТНІХ	МЕНЕДЖЕРІВ	ОСВІТИ
ДО	УПРАВЛІННЯ	РИЗИКАМИ	У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
3.1.	Структура	готовності	майбутніх менеджерів освіти до
	управління	ризиками	у навчальних закладах
203			
3.2.	Методика	оцінювання	сформованості рівнів
	готовності	майбутніх	менеджерів освіти
	до	управління	ризиками
	у	навчальних	закладах
240			
3.3.	Стан	сформованості	рівнів
	готовності	майбутніх	менеджерів
	освіти	до	управління
	ризиками	у	навчальних
	закладах		
256			
Висновки	з	третього	розділу
280			
РОЗДІЛ 4.	МЕТОДИКА	ФОРМУВАННЯ	ГОТОВНОСТІ
285	МАЙБУТНІХ	МЕНЕДЖЕРІВ	ОСВІТИ
ДО	УПРАВЛІННЯ	РИЗИКАМИ	У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
4.1.	Педагогічні	умови	формування
	готовності	майбутніх	менеджерів
	освіти	до	управління
	ризиками	у	навчальних
	закладах		
285			
4.2.	Експериментальна	методика	і модель
	формування	готовності	майбутніх
	менеджерів	освіти	до
	управління	ризиками	у
	навчальних	закладах	
309			
4.3.	Динаміка	змін	щодо
	сформованості	рівнів	готовності
	майбутніх	менеджерів	освіти
	до	управління	ризиками
	у	навчальних	закладах
365			
Висновки	з	четвертого	розділу
377			
ВИСНОВКИ			380
СПИСОК	ВИКОРИСТАНИХ	ДЖЕРЕЛ	384
ДОДАТКИ			462

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному освітньому просторі України навчальні заклади стали повноправними суб'єктами ринкової економіки, отримали право самостійно визначати напрями свого розвитку, цілі і методи їх досягнення. Підвищилися вимоги суспільства до якості освіти випускників, кардинально оновлюються технології навчання, швидко змінюються організаційні та економічні умови діяльності навчальних закладів, загострюється конкурентна боротьба на ринку освітніх послуг. Вирішення завдань адаптації, виживання і розвитку в нових умовах зобов'язують навчальні заклади не тільки відслідковувати стан ринку освітніх послуг та оцінювати своє місце на цьому ринку, а й застосовувати методи прогнозування розвитку ринку, враховувати ризики, розробляючи альтернативні варіанти своєї поведінки в залежності від змін зовнішнього середовища.

Управління ризиками є новим напрямом у дослідженнях системи освіти та її реформування. У мінливих економічних умовах управління ризиками дає можливість прогнозувати і запобігати негативні явища, а отже, досягати мети довгострокових програм розвитку навчальних закладів. Для успішного здійснення освітньої діяльності менеджери повинні враховувати процеси, що відбуваються у зовнішньому і внутрішньому середовищах навчального закладу в умовах змін. Це дозволить своєчасно ідентифікувати та управляти ризиками у навчально-виховному процесі освітніх закладів. Управління ризиками у навчальному закладі є безперервним процесом, що охоплює його діяльність на всіх рівнях і зокрема, використовується при розробці та формуванні стратегічних програм розвитку і визначенні подій, які можуть впливати на роботу навчального закладу і на управління ризиками. Результати такої діяльності гарантують досягнення цілей, минуючи організаційні ризики і загрози втрати репутації.

У низці досліджень висвітлено ризики як об'єктну, суб'єктну, об'єктно-суб'єктну і соціально-філософську категорію (А. Альгин, А. Буянов, В. Вітлінський, В. Ойгензіхт, Т. Ріктор, А. Урсул, Д. Штефаніч та ін.), у підприємницькій діяльності (Л. Бакаєв, Л. Віткін, П. Грабовой, В. Гранатуров, В. Лук'янова, Г. Хімічева та ін.), як ситуативну характеристику діяльності (Ю. Великий, В. Коюда, О. Устенко, В. Черкасов та ін.), властивість особистості (О. Вдовіченко, Б. Додонов, К. Ізард, О. Чебікін та ін.), міру безпеки (Е. Ковальов, В. Лисцов, І. Якось та ін.), загрозу (В. Андрійчук, Е. Уткін та ін.) тощо.

Останнім часом активізувалися дослідження проблеми ризику в управлінській і проектній діяльності (І. Арлюкова, В. Гриньова, В. Кравченко, А. Старостіна, С. Хаджирадева та ін.), у галузі управління освітою (І. Абрамова, Н. Кічук, Т. Костюкова, І. Лисенко, Н. Нікітін, А. Соложнін, П. Щеглов та ін.), фаховій підготовці керівників навчальних закладів (В. Андрущенко, В. Берека, А. Губа, Г. Єльнікова, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Кремень, А. Кузьмінський, А. Сущенко та ін.).

Проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, зокрема її зміст і структура, не були предметом дослідження. Водночас у теорії і практиці професійної підготовки менеджерів освіти наявна низка *суперечностей* між:

- суспільною потребою професіоналізації управління навчальними закладами та наявним рівнем готовності менеджерів освіти до управління ризиками;

- нестабільними умовами функціонування системи освіти і відсутністю у менеджерів освіти вмінь приймати рішення в ситуації невизначеності;

- підвищеними вимогами до рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах і відсутністю методичного забезпечення та науково обґрунтованих моделей її формування в умовах вишу.

Потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження «Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри управління освітніми закладами та державної служби «Теорія і практика розвитку сучасної освіти та удосконалення системи управління навчальними закладами» (№ 0111U009910), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи 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 № 2 від 25.09.2014 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук при НАПН України (протокол № 8 від 25.11.2014 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й апробувати методологічні концепти, теоретико-методичні засади і педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Завдання дослідження:

1. Визначити і науково обґрунтувати методологічні концепти підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

2. Визначити і здійснити структурно-компонентний аналіз феномена «готовність майбутніх менеджерів до управління ризиками у навчальних закладах»; уточнити поняття «менеджер освіти», «професійна підготовка менеджерів освіти», «ризик», «ризик-менеджмент», «управління ризиками у навчальному закладі».

3. Виявити й класифікувати ймовірні ризики у навчальних закладах.

4. Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у

навчальних закладах.

5. Науково обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

6. Розробити модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

7. Розробити й апробувати експериментальну методику формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Предмет дослідження: зміст і методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Загальна гіпотеза дослідження. Ефективність підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі зумовлюється станом їхньої готовності, що проявляється в таких вимірах: особистісному (як психологічна настанова, що спрямована на зовнішню поведінку (діяльність) і забезпечує управління ризиками у навчальному закладі, зокрема менеджери освіти активно включаються у процеси змін, професійно усвідомлюють їх необхідність та важливість); когнітивному (як обізнаність, що виявляється в опануванні певної сукупності понять, визначень, тверджень, процесів, методів, узагальнень, які стають керівництвом до дії при управлінні ризиками) і функційному (як управлінська здатність поєднання практичних умінь і знань з управління ризиками, набутих у процесі навчання та при виконанні певних обов'язків, досвіду як набутого від викладачів, майстрів, керівників, співробітників, так і власного; майбутні менеджери освіти повинні вміти співвідносити засвоєні знання з управління ризиками у навчальних закладах із практичними завданнями різного ступеня складності).

Загальна гіпотеза конкретизована частковими припущеннями, що визначають сутність експериментальної методики, а саме: підготовка майбутніх

менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах буде ефективною, якщо в процесі їхньої підготовки буде реалізовано такі педагогічні умови:

- методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах;
- використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах;
- наявність інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти.

Провідна ідея дослідження. Управління ризиками у навчальному закладі – це комплекс управлінських дій і заходів, що здійснюється менеджерами навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, які можуть мати позитивні / негативні наслідки. Оптимальним управлінським рішенням вважаємо те, яке матиме найкращий результат з найбільшою ймовірністю. Підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах розглядаємо як цілеспрямований процес формування в умовах вищих навчальних закладів знань, умінь, навичок і розвитку особистісних якостей студентів магістратури, необхідних для управління ризиками. Отже, процес формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі є цілеспрямованим, керованим, вимірюваним і ґрунтується на різних рівнях теоретико-методологічних концептів.

Концепція дослідження. Концепцію підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах розуміємо як цілісну систему, що узагальнено відтворює її складові і репрезентує структурно-функційні зв'язки, основою якої є принципи, методологічні підходи й експериментальна методика. В основу розробки концепції дослідження покладено ідею про те, що забезпечення результативного управління

навчальним закладом у сучасних умовах нестабільності неможливе без ефективного управління ризиками, яке характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності.

Готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі є цілісним особистісним утворенням, що виражається мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності: визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності, здійснює ідентифікацію, якісну та кількісну оцінку ризиків, визначає критичні ризики і планує реагування на них. Зазначена готовність є результатом підготовки, що зумовлена інтеграцією особистісного, когнітивного, функційного компонентів, сприяє виконанню професійних обов'язків, усвідомленому застосуванню знань, умінь, навичок, досвіду й особистісних якостей, дозволяє адекватно перебудовувати діяльність за наявності непередбачених перешкод.

Концепція підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах передбачає три взаємопов'язані концепти.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію системного, діяльнісного й особистісного підходів до вивчення проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Системний підхід забезпечує вирішення проблеми управління ризиками на міждисциплінарному рівні в сукупності системних взаємозв'язків та ієрархічних рівнів, урахування управлінських аспектів, системних властивостей і функційних характеристик систем, що досліджуються, особливостей спеціальних методів і процедур, які використовуються для їх вивчення. А також ґрунтується на вмінні виокремлювати чинники, що впливають на функціонування й розвиток навчального закладу, формування ієрархії цих чинників залежно від сили їх впливу на навчальний заклад у тісному взаємозв'язку із зовнішнім і внутрішнім середовищами.

Згідно з діяльнісним підходом, підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах складається з різноманітних елементів, що пов'язані між собою й визначають їхню функційну структуру діяльності. Діяльнісний підхід зумовлює цілісний розгляд основних складників управління ризиками у навчальних закладах (мета, суб'єкти, об'єкти, предмет, механізми, результати).

Особистісний підхід дозволив дослідити особистісні й професійні якості майбутніх фахівців, що необхідні для здійснення управлінської діяльності в умовах невизначеності з урахуванням нових соціальних вимог. Особистісний чинник є складником будь-якої діяльності. У процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах особистісний підхід забезпечив формування у студентів магістратури таких рис, як: відповідальність, наполегливість, упевненість, адаптивність, здатність до прогнозування ризику, асертивність, толерантність до невизначеності тощо.

Теоретичний концепт окреслює основні ідеї, висвітлює науковий апарат дослідження, визначає вихідні положення, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних засад концепції з практикою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Теоретичні засади дослідження становлять положення, висновки, результати досліджень із проблем: формування методологічних, системних знань фахівців (І. Бех, Б. Гершунський, І. Зязюн, С. Порев, В. Сластьонін, Г. Щедровицький та ін.); застосування педагогічних систем у навчальному процесі (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Глузман, Н. Кузьміна, Л. Новікова, П. Підкасистий, М. Поташник та ін.); специфіки професійного навчання дорослих та управління в освітній сфері (С. Змеєв, В. Луговий, Н. Протасова, Е. Степанова та ін.); особливості професійної підготовки менеджерів освіти та професіоналізації їхньої управлінської діяльності (В. Берека, В. Гладкова, А. Губа, Г. Єльнікова, Н. Кічук, Н. Коломінський, Л. Кравченко, В. Крижко, В. Маслов, Є. Павлютенков,

В. Пікельна, О. Савченко, А. Светлорусова, Т. Сорочан, А. Сущенко, Є. Хриков, В. Шаркунова та ін.); діяльність менеджерів в умовах змін, управління змінами в організації, формування команд (О. Бондарчук, О. Винославська, В. Івкін, Л. Карамушка, О. Ковальчук, С. Максименко, М. Москальов, К. Терещенко, О. Філь та ін.); толерантність до невизначеності (А. Гусєв, Е. Луковицька, П. Лушин, Е. Носенко, К. Стойчева, Н. Шалаєв, М. Шаповал та ін.); асертивність (Н. Капустіна, Л. Ніколаєв, Н. Подоляк, О. Саннікова, В. Шейнов та ін.); готовність, схильність до ризику та їх діагностика (С. Бикова, Г. Вайнер, О. Вдовіченко, О. Дишкант, О. Дронова, Н. Коган, Ю. Козелецький, Т. Корнилова, М. Котік, С. Кумбс, А. Линенко, В. Петровський, О. Саннікова, Г. Солнцева, Е. Хабибуллина, О. Хлонь, Т. Хомуленко, О. Чебикін, Г. Шуберт та ін.).

Методичний концепт репрезентує методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах як сукупність взаємопов'язаних засобів і способів, із чітко визначеними цілями навчання, конкретними принципами, формами, методами і прийомами, за якими здійснювалося формування готовності до управління ризиками, передбачає оперативний зворотний зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури готовності до управління ризиками, опис її складників.

Реалізацію визначених у дослідженні завдань здійснено комплексом **дослідницьких методів**: для визначення теоретико-методологічних і методичних засад дослідження використано системний, комплексний, порівняльний, контент-аналіз та узагальнення філософської, психологічної, педагогічної, управлінської, економічної науково-методичної літератури з проблем управління ризиками і професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти; з метою вивчення ймовірних ризиків у галузі освіти – метод експертної оцінки; готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах з'ясовано емпіричними методами тестування, анкетування, опитування; для обґрунтування і розробки концепції підготовки

майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах застосовано методи теоретичного і математичного моделювання; підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах в умовах вишу здійснювалась у процесі педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи); з метою узагальнення одержаних результатів дослідження, їх кількісного та якісного аналізу використано методи математичної статистики (метод середньоквадратичних відхилень, критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, регресійний аналіз, кореляційний аналіз Спірмена тощо).

Експериментальною базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Бердянський державний педагогічний університет, Інститут суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка.

На різних етапах експерименту, що проводився впродовж 2008-2014 р. р., у ньому взяли участь 472 особи, з них: 312 студентів магістратури, 160 керівників і заступників керівників навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що складається із трьох взаємозалежних концептів (методологічний, теоретичний, методичний); з'ясовано сутність феномена «готовність майбутніх менеджерів до управління ризиками у навчальних закладах», що є цілісним особистісним утворенням, характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання та управління конкретною діяльністю: визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності, здійснює ідентифікацію, якісну і кількісну оцінку ризиків, окреслює критичні ризики та планує реагування на них; зазначена готовність є результатом підготовки, що зумовлена інтеграцією особистісного, когнітивного та функційного компонентів; виявлено і класифіковано ймовірні ризики у навчальних закладах освіти

(політико-правові, фінансово-економічні, навчально-методичні, організаційно-технічні, інформаційно-комунікаційні, управлінські, кадрові, соціокультурні). Визначено критерії (активність / пасивність особистості, усвідомленість / неусвідомленість знань, гнучкість / ригідність умінь) з відповідними показниками, схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах (достатній, задовільний, низький). Визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах (методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; наявність інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти), розроблено модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Уточнено поняття «менеджер освіти», «професійна підготовка менеджерів освіти», «ризик», «ризик-менеджмент», «управління ризиками у навчальному закладі». Подальшого розвитку набули теорія і методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Практичне значення одержаних результатів: *розроблено діагностувальну й експериментальну методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, навчально-методичне забезпечення (система тренінгів, вправ, інформаційно-фактологічна база ймовірних ризиків тощо), спецкурс «Основи управління ризиками у навчальному закладі», програму виробничої (управлінської) практики для магістрантів зі спеціальності «Управління навчальним закладом».*

Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки та корегування навчальних планів, навчальних і робочих програм з

управлінських дисциплін підготовки фахівців за освітнім ступенем «магістр» зі спеціальності «Управління навчальним закладом»; для розробки фахових методик, навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів магістратури, слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, у системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, а також у викладанні навчальних предметів, проведенні спецсемініарів, організації управлінської практики.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 502/16 від 23.03.16 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (акт про впровадження № 1028/01 від 22.04.16 р.), Бердянського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 57-08/390 від 28.03.16 р.), Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 99 від 05.04.16 р.), Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (акт про впровадження № 20-05/90 від 24.03.16 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 79/03 від 21.03.16 р.), Комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (акт про впровадження № 255 від 22.03.16 р.), Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 159 від 24.03.16 р.), Державної установи освіти «Мінський міський інститут розвитку освіти» (акт про впровадження № 1-21/295 від 16.03.16 р.), Бельцького державного університету імені Алеко Руссо (акт про впровадження № 06.03-12/77 від 15.03.16 р.), Кишинівського державного педагогічного університету імені Іона Крянге (акт про впровадження від 21.04.2016 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. У навчальних посібниках з грифом Міністерства освіти і

науки України: «Техніка управлінської діяльності» [Серія «Управління навчальним закладом»], особисто дисертанту належать лекції-презентації № 2, 3, 4, плани практичних занять; «Теорія і практика управління закладами освіти» [Серія «Управління навчальним закладом»] – розділи IV, V; «Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті» – розділ II; у тезах і матеріалах конференцій, написаних спільно з Т. Гречко, В. Пенюком – основні ідеї та управлінські аспекти питань, що опрацьовано в цих друкованих працях.

Достовірність наукових результатів забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням комплексу методів дослідження, що адекватні його предмету, меті і завданням; тривалим характером та можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; репрезентативністю обсягу вибірки і статистичною значущістю експериментальних даних; сталістю отриманих емпіричних даних та обробкою їх статистичними методами; позитивними результатами впровадження матеріалів дослідження в процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на міжнародних: «Управління освітніми закладами: стан проблем, стратегії розвитку» (Одеса, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Житомир, 2011), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (Київ, 2012), «Управління в освіті» (Львів, 2013), «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2013), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2014), «Педагогічні та психологічні науки: виклики і сьогодення» (Київ, 2014), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2014), «Теорія і практика управління педагогічними процесами» (Одеса, 2014, 2015), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2015), Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації (Переяслав-Хмельницький, 2016), Соціально-

економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій (Київ, 2016); всеукраїнських: «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 2012), «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами» (Херсон, 2015), «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів» (Житомир, 2016) науково-практичних конференціях, Міжнародному науково-практичному семінарі «Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання» (Одеса, 2008), Міжнародній науковій конференції з обміну науковими досягненнями (Польща, Лодзь, 2014), Міжнародній науково-практичній конференції в рамках міжнародного проекту TEMPUS INOVEST «Східне партнерство в сфері педагогічних інновацій в інклюзивну освіту» (Молдова, Кишинів, 2015).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 50 публікаціях автора, зокрема: 1 монографії, 19 статтях у фахових виданнях України (2 – в електронних виданнях), 5 публікаціях у наукових періодичних виданнях інших держав (3 – в електронних виданнях), 22 працях апробаційного характеру (2 – у співавторстві), 3 роботах навчально-методичного характеру (у співавторстві), що додатково відображають наукові результати дисертації.

Матеріали кандидатської дисертації «Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в умовах післядипломної освіти», захищеної у 2005 році, у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (729 найменувань) і 12 додатків, поданих на 50 сторінках. Робота містить 19 таблиць, 18 рисунків, що обіймають 11 сторінок основного тексту. Повний обсяг дисертації – 511 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 383 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Важливим при дослідженні проблем професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах є знання історії питання, а також врахування досвіду попередніх поколінь. Започатковуючи дослідження, було використано методи порівняльного та контент-аналізу, що дозволило вивчити історичні етапи і світові тенденції підготовки менеджерів освіти, проаналізувати вітчизняні традиції підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, сучасні дисертаційні дослідження з означеної проблематики та обґрунтувати методологічний вектор підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

1.1. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в теорії педагогіки вищої школи

1.1.1. Сутність поняття «професійна підготовка менеджерів освіти». Розкриття стану підготовки менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах потребує однозначності в розумінні дефініцій поняття «професійна підготовка менеджерів освіти». Проведений аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових фондів свідчить про те, що за останні десятиріччя вивченню проблем професійної підготовки та діяльності менеджерів освіти було присвячено низку досліджень [20; 49; 53; 166; 191; 249; 250; 278; 282; 283; 303; 359; 411; 427; 479; 505; 528; 537; 562; 570; 670 та ін.]. Їх розгалуженість ускладнює системне бачення специфіки професійної підготовки менеджерів освіти, що вимагає, за висновками вчених (О. Алексєєв, В. Дудченко, В. Іванов, А. Москаленко, О. Тищенко, С. Фомишин, Ю. Чернов та ін.), використовувати метод контент-аналізу –

кількісно-якісний метод вивчення документів, що характеризується об'єктивністю висновків і суворістю процедури й полягає у кваліфікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів [12; 230; 665 та ін.]. Процедура контент-аналізу передбачала такі етапи: по-перше, визначення сукупності досліджуваних джерел, яким має відповідати кожне повідомлення. У контексті дослідження – це наукові роботи, що були присвячені вивченню проблемних питань професійної підготовки менеджерів освіти. По-друге, формування вибіркової сукупності повідомлень, яка формувалася з наукових праць (докторські та кандидатські дисертації, монографії, наукові статті, звіти науково-дослідних робіт тощо), що були опубліковані за останні десятиріччя. По-третє, виявлення одиниць аналізу, а саме: сутність понять «підготовка», «професійна підготовка», «менеджер освіти», «професійна підготовка менеджерів освіти». По-четверте, виділення одиниць обчислення (аргументовані висловлювання вчених з предмета вивчення) та процедури обчислення (кількісний та якісний аналіз отриманих даних), що передбачала інтерпретацію отриманих результатів відповідно до цілей і завдань конкретного дослідження, а саме: необхідність уточнення сутності поняття «професійна підготовка менеджерів освіти». У процесі дисертаційного дослідження дотримувалися саме такої послідовності, що дало можливість презентувати здобуті результати відповідно до запропонованої логіки.

Можемо констатувати відсутність узгодженості позицій науковців щодо термінологічного визначення сутності поняття «професійна підготовка менеджерів освіти». Складність полягає в тому, що в науковому дискурсі чітко визначається сутність лише однієї із складових вищенаведеного поняття – це «професійна підготовка», інша – «менеджер освіти» – має неоднозначні трактування, що ускладнює цілісне сприйняття феномена «професійна підготовка менеджерів освіти».

Традиційно у тлумачних словниках зміст поняття «підготовка» розглядається за значенням «підготувати» як запас знань, навичок, досвід

тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [105, с. 767; 201, с. 373; 576, с. 693; 399, с. 805]

За педагогічним словником «підготовка» – це формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [430]. Енциклопедія професійної освіти визначає «підготовку» як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру[691].

Н. Ничкало в наукових розвідках феномен «підготовка» розглядає, по-перше, як навчання, спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; по-друге, як готовність, під якою розуміється наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань [460]. Головним завданням професійної освіти в умовах переходу до ринкових відносин вчена вважає підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок мобільності, що відповідають вимогам науково-технічного прогресу й ринковим відносинам в економіці, виховання соціально-активних членів суспільства, формування у них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей та національної свідомості [460, с. 276].

Отже, це поняття потрактовується у двох значеннях: як навчання, тобто як спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, що розуміють як наявність компетенції, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань.

У педагогічній енциклопедії поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й

умінь [425, с. 573]; у дефектологічному словнику – як процес формування спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечують успішну роботу в певній професії [164, с. 375].

За визначенням учених (Т. Десятов, Ю. Киричков, О. Коберник, В. Корнешук, Б. Тевлін) професійна підготовка – це цілеспрямований процес у ВНЗ, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [258, с. 153]; систему професійного навчання, метою якого є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [386].

Професійну підготовку як процес оволодіння майбутнім професіоналом необхідною для успішної професійної діяльності сумою знань, умінь і навичок розглядає О. Пашков [421, с. 25]; як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння студентом – суб'єктом навчання – теоретичною і практичною базою певної професії – В. Нестеренко [390, с. 23]; система, що характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності – Г. Троцько [559].

Професійну підготовку у трьох аспектах тлумачить В. Семиченко, а саме: як процес (у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів), як мету і результат (діяльність вищого навчального закладу) та як сенс (включення студента до навчально-виховної діяльності) [500]. Водночас як переконає досвід та стверджують науковці будь-яка професійна підготовка з часом потребує оновлення, удосконалення, крім того, професійні знання та вміння вже на початку засвоюються неоднаково [193, с. 92].

Підготовку менеджерів як поетапний процес розвитку свідомості й професійної компетенції, корекції, компенсації психологічних ресурсів для успішного формування конкретних професійних функцій визначає В. Федоров [579, с. 153].

С. Калашнікова професійну підготовку керівників навчальних закладів визначає як процес набуття (розвитку) професійних компетенцій з метою підвищення управлінської компетентності як здатності ефективно виконувати професійну діяльність з управління навчальним закладом. Результатом професійної підготовки керівників навчальних закладів є професійний розвиток – розвиток професійної компетентності [239, с. 147].

Отже, аналіз публікацій показав, що професійна підготовка у вищих навчальних закладах розглядається науковцями як: система професійного навчання; мета і результат діяльності вищих навчальних закладів й освіти загалом.

Ключовою фігурою менеджменту є менеджер, тобто людина, яка володіє певними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення управлінської діяльності. У сучасному розумінні поняття «менеджер» – це керівник або фахівець, який обіймає постійну посаду та має повноваження у сфері прийняття рішень із конкретних видів діяльності підприємства, що функціонує у ринкових умовах. У довідковій та енциклопедичній літературі під менеджером розуміють людину, яка відповідає за координацію і контроль над організацією праці; той, хто управляє промисловим, торговим, фінансовим тощо підприємством; підприємець у царині мистецтва, який організовує тренування і виступи спортсменів та концертну діяльність артистів [105, с. 518]; найманий керівник виробництва, адміністратор; організатор виступів спортсменів, артистів [399, с. 528]; фахівець у галузі організації виробництва і керування ним [201, с. 281].

Ученими (М. Виноградський, О. Шканова) констатують, що поняття «менеджер» не завжди має однаковий зміст, пояснюючи це тим, що є менеджери загального керівництва, лінійні й функціональні, і при тому на

різних рівнях управління організації [108]. Менеджери загального керівництва очолюють організації, вони обіймають посади директорів, голів правління, президентів та ін., здійснюють управління організацією, виконують функції планування, організації, мотивації, і контролю у повному обов'язі, координують і регулюють діяльність персоналу в цілях виконання всіх виробничо-технологічних, економічних і організаційних процесів.

Лінійні менеджери очолюють відносно відокремлені підрозділи, займають посади керівників філій, представництв, виробничих підрозділів, не тільки координують діяльність підпорядкованого йому персоналу, а й приймає управлінські рішення відносно виконання завдань менеджера загального керівництва.

Функціональні менеджери – це керівники спеціалізованих функціональних управлінь, департаментів, служб, відділів та інших підрозділів всіх рівнів управління організації (головні спеціалісти, керівники відділів маркетингу, зовнішньоекономічної діяльності, економіки, фінансів, обліку, аудиту тощо). До обов'язків функціональних менеджерів входить підготовка рекомендацій менеджерам загального та функціонального керівництва для змін тих чи тих параметрів об'єкта, що управляється одночасно може бути і лінійним по відношенню до ним структурного підрозділу, який він очолює [108].

На думку Б. Гаєвського, менеджером є управлінець або спеціаліст з управління в сучасних умовах, автономний працівник, який створює особливий вид продукції – рішення, режим праці, що мають свої критерії ефективності, ціну, місце в прибутках виробництва [128, с. 55]; Л. Балабанова, О. Сардак під менеджером розуміють людину, яка професійно здійснює управлінські функції [36, с. 9]. Подібне визначення подає В. Розанов, який вважає, що менеджер є суб'єктом, який здійснює управлінські функції [478, с. 9]. Менеджера як члена організації, який здійснює управлінську діяльність та вирішує управлінські задачі, розглядає О. Виханський [110, с. 23].

Таким чином, менеджер – це фахівець, який професійно здійснює процеси управління в конкретній галузі діяльності організації, тобто керівник або управлінець, який відповідає за ефективну роботу цілого підприємства, окремого підрозділу або певного напрямку діяльності підприємства (повинен мати відповідні знання й уміння (головне з яких – управляти людьми в процесі їхньої спільної діяльності для досягнення конкретного результату) здійснювати свою професійну діяльність не взагалі в організації, а в конкретній сфері її діяльності). Термін «менеджер» застосовується до: організатора конкретних видів робіт у межах окремих підрозділів або програмно-цільових груп; керівника організації у цілому або його підрозділів; керівника стосовно підлеглих; адміністратора будь-якого рівня. За їх статусом поділяють на керівників (наділений повноваженнями приймати управлінські рішення, завжди має у своєму підпорядкуванні виконавців) і виконавців (повинні забезпечувати перебіг процесу управління, брати участь у підготовці й реалізації рішень, їхньою сферою діяльності є функційний менеджмент).

Менеджера освіти як одного з типів соціономічних фахів (людина – людина)» вчені характеризують таким чином: гуманізована професія, метою і результатом управлінської праці якої є теж людина, особистість (І. Мороз) [378, с. 17]; фахівець, який має високий рівень професійної підготовки, здатний свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, підвищувати інтерес до результатів своєї роботи (В. Берека) [51, с. 36]; менеджер навчального закладу, який професійно здійснює керівництво організаційною системою та персоналом навчального закладу в межах посадових інструкцій на різних рівнях управління (В. Гладкова) [139, с. 33]; фахівець, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів (М. Барбан) [39, с. 15]; фахівець, який обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті й володіє такими знаннями, вміннями, навичками, здобутими в результаті

спеціальної підготовки (зокрема, в умовах післядипломної освіти), особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади (М. Торган) [556, с. 25]; керівник, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті (О. Мармаза, О. Сакалюк) [359; с. 63; 492, с. 31]; особистість, яка професійно здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів, якостей і властивостей людей, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети (Н. Коломінський) [278, с. 15]; працівники освітніх організацій, які успішно здійснюють як управлінську, так і педагогічну діяльність (Л. Карамушка) [249, с. 117]; особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, інспекторів відділів освіти і до окремого вчителя) (В. Андросюк) [20, с. 18]; професіонал, здатний творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність безперервно розвиваючись і самореалізуючись у ній як індивідуальність (В. Жигірь) [197, с. 135]; фахівець, який володіє професійними знаннями, вміннями, необхідними особистісними якостями для здійснення управління в освіті (І. Ерсъозоглу) [187, с. 24].

На переконання В. Крижка та Є. Павлютенкова не тільки директор або завуч школи виступають менеджерами освіти. Автори наголошують, що в школі вчитель теж виконує низку функцій менеджера: керівництво групами дітей, вирішення цілого комплексу світоглядних проблем, планування, визначення конкретних умов навчально-виховного процесу, організацію, мотивацію, стимулювання [310]. Погоджуючись із думкою вчених (Л. Кравченко, В. Крижка, Є. Павлютенков), зазначимо, що в змісті діяльності вчителя й менеджера більше спільного, ніж відмінного, вчитель і менеджер є організаторами діяльності людей, лідерами колективів. У цьому зв'язку Л. Кравченко [303, с. 50] пропонує використовувати такі терміни, як: «менеджер навчально-виховного процесу», «шкільний менеджер»,

«менеджер у сфері освіти», «менеджер позашкільної роботи» тощо, зазначаючи, що сьогодні поняття «директор школи» не вміщує всіх вимог глобалізаційного суспільства з ринковими соціально-економічними основами до управління освітою.

«Менеджер освіти» – це високого рівня професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, який володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника закладу, який 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. Водночас Л. Кравченко наголошує, що менеджери освіти повинні мати спеціальну педагогічну підготовку, потребують особистісно зорієнтованих технологій їхньої підготовки як високоосвічених лідерів тих колективів педагогів, якими вони керують. До менеджерів освіти вчена відносить не лише очільників навчальних закладів, установ, підрозділів організацій, але і їхніх заступників, резерв керівних кадрів, керівників методичних об'єднань районного і шкільного рівня, які здебільшого на громадських засадах виконують значну роботу з координування зусиль організації щодо розробки й упровадження регіональних програм розвитку освітніх послуг, їх маркетингу, визначення якості та кількості тощо [303, с. 56-57].

Деякі вчені (З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова, І. Бартенєва, І. Богданова) розглядають менеджера освіти як суб'єкта, який здійснює професійну діяльність з управління навчально-виховним процесом у виші, якому належить активно-організуюча роль, підкріплена певною владою, що поширюється на об'єкт [427].

У західній практиці менеджер є суб'єктом управління в організації, професійним керівником, який усвідомлює, що він є представником особливої професії, а не просто інженером чи економістом, який здійснює управління. На думку учених (М. Дік, Н. Іванова), сьогодні необхідна нова категорія керівників освітніх закладів, готових до вільного, гуманістично зорієнтованого вибору, які спроможні самостійно вирішувати різні проблеми повсякденного, професійного та соціального життя; поважають себе й інших; толерантних до представників інших культур і національностей; незалежних у судженнях; відкритих для інших та несподіваних думок [166, с. 5]. Таких керівників учені називають «керівниками-лідерами» чи «керівниками-менеджерами», акцентуючи на терміні «керівник-менеджер» як категорії, необхідної для сучасного освітнього процесу. Адже сучасний керівник освітнього закладу, зауважують дослідники, має бути не лише лідером трудового колективу, але й менеджером освітньої та адміністративної діяльності.

Сучасний менеджер, на думку В. Шепель, є головною особистістю, яка несе відповідальність за здоров'я учасників освітнього процесу, розуміє і знає специфіку процесів збереження їхнього здоров'я, власним прикладом демонструє здоровий спосіб життя, відповідальне ставлення до свого здоров'я як провідного професійного ресурсу [682].

Водночас З. Магдач доводить, що особа, яка займає посаду керівника, має бути і менеджером і лідером, оскільки будь-який освітній менеджер є лідером, оскільки він керує людьми, спрямовує всі організаційні ресурси на досягнення організаційних цілей та скеровує працівників установи у правильне русло. Проте не кожен лідер є менеджером, адже для цього необхідно займати відповідну посаду і чітко виконувати всі формальні аспекти роботи [349, с. 18]. На думку Р. Саррата, керівник освітньої установи виконує дві ролі: менеджера (розробляє процес та засоби освіти, контролює дотримання всіх правил і норм, визначених нормативно-правовими документами) і лідера (визначає мету і зміст освіти, напрям роботи освітньої

установи, її подальший розвиток) [349, с. 17]. Ідею уособлення менеджером освіти двох ролей підтримує і М. Кириченко, який зазначає, що як керівник, він повинен уміти здійснювати «жорстке» керівництво поточним функціонуванням, а як управлінець – співорганізовувати процеси, що відбуваються в установі, передусім процеси її розвитку, підготовки до чергового практичного кроку шляхом розвитку, визрівання спільної громадської думки, що активно підтримує ідеї розвитку [257, с. 57].

Іншої думки дотримується А. Бреннер, який у своїх працях поняття «менеджер» та «адміністратор» або «управлінець» чи «керівник» розглядає як синоніми, натомість доводить відмінності між термінами «освітній лідер» і «менеджер». Однак слід констатувати, що різницю між лідером та менеджером він вбачає у тому, що менеджер впливає на підлеглих для виконання ними певної роботи, тоді як під впливом лідера люди виконують її самостійно. Менеджер постійно має приймати рішення, щодня займатися буденними, але життєво-важливими діями. Тоді як лідер не приймає великої кількості рішень, він зосереджений на чомусь одному, на тому, що має вплив на організацію роботи установи [700].

Авторська модель менеджера XXI сторіччя презентована в роботах Р. Тягура, де він акцентує увагу на таких категоріях сучасного керівника, як: глобальний стратег (володіє сучасними технологіями управління), лідер (харизматичні якості), новатор (упроваджує новації) тощо [562, с. 14]. Л. Калініною запропонована модель «директор-менеджер», де яскраво показано різницю між керівником та менеджером, яка полягає у тому, що керівник школи не є менеджером «у чистому вигляді», а на певному етапі виконує лише менеджерські функції: «Менеджер є особою з дорадчим правом голосу, з обмеженими правами у прийнятті управлінського рішення. А керівник – це особа, яка наділена державним відомчим правом. Його персональна відповідальність, права та обов'язки є набагато ширшими, ніж у менеджера, і вони детерміновані державно-нормативними актами» [241, с. 28]. Такого самого висновку доходить Л. Васильченко, констатуючи, що

сучасний керівник школи – це людина, яка чітко усвідомлює мету функціонування, розвитку школи і відповідного внутрішньошкільного управління, а також володіє засобами досягнення поставленої мети [100, с. 98].

На переконання Є. Маторіна, необхідно розрізняти поняття «менеджер освіти» і «менеджер загальноосвітнього закладу». Вчений розглядає менеджера загальноосвітнього навчального закладу як особу, яка має спеціальну педагогічну підготовку, є фахівцем у галузі управління, наділеним власником навчального закладу або державою владними повноваженнями, здійснює моніторинг та маркетинг освітніх послуг, керує педагогічним, учнівським колективами й допоміжним персоналом закладу відповідно до його мети, освітнього іміджу й соціально значущих педагогічних вимог. У своїх наукових розвідках автор наголошує, що менеджер освіти є професіоналом, який здатний творчо здійснювати професійну управлінсько-педагогічну діяльність, безперервно розвиваючись у ній як індивідуальність [364, с. 96-97].

Ю. Ісаєв зазначає, що виникає необхідність підготовки керівника нового типу, з високим професіоналізмом, який володіє основами науки управління, сучасними інформаційними технологіями, здатний прогнозувати й передбачати. Вчений вважає, що керівник підприємства, установи, організації є посадовою особою, яка обирається, призначається або затверджується для організації й оперативного управління діяльністю підприємства та наділена роботодавцем повноваженнями одноосібно безпосередньо або через інших підпорядкованих їй посадовців здійснювати управління й діяти без доручення від імені перелічених суб'єктів господарювання. Ю. Ісаєв наголошує, що керівник підприємства, установи, організації може називатися по-різному: генеральний директор, директор, президент тощо. Водночас вчений констатує, що здебільшого використовується термін «директор», зазначаючи необхідність врахування вимоги закону й установчих документів організації. Учений зауважує, що в

Кодексі законів про працю України відсутнє визначення поняття «керівник», а також немає чіткого визначення його прав і обов'язків, владних повноважень, обмежень, правового та економічного забезпечення, вимог до професійної компетентності, вікових, культурних та інших вимог [235, с. 407].

На підставі аналізу наведених визначень, професійну підготовку менеджерів освіти розуміємо як цілеспрямований процес професійного розвитку, що забезпечує формування значущих для управлінської діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості, достатніх для успішного виконання посадових обов'язків.

Отже, узагальнено представлені погляди провідних науковців щодо сутності поняття «менеджер освіти» та враховані основні положення менеджменту освіти надали можливість дійти таких висновків:

- традиційно професійну діяльність менеджера освіти розглядають як поліфункційну, оскільки він виступає в ролі організатора, адміністратора, дослідника, психолога, господарника, суспільного діяча;
- сучасний менеджер освіти – це, по-перше, керівник, обраний владою, який управляє великим колективом людей; по-друге, лідер, здатний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції; по-третє, дипломат, який встановлює контакти з партнерами і владою, успішно переборює внутрішні та зовнішні конфлікти; по-четверте, інноватор, який розуміє роль науки в сучасних умовах і вміє оцінити, без зволікання впровадити в навчально-виховний процес нові технології; по-п'яте, гуманна людина, яка володіє високими знаннями і здібностями, рівнем культури, чесністю, рішучістю характеру і водночас розважливістю, здатна бути у всіх відношеннях зразком для довколишніх;
- ректор, директор, завідувач, проректор, декан, заступник, начальник, керівник групи та ін. – позначають посади, а особи, які обіймають зазначені посади, можуть бути об'єднані загальним поняттям «менеджер»;

- менеджер освіти – це працівник освітньої організації, який наділений повноваженнями і приймає в їх межах рішення за певними видами діяльності організації;
- професійна підготовка менеджерів освіти – цілеспрямований процес професійного розвитку, що забезпечує формування значущих для управлінської діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості, достатніх для успішного виконання нею посадових обов'язків.

1.1.2. Дослідження вчених професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. У контексті проблеми дослідження було здійснено аналіз і систематизацію науково-методичної літератури з проблеми підготовки менеджерів освіти та управління в галузі освіти. Дослідженню фахової підготовки менеджерів освіти приділялася певна увага, зокрема таким її аспектам, як: методологічні засади сучасної філософії освіти як підґрунтя становлення управлінської культури керівників навчальних закладів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Т. Панчук, В. Пікельна, Н. Селіверстова, А. Сиротенко та ін.); управління освітніми закладами і професійна підготовка менеджерів освіти (В. Берека, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Ю. Завалевський, Л. Калініна, О. Касьянова, Н. Коломінський, М. Лещенко, К. Левківський, О. Мармаза, І. Науменко, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Островерхова, В. Петренко, В. Пікельна, Л. Онищук, В. Федоров, Є. Хриков та ін.); формування та розвиток управлінських якостей керівників навчальних закладів (М. Байрамуков, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, М. Кривко, Е. Тонконогов, Г. Федоров та ін.); формування професійної і комунікативної компетентності керівника (В. Маслов, О. Пометун, С. Хаджирадєва та ін.); удосконалення системи управління загальноосвітніми навчальними закладами (В. Бондар, В. Зверєва, Б. Жебровський, Л. Ларіна, Є. Павлютенков, Т. Рябченко, І. Раченко, М. Сунцов та ін.).

Вивчення проблем історичного розвитку галузі управління в освіті та становлення системи професійної підготовки керівників навчальних закладів знаходимо в наукових працях В. Береки, Л. Васильченко, І. Гришиної, В. Крижка, М. Лещенко, С. Майбороди, О. Мармази, С. Немченко, В. Пікельної, А. Светлорусової, Є. Хрикова та ін.

Так, динаміку змін у підходах до управління закладами освіти представлено у період з 1918 по 2009 рр. і класифіковано відповідно до часових і соціальних детермінант: 1) авторитарно-функціональний (1918–1930 рр.); 2) адміністративно-контролюючий (1930–1940 рр.); 3) авторитарно-системний (1940–1960 рр.); 4) авторитарно-комплексний (1960–1980 рр.); 5) авторитарно-компетентісний (1980–1990 рр.); 6) управлінсько-адаптивний (1990–2000 рр.); 7) інноваційно-рефлексивний (2000–2009 рр.) [496, с. 8].

Перший період становлення системи професійної підготовки керівників навчальних закладів учені визначають по-різному, зокрема: 1917–1930 рр. організаційно-номенклатурний (С. Немченко) [389, с. 173], 1918–1930 рр. авторитарно-функціональний (М. Лещенко, А. Светлорусовою) [330, с. 75; 496, с. 8]. Так, у працях М. Лещенко, А. Светлорусової вказано на відсутність професійної підготовки керівників навчальних закладів у цей період; – С. Крисюк наголошує на формуванні окремих елементів системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів; С. Немченко констатує, що в цей період цілеспрямованої, науково обґрунтованої системи підготовки управлінців не існувало [330; 307; 389]. Такої самої думки дотримується В. Кричевський, який зазначає, що погляди на діяльність керівника як професіонала були суперечливими, аргументувалися відсутністю спеціалізованої підготовки, оскільки цю посаду обіймала людина іншої професії тимчасово [308, с. 27]; А. Кузьминський наголошує, що в цей період в управлінні завжди діяли фахівці вузької спеціальності різних галузей, які не мали спеціальної підготовки в управлінні соціально-економічними системами [315, с. 3].

У 1918 році з'являється «Положення про єдину трудову школу», у 1919 р. – Статут Єдиної школи в УНР, у 1923 р. – Статут єдиної трудової школи щодо прав та обов'язків керівників [209; 330; 532; 570]. У розділі статуту «Управління школою» вперше було визначено функціональний статус завідувача навчальним закладом: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною, навчально-виховним процесом, розвитком учнівського самоврядування; організацією праці школярів та створенням системи ідейно-політичного виховання. Функціональні обов'язки передбачали відповідальність за санітарно-гігієнічний стан шкільного приміщення, його ремонту, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу [570].

Серед наукових праць першого періоду були «Керівництво школою» М. Іорданського (1918 р.), монографія «Школотзнавство» і т.ін.

Другим періодом визначено 1930–1940 рр. – адміністративно-контролюючий [496, с. 8]. У цей час відсутність фахової освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів компенсувалася підвищенням їхньої кваліфікації шляхом організації короткострокових курсів, нарад, конференцій; посаду завідувача школи перейменували на директора. Важливим кроком у цей період стало прийняття низки нормативних документів, що внесли зміни в систему освіти, а саме: постанов ЦК ВКП(б) «Про загальне обов'язкове навчання» (1930), ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932) [457, с. 29]. Так, у 1932 р. було запроваджено єдину для всієї країни структуру загальноосвітньої школи: початкова (1-4 класи), неповна середня (1-7 класи) і середня школа (1-10 класи) та ліквідовано практику складання «місцевих» навчальних планів. У 1935 р. Постановами [456, с. 2-4] було запроваджено єдину загальну організацію навчального процесу, визначено терміни навчання й канікул, навчальне навантаження учнів, навчальні плани, тривалість уроку, порядок прийому учнів, атестат, система оцінювання, положення про екстернат, тип учнівського квитка (рідною мовою), форма

одягу учнів тощо. Зокрема, наказом наркома освіти В. Затонського «Про оцінку успішності учнів» було введено єдину загальнорадянську п'ятиступеневу систему оцінювання успішності (дуже погано, погано, посередньо, добре і відмінно) [384, с. 2-3].

На погляд окремих керівників сфери освіти в цей період суттєво вплинули роботи А. Макаренка, який мав великий практичний управлінський досвід, у працях висвітлював свою педагогічну систему щодо організації діяльності педагогічного та учнівського колективів школи. Серед фундаментальних робіт того періоду слід назвати «Педагогіку» (1939 р.) за редакціями І. Каірова [422, с. 495-511] і (1940 р.) П. Груздева [423, с. 578-619], де окремим розділом є «Руководство школой»: надається перевага розгляду планування роботи і поточному керівництву школою, спеціальний підрозділ відведено висвітленню роботи директора школи і його помічника з навчальної роботи тощо.

Наступний період – 1940–1960 рр. – визначено як авторитарно-системний, що також характеризується відсутністю професійної підготовки керівників навчальних закладів. Проблема управління навчальними закладами у воєнні і повоєнні роки практично не досліджувалася, було зроблено перші спроби розглядати діяльність директора школи з позиції системного підходу. Визначальним у цей період є прийнятий у 1958 році Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [204], де визначалося, що директор здійснює управління школою, оптимально поєднуючи єдиноначало та колегіальність, базується у своїй діяльності на педагогічну раду, партійні та профспілкові організації, залучає на допомогу школі батьків учнів, шефські підприємства [330, с. 75].

Саме у цей період започатковує свою діяльність В. Сухомлинський, який захищає кандидатську дисертацію «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи». На погляди керівників сфери освіти в цей період суттєво вплинула його праця «Розмова з молодим директором школи»

[540, с. 393-625]; «Школоведение» за редакцією О. Волковського і М. Малишева. Висвітлюючи методологічні засади радянського школознавства, вчені (О. Волковський, М. Малишев) наголошують на тому, що управління і керівництво установами системи народної освіти є безпосереднім вираженням політики Радянської держави, розглядаються питання управління освітою від рівня школи до рівня Міністерства освіти, визначено пріоритетною функцію контролю, зокрема спеціальний розділ відведено інспектуванню шкіл [683, с. 5-7, с. 113-120].

Четвертий етап – 60-ті-80-ті роки ХХ ст. – авторитарно-комплексний, характеризується системно-комплексним підходом до підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів, виокремленням основних соціально-рольових функцій керівника загальноосвітнього навчального закладу, а саме: керування і реалізація комплексного підходу до навчання й виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та освітньо-просвітницька робота тощо.

Визначальними є наукові розробки цього періоду з проблем діяльності та компетентності керівників освіти Є. Березняка [50], Р. Шакурова [670] та інших авторів. Уперше в 1977 р. було науково обґрунтовано навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх закладів, які характеризувалися надмірною ідеологізацією. У цей період рівень професійної компетентності усвідомлювався як визначений ступінь сформованості професійних знань, умінь і деяких якостей особистості, що необхідні для роботи і реалізуються в ній.

Активним дослідженням класифікацій особистісних професійно значущих якостей директора загальноосвітньої школи та їх впливу на функціонування закладу характеризується п'ятий етап – 80-ті-90-ті роки ХХ ст. – авторитарно-компетентісний [330]. У зазначений період директора школи обирав колектив навчального закладу. Згідно з «Положенням про загальноосвітню школу», яке визначало роботу освітньої установи, директор

мав змогу зосередитися на педагогічній роботі, творчо-пошуковій діяльності, керівництві вчительським та учнівським колективами, а не на адміністративно-господарській діяльності [385; 410]. Проблеми теорії і практики шкільного управління та ролі особистості керівника навчального закладу розкрито у наукових доробках В. Бондаря [79], П. Фролова [586].

Шостий період – 1990–2000 рр. – управлінсько-адаптивний [330], у якому започатковується професійна підготовка керівників навчальних закладів, розвивається менеджмент у галузі освіти, активно починає використовуватися термін «менеджер освіти», загострюється питання про надання професійного статусу керівникові школи. Наявна система підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів уже не могла розв'язувати проблеми концептуальності, професіоналізації управління. У цей період з'являється низка наукових праць, зокрема Г. Дмитренка [170], Н. Коломінського [277], у яких розкриваються сутність освітнього менеджменту. У цей період відбувається розбудова національної системи освіти, формується законодавча і нормативна база ступеневої системи підготовки фахівців, створюються магістратури.

Інноваційно-рефлексивний період (2000–2009 рр.), визначений М. Лещенко, А. Светлорусовою, характеризується розвитком системи професійної підготовки керівників навчальних закладів. У зазначений період відбуваються перші спроби вищих навчальних закладів здійснювати підготовку менеджерів освіти – керівників навчальних закладів. У 2000 році Міністерством освіти і науки України було розроблено освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра зі спеціальності 8.000009 «Управління навчальними закладами», що відповідає Державному стандарту вищої освіти і входить до її галузевої складової. Професійна підготовка керівників навчальних закладів стала повноправним компонентом системи неперервної професійної освіти України, починаючи із 2000 року.

У дослідженні проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, важливим є, на нашу думку,

вивчення та врахування теоретичних і методологічних аспектів сучасної професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні, що висвітлено в дисертаційних роботах на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата педагогічних наук, присвячених цій проблематиці. Вибір такої джерельної бази дослідження зумовлений тим, що саме дисертації є значним внеском у розвиток наукового знання.

Започатковуючи дослідження, було використано метод порівняльного аналізу дисертаційних робіт за останні п'ятнадцять років (2000 р. – 2015 р.), що дозволило з'ясувати основні напрями, тенденції розвитку технологій навчання і вітчизняні традиції підготовки керівників навчальних закладів України, простежити послідовність у розвитку певних науково-педагогічних ідей, підходів до організації такої підготовки. А саме: методологічні засади і підходи до фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти представлено в дисертаційних дослідженнях В. Береки (2008), Т. Бірюкової (2006), Г. Єльнікової (2005), М. Кириченка (2001), А. Светлорусової (2009), Т. Сорочан (2005); особливості управління інноваційною діяльністю і проблеми підготовки менеджерів освіти – Л. Даниленко (2005), Н. Василенко (2007), Н. Романенко (2010), Н. Сас (2015), В. Хромова (2015); професійний розвиток і самовдосконалення – В. Гладкової (2013), Р. Ерсьозоглу (2013), Л. Кравченко (2009), В. Мельник (2003), Л. Пермінової (2002); підготовка менеджерів освіти до різних аспектів професійної діяльності в умовах післядипломної освіти – М. Барбан (2012), С. Воронової (2013), Л. Ларіна (2009), О. Сакалюк (2012), І. Силадій (2012), М. Торган (2011); оцінювання діяльності керівників та управління якістю освіти у навчальних закладах – Б. Жебровського (2002), В. Лунячек (2012), І. Пархоменко (2007); інформаційна компетентність керівників навчальних закладів, їхньої підготовки до інформаційно-аналітичної діяльності – І. Адамович (2015), І. Ерсьозоглу (2015), Н. Зінчук (2010); оцінювання стану сформованості управлінської культури керівників навчальних закладів – Л. Васильченко (2006), А. Губи (2010), С. Королюк (2006), І. Осадчий (2012).

Деталізуємо зазначені аспекти і представимо результати порівняльного аналізу дисертаційних досліджень.

Методологічні засади і підходи до фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти представлено в дисертаційних дослідженнях В. Береки [51; 52; 53], Т. Бірюкової [64], Г. Єльнікової [191], М. Кириченка [256], А. Светлорусової [496], Т. Сорочан [528]. Так, у дисертаційному дослідженні М. Кириченко обґрунтовано структуру і зміст методології управління загальноосвітнім навчальним закладом відповідно до вимог сучасного етапу розвитку України. Важливим доробком у роботі [256, с. 8-9] є узагальнені та систематизовані принципи управління загальноосвітнім навчальним закладом, зокрема: вирішальності державно-суспільного впливу на мету, зміст і методи управління; гуманізації; науковості; демократизації; єдності централізму і колективізму; психологізації; інноваційності; адаптивності; функціональної структуризації; стимулювання й уваги до кадрів; маркетингу; інформаційної надійності; моделюючого прогнозування; оперативної регулятивності; зворотного зв'язку; корекції; фінансово-господарчої раціональності та ділової ініціативи; законоповаги.

Дослідженню проблемного поля адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти присвячена дисертаційна робота Г. Єльнікової [191, с. 14], в якій теоретично обґрунтовано такі моделі: модель цілісної системи адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні, базові кваліметричні субмоделі освітнього моніторингу діяльності на різних рівнях управління загальною середньою освітою, субмоделі атестації загальноосвітнього навчального закладу, атестації керівника ЗНЗ, динамічна модель різних способів сполучення діяльності керівника і підлеглих, яка відбиває різний ступінь партисипативності і варіативності узгодження дій.

Результатом дослідження ученої стала комплексна модель адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні, яка має три компоненти: структурну модель наскрізно-адаптивного управління; комплект

кваліметричних моделей діяльності організаторів та учасників загальноосвітнього процесу в регіоні (для освітнього моніторингу); пакет науково-методичних рекомендацій щодо технологічного здійснення адаптивного управління [192].

Проблему підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійної управлінської діяльності досліджено Т. Сорочан. Ця робота цінна тим, що автором запропоновано систему розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті, ефективність якої перевірено експериментально [528].

Окреслену тематику педагогічних дисертаційних робіт доречно доповнює робота Т. Бірюкової [64], в якій обґрунтовано професійну складову підготовки майбутнього менеджера, що полягає у формуванні організаційної поведінки шляхом впровадження особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Аналізуючи соціалізацію особистості майбутнього менеджера в Україні, вчена наголошує на подвійності цього процесу: з одного боку, загальноцивілізаційний процес соціалізації (засобами культури), тобто адаптаційний, а з іншого – професійна соціалізація (засвоєння професійних навичок засобами освіти). Актуальними і доречними є специфічні принципи підготовки майбутніх менеджерів у вітчизняній системі вищої освіти, визначені Т. Бірюковою: орієнтація підготовки керівників на загальні закономірності розвитку національної системи освіти; психологічне обґрунтування системи освіти майбутніх менеджерів; орієнтація професійної підготовки управлінських кадрів на індивідуальні особливості спеціаліста; спрямування освіти і самого майбутнього управлінця на розвиток особистості; безперервність освіти; проектування, планування і моделювання управлінського розвитку та управлінського шляху в системі управління; забезпечення зворотного зв'язку; максимальне наближення навчання до реальної практики засобами ділових ігор, створення ділових ситуацій;

цілісність формування особистості; урахування в освітньому процесі елементів професійної деформації; створення ситуацій ризику та конфліктів для формування практичних навичок щодо їх розв'язання; індивідуалізація навчання та підготовки управлінських кадрів; охоплення системою підготовки майбутніх керівників усіх рівнів.

Зауважимо, що в дисертаційному дослідженні В. Береки, як і в роботі Т. Бірюкової, акцентовано на особистісно зорієнтованому підході до професійної підготовки майбутнього менеджера. Фахову підготовку магістрів з менеджменту освіти В. Берека розглядає як науково обґрунтовану систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу до підготовки майбутніх керівників освіти. Теоретичними основами побудови концепції фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти визначено концепції (неперервної професійної педагогічної і особистісно зорієнтованої освіти), підходи (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний), сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна) [51; 52; 53].

Як і в дослідженні Т. Сорочан, у роботі А. Светлорусової оригінальним є підхід до визначення педагогічних умов професійної підготовки управлінців навчальних закладів на засадах рефлексивного підходу. Так, дослідниця [496, с. 12-14] виокремлює мета-умови професійної підготовки магістрів управління навчальними закладами на засадах рефлексивного підходу (реалізація дослідно-експериментальної моделі); організаційно-методичні умови (структурування навчальних планів і програм відповідно до стандартів професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом і концепцій рефлексивного підходу до навчання; введення у навчальний процес спецкурсу «Управління навчальним закладом: рефлексивний підхід»; розробку індивідуальних планів професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальним закладом, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів; застосування рефлексивно-інтерактивних форм і

методів організації професійної підготовки; системне проведення діагностики навчально-виховного процесу; нагромадження та систематизація необхідної науково-методичної літератури, забезпечення методичними рекомендаціями, наочними (схемами, плакатами, фільмами тощо) та віртуально-програмними засобами); інтернальні умови (оволодіння студентами вміннями швидко адаптуватися; володіння професійною гнучкістю, вмінням протистояти деструктивному впливу, стресостійкістю, готовністю до змін, здатністю до самоаналізу, самооцінки власної професійної діяльності (навички рефлексивності), розвиненою здатністю до самонавчання, самовиховання).

Розвиток освітніх систем на основі продукування, розповсюдження та освоєння новацій, становлення навчальних закладів нового типу, утвердження поряд із традиційними альтернативних педагогічних концепцій і систем зумовили появу дисертаційних досліджень, присвячених особливостям управління інноваційною діяльністю і проблемам підготовки менеджерів освіти (Н. Василенко [93], Л. Даниленко [161], Н. Романенко [479], Н. Сас [495], В. Хромова [601]).

Одним із перших ґрунтовних дисертаційних досліджень цього напрямку була робота Л. Даниленко, присвячена теоретико-методичним засадам управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ученою було акцентовано на принципі інноваційності, який було виокремлено серед принципів управління загальноосвітнім навчальним закладом, і який характеризується наявністю у керівників спрямованості на необхідність постійного оновлення педагогічного процесу внаслідок застосування педагогічних інновацій і забезпечення його організаційно-управлінськими, фінансово-економічними та психолого-педагогічними змінами [161, с. 17].

Н. Василенко [93], досліджуючи проблему підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності, розкрила її саме в системі інституту післядипломної педагогічної освіти. Суттєвий

інтерес, на нашу думку, становить розвинутий дослідницею погляд на характерні відмінності між традиційною та інноваційною діяльністю керівників ЗНЗ. Зазначимо, що ґрунтовним доробком Н. Василенко стало доповнення програми курсів підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ в інституті післядипломної педагогічної освіти змістом їхньої інноваційної діяльності; розробка навчально-методичного комплексу з підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності та розробка технології моніторингу фахового зростання керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти.

У дисертаційному дослідженні Н. Романенко «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища» [479, с. 7-15] доведено важливість інноваційного процесу та врахування особливості та специфіки інноваційного середовища. Результатом дослідження стала розроблена експериментальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що включає пріоритетні принципи (модульності, інноваційності, інтегративності, гностичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу) та педагогічні умови (запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти).

Проблема професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до інноваційного управління висвітлена у дисертаційних роботах Н. Сас [495], В. Хромової [601]. Наприклад, у дослідженні Н. Сас «Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект)» розроблено алгоритм переведення потреб практики щодо втілення новацій в управлінні навчальними закладами до змісту професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури. А також на підставі

компетентнісного підходу й модульної організації процесу навчання спроектовано модель професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління.

Натомість В. Хромова проблему підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності вирішувала через призму реалізації педагогічних умов: поглиблення вмотивованості та особистісної спрямованості студентів на оволодіння інноваційною професійною діяльністю менеджера за рахунок ускладнення цілей та змісту навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців; формування у студентів суб'єктної позиції на основі застосування активних форм і методів навчання щодо опанування досвіду майбутньої інноваційної професійної діяльності менеджера; забезпечення індивідуальної траєкторії професійної підготовки майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі ВНЗ шляхом моніторингу якості освітньої діяльності, розробки та реалізації коригувальної програми особистісного розвитку студентів.

Практичного значення набули розроблені В. Хромовою інформаційно-методичні матеріали для навчальних курсів з циклу гуманітарної, загальноекономічної підготовки та професійно зорієнтованих дисциплін, практичних занять із застосуванням активних форм і методів навчання, проведення виховних позааудиторних заходів професійного спрямування, робоча програма та навчально-методичне забезпечення спецкурсу «Інноваційна професійна діяльність менеджера».

Умови сучасного освітнього простору характеризуються нестабільністю, зумовленою перетвореннями в довкіллі. Тому для менеджера освіти як професіонала у сфері управління важливого значення набуває постійний професійний розвиток і самовдосконалення. У цьому напрямі наукові дослідження проводилися В. Гладковою [139], Р. Ерсьозоглу [188], Л. Кравченко [302], В. Мельник [366], Л. Перміною [431].

Так, Л. Пермінова досліджувала розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки. Як зазначає дослідниця, процес

розвитку професійних умінь є дидактичною системою, яка, впливаючи на мотиваційну, пізнавальну та емоційну сфери особистості, стимулює і забезпечує розвиток її професійно-значущих умінь. Викликає значний інтерес і підхід автора до визначення розвитку професійних умінь, що коригуються дією комплексу соціально-економічних (вимоги суспільства до реалізації творчої діяльності; можливості забезпечення фінансово-економічної свободи; бажання сприяти розвитку держави й суспільства); психологічних (система ціннісних орієнтацій, природні якості, рефлексія, комунікативність, стан психічного і фізичного здоров'я); організаційно-педагогічних (зміст та раціональне поєднання курсового навчання і самоосвіти, використання інтенсивних педагогічних технологій та активних форм і методів навчання, можливість широкого доступу до інформаційних джерел, характер взаємин «викладач-слухач») чинників [431, с. 14].

Проблему підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти було досліджено В. Мельник. Системно-комплексний підхід дозволив дослідниці [366, с. 11-12] запропонувати багатокomпонентну, багатоаспектну модель, що має тривірневу будову і включає концептуальну (наукові принципи організації підвищення кваліфікації, організаційно-правові основи підвищення кваліфікації, професійно-особистісні вимоги до керівника ЗНЗ), змістову (зміст та структура навчального плану, професійно-особистісні якості ЗНЗ) і технологічну (форми та методи навчання, види організації навчання) складові.

Значний внесок у досліджену проблему становить дисертація Л. Кравченко «Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти». Ученою розроблено організаційно-функціональну модель поетапної професійної підготовки й особистісного самоздійснення менеджера освіти впродовж життя; для перевірки моделі створено експериментальний регіональний науково-методичний комплекс у єдності загальноосвітніх навчальних закладів, педагогічного університету,

інституту післядипломної педагогічної освіти, системи методичних служб; з'ясовано й теоретично узагальнено багатогалузеву систему управлінських знань, методичні механізми, ринково-педагогічні технології, цикл методичних процедур підготовки та самоосвіти менеджера у кожному з її організаційно-технологічних центрів; науково обґрунтовано критерії і показники динаміки поетапного розвитку основних компетентностей менеджера освіти (професійні знання, вміння, навички; освітні ринкові цінності; досвід управлінської діяльності відповідно логічних рівнів, віковий період та методичні процедури стосовно етапів і центрів підготовки) [302, с. 9–10].

У дисертаційному дослідженні Р. Ерсьозоглу вперше розкрито сутність феномена «професійна надійність майбутнього менеджера освіти», виявлено структуру професійної надійності майбутніх менеджерів освіти (психологічний, процесуальний компоненти та компонент саморегуляції), критерії (активізованість, оперативність й трансситуативність особистісних характеристик) і показники (гнучкість мислення, рухливість нервових процесів, мотивація досягнення успіху й запобігання невдач, стратегії та моделі поведінки подолання, професійно важливі якості, суб'єктивний контроль, самоактуалізація, здатність до самоуправління). Результатом дослідження Р. Ерсьозоглу [188, с. 8] стала розроблена тренінгова технологія формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти, що є упорядкованим комплексом тренінгових вправ, спрямованих на розвиток у майбутніх менеджерів освіти особистісних характеристик, які зумовлюють прояв їхньої професійної надійності під час виконання професійної управлінської діяльності.

Спираючись на наукові факти, В. Гладковою в дисертаційному дослідженні «Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи» було доведено концепцію акмесинергетичного професійного самовдосконалення менеджера вищого навчального закладу й необхідність акмеологічного підходу до вирішення

зазначеної проблеми, досліджено теоретичну модель управління професійним акмесинергетичним самовдосконаленням менеджера вищого навчального закладу; виділено одинадцять рівнів професійного самовдосконалення менеджера вищого навчального закладу, що об'єднано у три блоки – теоретичний, акмеографічний і практичний; розроблено систему акмеологічних тренінгів професійного самовдосконалення для менеджерів вищих навчальних закладів [139, с. 11].

Останнім часом було проведено низку фундаментальних досліджень, присвячених підготовці менеджерів освіти до різних аспектів професійної діяльності в умовах післядипломної освіти (М. Барбан [39], С. Воронова [122], Л. Ларіна [321], О. Сакалюк [492], І. Силадій [504], М. Торган [556]).

У дослідженні Л. Ларіної «Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження профільного навчання» розроблено та теоретично обґрунтовано модель підготовки керівників ЗНЗ в інститутах післядипломної педагогічної освіти до впровадження профільного навчання, яка передбачає інтеграцію у зміст підвищення кваліфікації основ організації профільного навчання та освітнього менеджменту на засадах модульної системи підготовки; визначено зміст підготовки керівників ЗНЗ в інститутах післядипломної педагогічної освіти до впровадження профільного навчання, обґрунтовано структуру та зміст організації профільного навчання.

Іншим, не менш значним, досягненням ученої є запропонований навчально-тематичний план підготовки керівників ЗНЗ в інститутах післядипломної педагогічної освіти до впровадження профільного навчання на засадах модульної системи, методичні рекомендації щодо організації та проведення семінару-практикуму для керівників відділів (управлінь) освіти районних державних адміністрацій та міських рад «Законодавчі та нормативно-правові засади впровадження профільного навчання у ЗНЗ», методичні рекомендації для керівників системи підвищення кваліфікації щодо застосування розробленої моделі [321, с. 5-6].

Доводячи важливість для менеджерів освіти вмінь аналізувати, оцінювати і контролювати зовнішні зміни, чинники, що впливають на результат управлінської діяльності, М. Торган було досліджено підготовку менеджерів освіти до здійснення контрольних-діагностичних функцій.

Дослідницею [556, с. 83] визначено структуру функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольних-діагностичних функцій, а саме: знання видів та форм контролю, етапів і методів проведення контролю та діагностики; вміння планувати контрольну та діагностичну діяльність у ЗОШ, здійснювати контроль за виконанням навчальних програм і планів, науково-методичною, виховною роботою у школі, діагностувати рівень навчальних досягнень учнів; прогностичні якості (аналітичність, спостережливість, прогностичність).

Отже, М. Торган як і Н. Василенко, розглядає функції керівників загальноосвітніх навчальних закладів; в основу обох робіт покладено функціонал керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Проте Н. Василенко традиційні функції управління доповнила ще й такими: традиційні функції управління, такі як: розробка й ухвалення управлінського рішення, планування, організація, регулювання, корекція, облік і контроль доповнені в теорії управління модернізованими (прогностична, політико-дипломатична, представницька, менеджерська, консультативна) та інноваційними (інформаційна, розвивальна, проектна, моніторингова, інвестиційна); традиційні адміністративні технології доповнені проектно-інвестиційною, адаптивною, проектно-цільовою та іншими управлінськими технологіями. За основу М. Торган було взято класифікацію функцій, запропоновану Т. Шамовою, П. Третьяковим, Н. Капустіним із такими їх групами: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавча, контрольна-діагностична та регулятивно-корекційна.

У контексті зазначеного напряму викликає значний інтерес і дисертаційна робота І. Силадія «Професійна підготовка менеджерів освіти до

управлінської діяльності». Проведене дослідження дозволило вченому дійти висновку, що основною проблемою сучасного менеджменту загальноосвітнього навчального закладу є підготовка адекватних вимогам державно-громадського управління та функціонально ефективних кадрів, які були б здатними в демократично-діалогічному режимі забезпечувати розвиток навчального закладу, утворювати управлінське середовище, в якому знаходили б вираження як державні вимоги до якості освіти, так і громадські, регіональні, індивідуальні потреби в її інноваційному розвитку [504, с. 22].

Досліджуючи професійну підготовку менеджерів освіти І. Силадій, так само як Н. Василенко, М. Торган, професійну діяльність розглядає через виконання ними низки управлінських функцій. Перехід до програмно-цільового управління, за яким здійснення управлінських функцій відбувається шляхом упровадження проектів (за Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.), актуалізувало роботу М. Барбан, якою було досліджено різні аспекти підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами. Кінцевим результатом дослідження виступила розроблена й апробована експериментальна модель і методика підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами за етапами: інформаційно-когнітивний, репродуктивний, діяльнісно-креативний та аналітично-оцінювальний [39, с. 184].

Ситуація полікультурного освітнього та професійного простору і стан культурного розмаїття всіх регіонів України, що вимагають якісної підготовки фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі, спонукали О. Сакалюк здійснити дослідження, присвячене формуванню готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Дослідницею розкрито сутність і структуру поняття «готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі» як складного, інтегрованого, особистісного утворення, яке включає в себе

психологічну, когнітивну та функціональну складові для вирішення професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціопсихолінгвістичних, педагогічних та інших чинників розвитку закладів освіти різного типу; визначено компоненти (психологічний, когнітивний, функціональний), критерії (мотиваційно-цільовий, знаннєво-змістовий, процесуально-технологічний) та показники готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі [492, с. 189].

Особливості роботи менеджерів освіти з громадськими організаціями було вивчено й ураховано С. Вороною при розробці й обґрунтуванні експериментальної моделі підготовки менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти, що обіймає такі етапи: когнітивно-інформаційний, діяльнісно-репродуктивний, проектувально-адаптивний. У цьому зв'язку заслуговують на увагу науково обґрунтовано педагогічні умови означеної підготовки, а саме: створення інформаційно-методичних ресурсів для забезпечення навчальних програм з підготовки менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями; сприяння розвитку навчального середовища на засадах іміджевих технологій; визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, процесуально-діяльнісний) і показники [122, с. 3-8].

Вивчаючи основні аспекти сучасної підготовки керівників навчальних закладів в Україні, доцільно звернутися до наукових досліджень щодо оцінювання діяльності керівників та управління якістю освіти в навчальних закладах, які представлено Б. Жебровським [196], В. Лунячком [346], І. Пархоменко [417].

У дисертаційному дослідженні Б. Жебровського запропоновано системну модель формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти, визначено її зміст і структуру (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, особистісно-вольовий та рефлексивно-операційний компоненти). Аналіз визначених вченим критеріїв

професійної готовності директора школи до управління якістю освіти довів необхідність урахування лідерського потенціалу особистості, орієнтації на партнерську діяльність, прогностичних методів роботи тощо.

Цілком закономірно науковець визначає професійну готовність директора до управлінської діяльності як внутрішній стан особистості, що спонукає її до свідомого інтелектуального розвитку, активної соціалізації, професійної самоактуалізації та самовдосконалення [196, с. 10-18].

У зазначеному аспекті викликає значний інтерес дисертаційне дослідження І. Пархоменко «Організаційно-педагогічні засади оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів», в якому обґрунтовано і розроблено систему оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ районним управлінням освіти на державно-громадських засадах за різними видами їх атестації (претендентській, кадровій, кваліфікаційній), що має три складові (концептуальну, змістову, технологічну) і включає мету, структуру, зміст і технології відповідного виду оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ за базовим стандартом їхньої професійної діяльності та вияву особистісно-ділових якостей, а також технології стимулювання керівників ЗНЗ за результатами оцінювання їхньої управлінської діяльності та відбору державних і громадських експертів [417, с. 16]. Водночас, на нашу думку, робота значно б виграла, якби були запропоновані механізми реалізації та впровадження оцінювання управлінської діяльності керівників.

Зауважимо, що в дисертаційному дослідженні І. Пархоменко, як і в деяких інших учених (Л. Ларіна, Н. Василенко, А. Светлорусова та ін.), запропоновано спецкурс для підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ саме в інституті післядипломної педагогічної освіти.

В. Лунячек досліджуючи теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю, розробив теоретико-методологічні засади професійного навчання керівних кадрів за магістерськими програмами на основі формування системи

компетенцій і, як результату, відповідної інтегральної компетентності в умовах індивідуалізації навчання з використанням ІКТ [346].

Слід зазначити, що питання інформаційної компетентності керівників навчальних закладів, їхньої підготовки до інформаційно-аналітичної діяльності останнім часом стало досить актуальним. У зв'язку з цим доречним видається аналіз наукових досліджень І. Адамович [9], І. Ерсюзоглу [187], Н. Зінчук [219]. Так, результатом дослідження аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах Н. Зінчук є розроблена і теоретично обґрунтована модель формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у ВНЗ III–IV рівня акредитації, що складається з трьох взаємопов'язаних блоків – концептуального, змістово-технологічного та результативного. На нашу думку, своєрідним є підхід ученої до визначення компонентів і показників аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації. Н. Зінчук зазначає, що для можливості та зручності спостереження за експериментальним процесом обрані компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний) були використані як критерії, за якими виявлявся результат сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у ВНЗ III–IV рівнів акредитації [219, с. 16-17].

І. Адамович було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено модель розвитку інформаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті, що складається з таких блоків: концептуально-цільовий, змістовий, організаційно-технологічний, діагностико-корекційний, результативний.

Практичного значення набув розроблений автором спецкурс «Розвиток інформаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів», у якому в змістовних модулях виокремлено: комп'ютерну грамотність, роботу з Інтернет, пропрієтарне та ліцензійне програмне забезпечення, питання захисту авторських прав, автоматизації підготовки

управлінського рішення, планування робочого часу, делегування, роботи з кореспонденцією, відвідувачами, колективом, елементи освітнього маркетингу тощо [9, с. 14].

І. Ерсьозоглу, досліджуючи проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у ЗНЗ, визначив структуру зазначеної підготовленості, що містить два взаємопов'язані компоненти: когнітивно-діяльнісний і соціально-комунікативний. Практична значущість дослідження полягає в розробці діагностувальної та експериментальної методик підготовки майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у ЗНЗ; спецкурсу «Основи інформаційно-аналітичної діяльності менеджерів освіти»; системи вправ, кейсів, ділових ігор тощо [187, с. 126].

Аналіз літературних і нормативних джерел, наукових праць, практика з'ясування та оцінювання стану сформованості управлінської культури керівників навчальних закладів довели, що остання недостатньо відповідає сучасним вимогам та освітнім стандартам. Переважна більшість керівників не акцентують увагу на виявленні власного рівня сформованості управлінської культури та її розвитку. Тому пріоритетним виявилися завдання формування й розвитку управлінської культури менеджерів освіти, що вирішувалися в наукових дослідженнях Л. Васильченко [99], А. Губи [153], С. Корлюк [293], І. Осадчий [408].

Л. Васильченко, наполягаючи на важливості формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти, довела необхідність таких педагогічних умов: наукове осмислення керівником школи управлінської культури як сукупності духовно-матеріальних цінностей, специфічного засобу соціального життя і процесу творчої самореалізації здібностей індивіда; розвиток управлінської культури як необхідної складової процесу підвищення кваліфікації керівника школи; наукова розробка моделі і пакету дидактичних засобів формування управлінської культури керівника школи [99, с. 5].

Заслуговує уваги в роботі Л. Васильченко модель системи формування управлінської культури керівника школи в післядипломній освіті, що має такі складові: мета та педагогічні завдання; принципи, форми і методи навчання; фактори та організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти; критерії та показники рівнів сформованості управлінської культури керівника школи [99, с. 11].

Практичним доробком дослідниці, на нашу думку, є розроблені змістові складові експериментального спецкурсу «Управлінська культура керівника школи», охарактеризовані форми, методи й умови його запровадження, а також укладені методичні рекомендації «Діагностика управлінської культури керівника школи».

У дослідженні С. Королук розкрито особливості розвитку управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації. Практичним результатом зазначеного дослідження є модель розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ у процесі підвищення кваліфікації, що включає концептуальну, змістову, технологічну та діагностико-корекційну складові. Слід зазначити, що кожна складова моделі є необхідною умовою існування інших і характеризується сукупністю відповідних заходів, форм і методів організації навчання в інституті післядипломної педагогічної освіти, а фундаментом існування моделі є концептуальна складова, її похідними – змістова, технологічна та діагностико-корекційна [293, с. 10-11; 294].

Дотримуючись наукової позиції, що менеджерами освіти є не лише керівники навчальних закладів, а й учителі, А. Губа розкриває теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти. Розроблена автором модель формування управлінської культури майбутніх учителів як менеджерів освіти ґрунтується на гуманістичному, культурологічному, системному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному, аксіологічному, синергетичному, акмеологічному,

ресурсному, інноваційно-дослідницькому, концептуальному підходах і передбачає: здійснення технологічних етапів процесу формування управлінської культури майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі (підготовчого, мотиваційно-інформаційного, інтелектуально-когнітивного, операційно-діяльнісного, аналітико-рефлексивного) [153, с. 10]. Не викликає сумнівів актуальність і доречність запропонованих педагогічних умов, зокрема: підготовка професорсько-викладацького складу до формування управлінської культури майбутніх учителів; цілеспрямоване коригування навчальних планів і програми, планів виховної роботи; створення сприятливого освітнього середовища у навчальному закладі; проведення безперервного педагогічного моніторингу якості професійної підготовки студентів. До того ж, важливо зазначити, що в багатьох дисертаційних дослідженнях учені (С. Воронова, М. Торган та ін.) так само, як і А. Губа, однією з педагогічних умов обирають коригування навчальних планів, програм, введення спецкурсів тощо відповідно до предмета дослідження.

До зазначеного додамо: А. Губа визначив мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний критерії з показниками: професійні мотиви, професійно-педагогічний інтерес до професійної діяльності вчителя як менеджера освіти, ціннісне ставлення до управлінської культури вчителя, ставлення до оволодіння методикою освітнього менеджменту; обсяг, глибина, дієвість знань з теорії освітнього менеджменту; професійні вміння менеджера освіти – інтелектуальні, організаторсько-комунікативні, проєктивно-прогностичні, рефлексивні; професійні особистісні якості й здібності. Рівнями сформованості управлінської культури вчителів як майбутніх менеджерів освіти визначено високий, достатній та елементарний.

На нашу думку, суттєвого практичного значення у роботі вченого мають розроблені та апробовані спецкурси «Основи менеджменту», «Менеджмент організацій», «Менеджмент в освіті», «Педагогічна деонтологія», що можуть бути безпосередньо використані для підготовки бакалаврів та магістрів у вищих

педагогічних навчальних закладах, а також у процесі післядипломної освіти вчителів і керівників шкіл.

І. Осадчий так само досліджує проблему культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, проте він її розглядає в соціально-філософському аспекті. Розробивши інституційну модель освітньої системи як упорядковану сукупність її складників на різних ієрархічних рівнях, І. Осадчий зазначає, що об'єднання інституційної та інформаційно-синергетичної моделей уможливило створення цілісного образу освітньої системи (її складників) у вигляді структурно-організаційної моделі освітньої системи, яка є її теоретичною моделлю і дає змогу дослідити структуру та тенденції змінювання реальних освітніх систем [408, с. 85]. Важливим результатом дослідження стала розроблена автором методика, що спрямована на розвиток загальної управлінської культури директора ЗНЗ, яка апробована й експериментально перевірена в загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, підсумовуючи проведений огляд, який, хоча і не є вичерпним, дає підстави стверджувати, що:

– необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх менеджерів освіти очевидна, оскільки формування їхньої управлінської діяльності перебуває на перетині суперечностей між: якістю й обсягом управлінської діяльності керівників та відсутністю економічного стимулювання за якість їхньої роботи; підвищенням ролі оцінювання як чинника їхнього соціального захисту та відсутністю механізму його реалізації; потребою місцевих органів управління освітою в оцінюванні як механізмі розвитку системи освіти і відсутністю у них повноважень щодо його вдосконалення; вимогами законодавчої бази, якими передбачено атестацію керівників, і відсутністю науково обґрунтованих підходів та економічних умов для її проведення; суспільною потребою професіоналізації управління навчальними закладами та наявним рівнем готовності до професійної управлінської діяльності керівників навчальних закладів; швидкими змінами в розвитку освіти та загрозами, які

можуть вони принести навчальному закладу тощо; нестабільними умовами функціонування системи освіти і відсутністю вмінь у керівників і педагогічних працівників приймати рішення в ситуації невизначеності;

– переважна більшість дисертаційних досліджень (Н. Василенко, Р. Ерсъозглу, Л. Ларіна, Б. Жебровський, М. Кириченко, В. Мельник, М. Торган, І. Пархоменко, Л. Пермінова, Н. Романенко, І. Сіладій, Т. Сорочан та ін.) присвячена різним аспектам підготовки саме керівників загальноосвітніх навчальних закладів;

– наявні сучасні дослідження, що торкаються проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури, зокрема зі спеціальності «Управління навчальним закладом», не порушують питань, пов'язаних з підготовкою до управління ризиками в навчальних закладах;

– у багатьох дисертаційних дослідженнях при визначенні педагогічних умов підготовки велика увага звертається на вдосконалення навчальних планів, програм шляхом упровадження спецкурсів і нових навчальних програм; створення ситуацій реального управління шляхом проведення тренінгів, ділових і ситуативних ігор, аналізу конкретних ситуацій тощо;

– основним компонентами в моделях підготовки виступають: процесуальний, психологічний, змістовний, когнітивний, змістовий, мотиваційний.

1.1.3. Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності. У сучасних публікаціях і дослідженнях з проблеми формування готовності фахівців до професійної діяльності накопичено достатній теоретичний і емпіричний матеріал, необхідний для з'ясування феномена «готовність», його структури, а також способів формування та розвитку готовності майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності.

У науковій літературі зафіксовано різні підходи до трактування вченими понять «готовність», «готовність до праці», «готовність до професійної діяльності», що розглядаються ними як: по-перше, настанова

(Б. Паригін, К. Платонов, О. Кюльпе, Д. Узнадзе та ін.) [418; 445; 565]; по-друге, особисте утворення, якість (М. Дьяченко, Л. Кандибовіч, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) [178; 314; 512; 690]; по-третє, характеристика стану, психологічний процес (Є. Еріксон, М. Котик, Є. Романов, А. Леонова, П. Ганюшкін, Т. Руднева та ін.) [131; 300; 323; 482; 692]; по-четверте, показник та компонент професійної компетентності (Е. Нікітін, О. Мармаза, Л. Васильченко, І. Гришина) [97; 98; 358; 359].

Дослідження проблем готовності в різних напрямках професійної діяльності порушують у своїх працях вчені, а саме: педагогічній (І. Богданова, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.), управлінській (М. Барбан, Л. Карамушка, Н. Романенко, О. Сакалюк, А. Светлорусова, В. Скориков, О. Філь, С. Хаджирадева та ін.) [68; 250; 253; 284; 479; 491; 510; 511; 590; 596] та ін.

Грунтовний аналіз літератури дає можливість констатувати, що як наукове поняття термін «готовність» почав вживатися в 60-70-х роках ХІХ ст.. Вчені (М. Дьяченко, Л. Кандибович) розглядають готовність як якість особистості і трактують її як сукупність компонентів: мотиваційного (позитивного ставлення до діяльності); операційного (володіння способами і прийомами професійної діяльності); вольового (самоконтролю, вміння управляти діями); оцінного (самооцінка і взаємооцінка діяльності) [178]. Д. Узнадзе зазначає, що настанову необхідно характеризувати не як окремий психологічний феномен серед інших феноменів, а як готовність до діяльності, як стан цілісного суб'єкта [565]; А. Леонова вважає, що для досягнення готовності необхідні адекватне відображення спеціальності, професійна майстерність, вміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності. Готовність тлумачить як цілеспрямоване формування індивідуальних прийомів, що забезпечують збереження заданих параметрів виконання діяльності в складних ситуаціях [323, с. 171].

Вчені по-різному визначають сутність поняття «готовність», як-от: мотиваційний аспект особистості, у самому слові звучить вираз бажання, а також фактор ситуативності (тимчасовості), оскільки воно сприймається швидше як характеристика стану, ніж як якість особистості (М. Котик) [300, с. 249]; психологічна основа для визначення стадій розвитку професіоналізму, вченою виокремлено наступні види готовності: готовність до школи, професійного вибору, професійного навчання, до професійної діяльності, до продовження професійної діяльності (професійному вдосконаленню), до зміни професії, робочого місця (Є. Романова) [480, с. 333]; складне, особисте, структурне утворення, яке включає мотиви, що спрямовують студентів на усвідомлення необхідності вирішення завдань, і є результатом підготовки студентів у ВНЗ до професійної діяльності (В. Савіцька) [487, с. 330]; стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій (В. Зінченко, Б. Мещеряков) [464, с. 78].

Зауважимо, що в загальній психології поняття «готовність» розглядається як активно-дієвий стан особистості, настанова на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання. Вважається, що для того, щоб людина була готова до виконання певної діяльності потрібні знання, вміння, навички, певний інтелектуальний рівень (операційний компонент), налаштованість і рішучість вчинити відповідні дії (мотиваційний компонент). У цьому зв'язку В. Дружинін зазначає, що реальні досягнення індивіда в діяльності визначають саме особистісні якості, його наполегливість, захопленість, особливості темпераменту.

У психології розрізняють тривалу готовність і тимчасовий стан готовності. Синонімами тимчасової готовності людини є «передстартовий стан» (М. Левітів), стан «оперативного спокою» (А. Ухтомський) і стан «пильності» (Л. Нарсесян, В. Пушкін). Водночас учені зазначають, що тимчасова готовність відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації, основними рисами якої є відносна стійкість, досить високий ступінь впливу

на процес діяльності, відповідність структури готовності оптимальним умовам досягнення мети. Тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: позитивне ставлення до того чи того виду діяльності, професії; риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, адекватні вимогам діяльності; необхідні знання, вміння та навички; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольові процеси.

Готовність до праці, на думку К. Платонова, має різні тлумачення: широке – готовність до будь-якої діяльності, що виражається в бажанні працювати взагалі; більш конкретне – потреба в праці, що стала професією, і визначається як професійний розвиток, так і рівень соціальної зрілості суб'єкта; найбільш конкретне – готовність до безпосередньо майбутньої діяльності. За К. Платоновим, психологічна готовність до праці визначається як стійкий результат трудового виховання або як результат тимчасової психічної підготовки чи психологічної мобілізації в певний період психологічного стану, що визначається наявністю потреби в праці [443, с. 110].

За словами Б. Ананьєва, формування готовності до праці – це складний самостійний діалектичний процес, складниками якого є трудове навчання та участь дітей у суспільно корисній праці. Автор відзначає, що освіта загальної працездатності людини відбувається задовго до початку професійної праці, а отже, формування готовності до праці у процесі вдосконалення системи виховання може започатковуватися значно раніше. Загальна працездатність, таким чином, виникає як позитивна трудова мотивація в результаті формування готовності до праці [16, с. 16].

Учені (Дьяченко і Л. Кандибович) виділяють такі компоненти готовності до діяльності: а) мотиваційний: характеризується позитивним ставленням до професії, інтересом до неї; б) орієнтаційний: пов'язаний з уявленнями про особливості і умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості; в) операційний: припускає володіння певними способами і прийомами професійної діяльності, а також наявність відповідних знань,

умінь і навичок; г) вольовий: визначає самоконтроль особистості, вміння керувати собою під час виконання професійної діяльності; д) оцінний: передбачає самооцінку своєї професійної підготовленості і рівень відповідності її оптимальним професійним зразкам [177].

Зазначимо, що А. Деркач, досліджуючи проблему готовності до професійної діяльності, визначає її як цілісний прояв особистості фахівця, при цьому виділяє пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти [163]. Аналогічні компоненти готовності до діяльності виокремлює Е. Зеєр: мотиваційний (відповідальність за виконання задачі), орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до неї), операційний (володіння способами та методами діяльності, необхідними знаннями, навичками та вміннями), оцінний (оцінка своєї готовності та відповідності процесу розв'язання задачі оптимальним зразкам [213; 214].

Зауважимо, що в енциклопедичній педагогічній літературі термін «готовність» визначають як високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості або колективу, що забезпечує успіх майбутньої діяльності; це також адекватна настанова на майбутню діяльність [424, с. 61]. Учені (З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін.) констатують, що готовність виникає внаслідок досвіду людини і ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Характеристика поведінки особистості (емоційна, вольова та інтелектуальна) є конкретним вираженням готовності на рівні явища [427]; В. Шалаєв, Г. Яворська, наголошують, що готовність є вибірково активністю, що необхідно прогнозувати ще на стадії підготовки, оскільки саме вона налаштовує організм особистість на майбутню діяльність [694, с. 11].

Небезпідставно А. Линенко зазначає, що готовність є цілісним утворенням, що характеризує емотивно-когнітивну, вольову мобілізаційність суб'єкта в момент залучення його до діяльності певного спрямування. Вчена наголошує на необхідності дослідження емоційно-вольового,

інтелектуального потенціалу особистості щодо конкретного виду діяльності та характеризує її як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях дії процесів – фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [332; 333].

Змобілізованість (вміння мобілізувати свої сили для успішного виконання професійної діяльності) як повну готовність до успішного виконання професійної діяльності (внутрішній стан особистості, що являє собою певну цілісність, є ознакою професійної кваліфікації, що реалізується в конкретній діяльності) розглядає І. Богданова. Вчена вводить і поняття енергодійності як здатність до постійного професійного зростання у процесі її здійснення [67].

Проведений аналіз наукових досліджень дає можливість констатувати, що готовність до професійної діяльності досліджується вченими за кількома підходами і найпоширенішими є функціональний (психічний стан особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності), результативно-діяльнісний (визначає готовність як результат процесу підготовки), особистісний (готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї), особистісно-діяльний (готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, що забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції).

Науковцями (О. Бондарчук, А. Вознюк, Т. Дзюба, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.) було проведено низку фундаментальних досліджень з психологічної готовності, особистості до управлінської діяльності в системі освіти [78; 116; 165; 247; 250; 276]. Так, Л. Карамушка поняття «готовність» тлумачить як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, що включає низку компонентів, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту успішно здійснювати діяльність [250, с. 94]. Психологічну готовність керівників освітніх

організацій до управління вчена розглядає як комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, що забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом. Компонентами зазначеної структури автор називає такі: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [250].

На думку А. Клімової, «готовність» є складним, особистісним, структурним утворенням, що включає мотиви і спрямовує студентів на усвідомлення необхідності вирішення завдань, є результатом їхньої підготовки до професійної діяльності. У структурі готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності дослідниця 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 ВНЗ); професійну (як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів) [265].

У дослідженні Т. Сорочан презентовано єдність психологічної, теоретичної та практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних завдань і вимог у межах компетентності керівника школи. Під здатністю і готовністю суб'єкта до управлінської діяльності автор розуміє інтегроване вміння здійснювати професійні функції. Водночас зазначається, що від повноти і якості сформованості вмінь суб'єкта, від ступеня опанування способів діяльності, від рівня підготовленості до виконання певних дій залежить результат діяльності [528]. За А. Светлорусовою, готовність до діяльності управлінців навчальних закладів – це розглядає стан мобілізації психічних і фізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності [497, с. 75].

Отже, аналізуючи погляди вчених щодо визначення поняття «готовність», слід зазначити, що основні розбіжності зводяться до такого: готовність є станом (що відображає функціональний рівень суб'єкта діяльності), якістю (відбиває особистісний рівень суб'єкта діяльності), уміннями (що забезпечують реалізацію відповідної йому здатності суб'єкта діяльності), змобілізованістю (повна готовність до успішного виконання професійної діяльності, внутрішній стан особистості, що становить певну цілісність, є ознакою професійної кваліфікації, що реалізується в конкретній діяльності). Поняття «професійна готовність» розглядається як категорія теорії діяльності (стан) і розуміється, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого – настанова на щось.

Враховуючи те, що професійна підготовка – це процес, у якому перетинаються професійний та індивідуальний розвиток особистості, вважаємо, що особистісний компонент готовності до професійної діяльності може бути розглянутий як внутрішній психологічний механізм регуляції професійної придатності людини.

Осмислення вищепредставлених поглядів учених щодо виокремлення ними структурних компонентів поняття «готовність» дозволяє виділити спільне і відмінне в їхніх поглядах щодо структури зазначеного поняття. На нашу думку, спільним є те, що практично всі вчені, як зазначає В. Ларіна [320, с. 47], виділяють такі її компоненти, як: знання (теоретичний компонент готовності), відношення (психологічний компонент готовності), вміння (практичний / технологічний компонент готовності). Відзначимо, що, при цьому, вчені по-різному називають той чи той компонент готовності.

Отже, під готовністю розуміємо особистісну характеристику, придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні особистості до неї, схильності займатися нею, мобілізованості сил для виконання професійних функцій та обов'язків.

Аналіз наукової, вітчизняної та зарубіжної літератури з психології, дає підстави констатувати вивчення різних аспектів готовності до ризику такими

вченими: Л. Абсалямовою [3], С. Биковою [60], Г. Вайнер [91], О. Вдовіченко [104], О. Дишкант [169], Н. Коганом [718], Ю. Козелецьким [275; 719], Т. Корниловою [288], М. Котиком [300], С. Кумбсом [704], В. Петровським [435], Г. Солнцевою [525], Е. Хабібуллінін [588], О. Хлонь [594; 595], Т. Хомуленко [598], О. Чебикінін [605] та ін.

Отже, узагальнюючи погляди вчених, констатуємо, що психологи під готовністю особистості до діяльності розуміють психічний стан, передстартову активізацію людини, що включає усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш ймовірних способів дії, прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, ймовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей. Як бачимо, готовність є насамперед психічним станом, який може бути розглянуто як окремий випадок функціонального стану. Під функціональним станом В. Дружинін розуміє інтегральний динамічний комплекс наявних характеристик фізіологічних, психологічних, поведінкових функцій і якостей, що зумовлюють виконання діяльності. Функціональний стан формується і змінюється під впливом дії низки особливостей суб'єкта праці і самої діяльності.

Під «готовністю до ризику» більшість як вітчизняних, так і зарубіжних авторів розуміє особистісну характеристику, що визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності (Г. Айзенк, П. Вайнцвайг, М. Дмитрієва, М. Котик, Т. Корнілова, Н. Левінцова, Г. Никифорова, А. Петровський, В. Снетков та ін.) [11; 289; 290; 322; 459].

При розгляді поняття «готовність до ризику» Г. Айзенк трактує його як схильність до пошуку сильних відчуттів, але відрізняє її від імпульсивності, більш тісно пов'язаної з темпераментом [11]. П. Вайнцвайг аналізує «готовність до ризику» як позитивний характерний складник «хоробрості». За М. Котиком «готовність до ризику» передбачає сформованість стійких якостей людини, так і ситуативні чинники трудового завдання, по відношенню до яких складається така готовність [300]. У концепції

Т. Корнілової готовність до ризику розуміється як особистісна властивість саморегуляції, що виявляється в людині при прийнятті рішень і виборі стратегій поведінки в умовах невизначеності [289; 290]. Н. Левінцова готовність до ризику також розглядає як властивість особистості, як особливе утворення, має свою власну структуру, що включає такі складники, як активність / поріг активності, певні особистісні якості та соціально-демографічні характеристики / параметри, що впливають на формування готовності до ризику [322, с. 50]. Ю. Козелецький пов'язує готовність до ризику з можливостями суб'єкта досягати поставлені цілі і регулювати свої пізнавальні та поведінкові стратегії. Ряд учених (Г. Никифорова, М. Дмитрієва, В. Снетков) наголошують, що готовність до ризику проявляється у поведінці, діях і судженнях людини, а вибір варіанта поведінки в умовах небезпеки визначається оцінними судженнями, кожне з яких спирається на аналіз ситуації і власних можливостей. Так, шанси на успіх чи уникнення невдачі можуть розцінюватись людиною у зв'язку з її можливостями контролювати розвиток ситуації, корегування власної поведінки в ній, запобігання негативним наслідкам здійсненого вибору тощо. Водночас поведінка людини у ситуаціях небезпеки залежить не лише від об'єктивних умов, але і від того, наскільки адекватно ці умови відзеркалю у його свідомості [459, с. 209]; за В. Петровським, готовність суб'єкта до особистісного ризику – це динамічне утворення, що визначається активністю самого суб'єкта [434; 435].

Отже, цілком справедливо вчені зазначають, що стан готовності можна сформувати і розвинути. Основними показниками, які є фокусними точками впливу для формування зазначеної готовності й одночасно індикаторами особистості, яка перебуває в активній фазі прийняття (готовності), тобто здійснює успішну поведінку у процесі управління ризиками. Будь-яка готовність особистості, зокрема до управління ризиками у навчальному закладі характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності. Підготовку майбутніх менеджерів освіти до

управління ризиками у навчальному закладі розглядаємо як результат готовності.

1.2. Методологічний вектор підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Теоретичне дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, аналіз Галузевого стандарту вищої освіти України за спеціальністю специфічних категорій «Управління навчальним закладом» і навчальних програм та робочих планів підготовки студентів магістратури, результати пошуково-розвідувального етапу дослідження покладено в основу концепції підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками. Означена концепція виступає таким теоретико-методологічним простором, що пов'язаний із виокремленням системи часткових ідей, покликаних поетапно вирішувати зазначену проблему, спрямованих на обґрунтування підходів, принципів, цілей, завдань, структури підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками.

Концепцію підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах розуміємо як цілісну систему, що узагальнено відтворює її складові і репрезентує структурно-функціональні зв'язки, основою якої є принципи, методологічні підходи й експериментальна методика.

Аналітична робота, проведена на базі вітчизняного і зарубіжного наукових фондів свідчить, що розробка концепції може здійснюватися за допомогою виокремлення провідних блоків, компонентів, модулів тощо. При розробці концепції було виділено концепти, що необхідні для акцентування уваги саме на особливостях процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: методологічний, теоретичний і методичний. Опишемо їх.

Методологічною основою концепту підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах визначено: системний, діяльнісний та особистісний підходи.

Підхід розглядають 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) [395, с. 117-118].

За результатами аналізу наукового фонду визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу. З'ясовано, що проблемне поле системного підходу є досить ємним і різноаспектим. Серед учених, які досліджували проблеми системного підходу як методологічного засобу пізнання складних об'єктів його розвитку слід відзначити Н. Абрамову [2], А. Авер'янова [6], П. Анохіна [22], В. Афанасьєва [27; 28], Л. Берталанфі [54], І. Блауберга [65], В. Кузьміна [312], В. Садовського [490], Е. Юдіна [65] та ін.; зокрема в педагогіці: Е. Барбіну [40], В. Беспалько [56], А. Жиліну [198], Н. Кузьміну [313; 370], Я. Мамонтова [353], М. Окса [401], В. Ортинський [407] та ін.

Одним з основних методологічних підходів визнаний системний, сутність якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в системі з іншими. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості і якісні характеристики окремих елементів, що складають систему.

У довідково-енциклопедичній літературі поняття «система» тлумачиться як: 1) порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; 2) класифікація; 3) форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ і тощо); 4) сукупність певних елементів, одиниць, частин, об'єднаних спільною ознакою, призначенням; 5) сукупність принципів, які є основою певного вчення; 6) будова, структура, що становить

єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин [105, с. 1126; 399, с. 1073; 201, с. 547-548].

П. Анохін «систему» розглядає як утворення, що складається не з будь-яких, а з вибірково залучених компонентів у якусь цілісність, взаємозалежних і взаємодієвих між собою. Характер взаємодії між цими складовими системи набуває властивостей взаємодії і сприяє появі у них нових інтеграційних якостей, не властивих окремо взятим утворюючим систему компонентів [22]. В. Тюхтін під системою розуміє велику кількість пов'язаних між собою компонентів тієї чи тієї природи, впорядкованих стосовно відношень, що володіють цілком визначеними якостями, ця множина характеризується єдністю, яка виявляється в інтегральних якостях та функціях множини [561, с. 11]. М. Каган – упорядкована множина елементів, що утворюють певне ціле, властивості якого не зводяться до властивостей, елементів, що його складають [238, с. 19].

Отже, підсумовуючи зауважимо, що в межах системного підходу «система» характеризується, по-перше, цілісністю (кожен елемент у системі має своє місце і свої функції), по-друге, структурністю (функціонування системи зумовлено не стільки особливостями окремих елементів, скільки властивостями її структури); по-третє, ієрархічністю (кожен елемент системи може бути розглянуто як відносно самостійна підсистема); по-четверте, взаємозалежністю системи і середовища (система функціонує і розвивається в тісній взаємодії з середовищем); по-п'яте, множинністю описів (у зв'язку зі складністю системних об'єктів у процесі їх пізнання можуть бути використані різні схеми, моделі їх опису).

Так, традиційно під системою розуміють безліч взаємопов'язаних елементів цілісного утворення. У працях учених все частіше зустрічається думка про доцільність розгляду предмета педагогіки в контексті системного підходу.

Системність – одна з ключових характеристик педагогічних явищ і процесів. Сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів,

необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із певними якостями тлумачать у словнику як систему педагогічну [272, с. 136].

Першим дослідником, хто обґрунтував поняття «педагогічна система», був Я. Мамонтов. Учений наголошував, що ця система повинна бути цілісною, в ній мусить бути закономірне сполучення необхідних елементів, без яких її не можна вважати за систему, водночас вона не може бути випадковою сумішшю різних педагогічних ідей, методів тощо. Педагогів, учнів, дидактичний матеріал розглядав як чинники системи, відношення між ними може бути різним і залежить від мети виховання [353, с. 11].

В. Беспалько у наукових розвідках наголошує на тому, що педагогічна система є провідною підсистемою освітньої системи, елементами якої є : учні, цілі їх навчання, зміст і процес навчання, організаційні форми і засоби [55, с. 12].

Вважаємо доцільним констатувати, що одним із елементів педагогічної системи є суб'єкти навчального процесу, зокрема менеджери освіти, педагоги тощо. Наголосимо, що функціонування педагогічної системи залежатиме від спільної результативної діяльності тих, хто навчається, і того, хто навчає.

«Педагогічну систему» Н. Кузьміна тлумачить як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей [370, с. 10]. Вченою визначено структурні компоненти педагогічної системи: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання); учні; педагоги; мета. Водночас вчена виокремлює функціональні компоненти, зауважуючи, що вони є зв'язками між структурними: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні (прогностичні).

Водночас педагогічну систему вищого навчального закладу В. Ортинський розглядає як сукупністю відносно самостійних елементів, що

функціонально пов'язані між собою стратегічною метою, а саме: підготовкою студентів до професійної діяльності та суспільного життя [407].

Таким чином, системний підхід у дослідженні педагогічних систем можна розглядати, з одного боку, як аналіз наявних елементів системи, з іншого – як синтез, конструювання наявних і відсутніх систем і елементів для досягнення цілей системи.

А. Жиліна наголошує, що системний підхід є теоретичною і методологічною основою системного аналізу, який, у свою чергу, застосовується при управлінні соціальними (педагогічними) системами – такими, де головна роль належить діяльності людини. Згідно з принципами системного аналізу, що виникає перед суспільством та чи та складна проблема повинна бути розглянута як щось ціле, як система у взаємодії всіх її компонентів [198, с. 19].

Ми погоджуємось з науковою позицією вчених (Р. Вдовиченко, Л. Калініної, В. Чайки та ін.), що, з одного боку, діяльність менеджера освіти є системою, що має мету, внутрішню структуру, певний характер зв'язків між структурними компонентами, особливості відношень із суб'єктами та об'єктами зовнішнього середовища й певну енергетику, завдяки якій функціонує; із другого, управлінську діяльність менеджера освіти репрезентовано цілісною сукупністю її видів, і вона має суто професійний та творчий характер, оскільки метою є координація зусиль всіх суб'єктів управління і навчально-виховного процесу закладу щодо забезпечення якісної освіти молоді, виконання мети, місії, стратегій та розвитку закладу. Водночас об'єктом діяльності менеджера освіти є напрями навчального закладу, який і зумовлює специфіку управлінської діяльності як професійної [103, с. 169-170].

Зауважимо, що педагогічну систему розглядають як цілісне єдність, утворену безліччю взаємопов'язаних елементів із метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість. На наш погляд, здійснення педагогічного впливу на основі системного підходу сприяє значному

підвищенню його ефективності.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах розглядається як система, в якій всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні, розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку. Системний підхід передбачає вирішення проблеми управління ризиками на міждисциплінарному рівні в усій сукупності системних взаємозв'язків та ієрархічних рівнів, урахування всієї сукупності управлінських аспектів, їхніх системних властивостей і функціональних характеристик систем, що досліджуються, особливостей спеціальних методів і процедур, що використовуються для їх вивчення. А також ґрунтується на вмінні виокремлювати чинники, що впливають на функціонування й розвиток навчального закладу, на формування ієрархії цих чинників залежно від сили їхнього впливу на навчальний заклад у тісному взаємозв'язку із зовнішнім і внутрішнім середовищем. Системність мислення полягає у встановленні асоціацій, тобто зв'язків між досліджуваними явищами і предметами. Головною перевагою системного підходу під час підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах є здатність глибшого осягнення ситуацій ризику та невизначеності.

Отже, системний підхід передбачатиме вдосконалення змісту і вибір тактики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками, відповідних форм, методів і засобів навчання, а також сприятиме використанню різноманітних професійних ризикованих ситуацій у процесі навчання, що забезпечить їхню здатність діяти в контексті функціональних обов'язків і завдань, автономно приймаючи рішення під час невизначеності, враховуючи вплив внутрішніх і зовнішніх чинників на навчальний заклад.

У науковій літературі з педагогіки і психології розкрито сутність і особливості діяльнісного підходу в дослідженнях Б. Ананьєва [17], Л. Виготського [125], О. Леонтєва [324; 325], С. Рубінштейна [481], Ю. Татура [547] та ін., де діяльність визначено як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії

людини з довколишнім світом. Учені наголошують, що лише в процесі власної активної спрямованої діяльності, а не шляхом передання інформації, особистість засвоює змістову складову освіти. При цьому особистість тлумачать як суб'єкт діяльності, яка самостійно формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Ю. Татур відзначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [547, с. 47-48].

Основою діяльнісного підходу як категорії предметної діяльності людини (групи людей, соціуму в цілому) порушують у своїх фундаментальних дослідженнях учені: В. Давидов [158], І. Зимня [216], Є. Климов [264; 607], Р. Немов [388], К. Платонов [445] та ін.

Традиційно в довідковій літературі термін «діяльність» використовують як: заняття, праця [399, с. 254]; застосування своєї праці до чого-небудь / праця, дії людей у якій-небудь галузі; функціонування, діяння органів живого організму / робота, функціонування якоїсь організації, установи, машини тощо; виявлення сили, енергії чого-небудь [105, с. 228]; спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [142, с. 98]; специфічну людську форму ставлення до довкілля, зміст якої складає її доцільні зміни і перетворення в інтересах людей, умови існування суспільства [521, с. 382]; динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній діяльності [466, с. 101].

У наукових працях учені також акцентують увагу на своєрідній специфіці професійної діяльності менеджера освіти. Цілковито очевидним є те, що сфера менеджменту потребує нетрадиційного мислення, постійного прагнення до нової, творчої самореалізації, створення доброзичливої атмосфери у стосунках [53, с. 179; 368, с. 27]. У цьому зв'язку слушною є

дослідницька позиція Я. Войтальянової, яка доводить сучасні тенденції, що характерні для професійної діяльності менеджера, а саме: домінування соціально-психологічних, особистісних компонентів діяльності; вимога до здатності здійснення безперервного спілкування, зорієнтованого на передання управлінської інформації; знання основ та технологій менеджменту. Вчена зазначає, що більшість науковців наголошують саме на важливості особистісних аспектів фахової діяльності менеджера, його професійно-особистісному розвитку, формуванню головних професійно-особистісних характеристик [118, с. 10]. Згідно з класифікацією професій, фахів Є. Климова [607], менеджера освіти слід віднести до типу соціономічних фахів (людина-людина) з такими основними ознаками: предмет праці, мета праці (результат, якого потребує або чекає від людини суспільство), знаряддя праці. Водночас порівняно з менеджерами інших сфер діяльності, менеджер освіти значною мірою гуманізована професія, оскільки метою і результатом його управлінської праці є теж людина, особистість.

Звернемося до висновків учених (М. Корнеєв, А. Коваленко), що специфіка спільної діяльності порівняно з індивідуальною полягає насамперед у появі «сукупного» групового суб'єкта, що має властивості, які не можна звести до простої суми якостей індивідів, що входять до його складу, умовою і засобом формування «сукупного» суб'єкта є спілкування, в яке вступають люди заради спільної діяльності.

Як відомо, в контексті теорії О. Леонтьєва діяльність передбачає не лише дію окремої людини, але і дію його в умовах діяльності інших людей, тобто передбачає деяку спільну діяльність [324, с. 9]. Базові положення психологічної структури спільної діяльності включають в себе низку складових компонентів: загальна мета (центральний компонент структури, ідеально представлений загальний результат, який бажано було б досягти спільною групою), мотиви (спонукають групу індивідів до спільної діяльності), дії (елементи, які спрямовані на виконання оперативних, достатньо простих завдань сумісної діяльності), результат (завершує

загальний результат, який був отриманий її учасниками) [522, с. 23-25].

Слід підкреслити, що найбільш поширені й стандартні основні ознаки спільної діяльності визначено М. Шевандріним, до яких учений відносить: єдність мети для учасників, які включені в діяльність; загальну мотивацію; об'єднання, сумісництво індивідуальних діяльностей; розподіл єдиного процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції та їх розподіл між учасниками; погодження індивідуальних діяльностей учасників, що передбачає жорстку послідовність операцій відповідно до програми, яка була попередньо визначена [676, с. 135].

Цілковито очевидним є те, що зазначене вище, досягається за допомогою управління, оскільки управління – важливіша ознака та атрибут сумісної діяльності, єдиного кінцевого результату, єдиного простору і одночасності виконання індивідуальних діяльностей різними людьми.

Таким чином, слід звернути увагу на те, що поняття діяльності в працях класиків, практиків, сучасних науковців у філософії, психології та соціології несе різне смислове навантаження.

Управління навчальним закладом є найважливішою складовою соціального управління, без функціонування якого неможливий усвідомлений розвиток людини, суспільства і культури. Специфікою управлінської діяльності менеджерів освіти є управління індивідуальною діяльністю людини і колективною (спільною) діяльністю, що передбачає врахування ресурсів навчального закладу, горизонтальний та вертикальний розподіл праці та управління ризиками.

Управління в менеджменті розглядається як діяльність щодо реалізації певних функцій (планування, організація, мотивація і контроль) та пов'язаних процесів (комунікації, прийняття рішень, делегування). Управління навчальним закладом здійснює менеджер освіти, який виконує роль керівника і репрезентований певним набором правил і моделей поведінки та відповідає конкретній посаді.

Функції менеджменту вчені розуміють як відносно відокремлені

напрями управлінської діяльності, що дозволяють здійснювати певний вплив на управлінський об'єкт з метою досягнення поставленої мети [484, с. 117].

Зауважимо, що більшість учених розглядають діяльність менеджера освіти як систему практичних дій, що передбачає виконання функцій з управління та прийняття рішень.

Діяльнісний підхід з педагогічного погляду передбачає зв'язок змісту фахового навчання з майбутньою професією, тому розглянемо змістове наповнення діяльності менеджера освіти у порівнянні з його підготовкою. Відповідно до запропонованої концепції базою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах є вищий навчальний заклад.

Отже, підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах у межах діяльнісного підходу передбачала врахування мети, суб'єктів, об'єкта, предмета, механізму зазначеного процесу. Метою була розробка методики управління ризиками у навчальних закладах. Суб'єктами визначено споживачів освітніх послуг і менеджерів освіти/керівників навчальних закладів. Об'єктом – напрями діяльності навчального закладу, предметом – ризики у навчальному закладі, механізмами визначено інформаційний, організаційний, фінансово-економічний, політики-правовий тощо.

Враховуючи сучасні тенденції глобалізації в освіті, якісно нові процеси в управлінні зумовили зміни нормативних вимог до менеджерів освіти, особливого значення набувають особистісні якості людини, цінності та інші чинники, що не лише визначають її суто професійні характеристики, а й спосіб мислення, рівень культури, творчий розвиток, саморозвиток тощо.

Аналітична робота, проведена на базі вітчизняного і зарубіжного наукових фондів свідчить, що на сучасному етапі вченими досліджено різні аспекти **особистісного підходу**. Особистісний чинник є важливим психологічним компонентом, що наділяє індивідуальними особливостями будь-яку діяльність. Теоретичні засади особистісного підходу розробляли

О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн диференціюючи «індивідуальний» і «особистісний» підходи, констатуючи, що розуміння особистості як взаємопов'язаної сукупності внутрішніх умов, що переломлюють усі зовнішні впливи [325; 444; 445; 481]. Н. Коломінський вважає, що особистість створює управлінську діяльність і водночас формується в ній, визначається взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість [278, с. 52].

Аналіз різних підходів до визначення особистості та її структури показує, що у світовій психології немає єдності у тлумаченні цього найскладнішого феномена, оскільки особистість не відокремлюють від поняття «індивідуальність». За Е. Фроммом, особистість є цілісність природжених і набутих психічних властивостей, що характеризують індивіда і роблять його унікальним [587, с. 55].

Враховуючи особливості менедженту в освіті, його становлення та розвиток, менеджер освіти є творцем професійної діяльності з позиції особистісного підходу. Особистість розглядається не загальною, а в її професійно-управлінській діяльності, виконання якої залежатиме від якостей керівника.

У сучасних філософських дослідженнях існує велика кількість трактувань якості. Дослідники (І. Фролов, Є. Араб-Огли, Г. Ареф'єва, В. Петрушенко) розглядають цю дефініцію як: постійну сукупність властивостей предмета, певну визначеність предмета (явища, процесу), яка характеризує його як певний предмет, що володіє сукупністю притаманних йому властивостей і належить до класу однотипних з ним предметів [102, с. 135]; буттєву визначеність будь-якого суттєвого, що відрізняє його від усіх інших речей [436, с. 190].

У межах дослідження враховано результати багатьох учених (Б. Анан'єва, О. Бодальова, В. Варданяна, В. Давидова, М. Кагана, А. Ковальова, К. Платонова, І. Мангутова, Л. Уманського та інших), які визначають, що елементами функціональної структури особистості є

складники особистісних і професійних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності з урахуванням нових соціальних вимог [17; 69; 159; 268; 354].

Менеджер освіти є особистістю, яка характеризується великою кількістю психічних властивостей, і професіоналом-спеціалістом своєї справи. Не безпідставно, Р. Вдовиченко, Л. Калініна, В. Чайка та ін., зазначають, що ці дві характеристики професійної управлінської діяльності менеджера освіти співвідносяться як ціле і часткове, як загальне і специфічне [103].

О. Леонт'єв зауважує, що характеристика особистості здійснюється через аналіз її діяльності в поєднанні логічного та історичного аспектів вчення про особистість. Ученим визначено структуру особистості завдяки трьом підструктурам, а саме: статус особистості в суспільстві, мотивація діяльності, характер та схильність особистості. У цьому зв'язку слушною є дослідницька позиція А. Ковальова, який виділяючи чотири блоки (спрямованість, здібності, характер, блок «Я») у структурі особистості, наголошує на вагомості та надаючи пріоритет саме блоку «Я», який розглядає як систему самоуправління, що здійснює функції підсилення або послаблення діяльності, передбачення й планування власної поведінки та діяльності [268]. Вчені (Н. Лобанова, В. Косарев та ін.) схарактеризували у межах компетентнісного, наголошуючи на тому, що пріоритетності у зазначених межах набувають якості, що забезпечують розв'язання професійних завдань на рівні соціально-моральної відповідальності [335, с. 511].

Інша наукова позиція у Б. Ананьєва, який виділяє у структурі особистості дещо інші підсистеми: свідомість, діяльність, знання, вміння, здібності і талант. Розглядаючи людину як суб'єкт практичної діяльності, підкреслює, що вона характеризується не лише своїми власними якостями, а й тими засобами праці, які є своєрідними у реалізації її функцій [17].

У дослідженнях Б. Ломова представлено три головні якості: матеріально-структурні (задані будовою об'єкта), функціональні (є вихідними із функцій об'єкта) і системні (визначаються належністю цього об'єкта до тієї або тієї системи) [339]. Т. Бурлаєнко професійно-особистісні якості керівника поділяє на якості, по-перше, необхідні у практичній діяльності для взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу; по-друге, необхідні для професійного і особистісного зростання керівника школи, його самовдосконалення; по-третє, регулюють вольову поведінку керівника ЗНЗ [88].

Небезпідставно вчені (А. Іщенко, В. Шалаєва, Т. Постоян, М. Торган, О. Сакалюк та ін.) зазначають, що керівник сучасного освітнього закладу є центральною фігурою всього освітнього процесу, повинен забезпечувати мотиваційне управління, уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, не тільки керувати освітнім закладом з усталеними традиціями, але і бути мобільним, гнучким, креативним, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей [236, с. 20; 491; 556].

Значну увагу в дослідженнях учених приділено, з одного боку, професійно важливим і професійно значущим якостям, які їх розрізняють (Ю. Поваренкова, В. Гладкова), з іншого – професійно важливі та професійно значущі якості вживаються як синонімічні (Г. Акопов, Б. Душков, А. Корольов, Б. Смірнов, Л. Хомяк та ін.).

За дослідницькою позицією Л. Хомяк, якості особистості – це досить містке поняття: по-перше, виражає цілісну характеристику, відмінність однієї особистості від іншої; по-друге, вказує на складну динамічну структуру особистості, логічним центром якої є мотиваційна сфера, що визначає її комунікативну, професійну й пізнавальну спрямованість, тому не дає змоги зводити її до простої суми будь-яких властивостей чи характеристик. Учений під професійно значущими якостями особистості розуміє індивідуально-особистісно соціально-психологічні особливості людини, що в комплексі

забезпечують успішність її роботи на певній посаді. Структуру професійно значущих якостей представлено здібностями, спрямованістю, властивостями (інтелектуальні, моральні, емоційні, вольові, організаторські), психічними станами і процесами, мотивами, потребами та стосунками (до праці, до інших людей) [599].

Розрізняючи, професійно важливі якості, Ю. Поваренков розглядає їх як процес і результат реалізації рішення професійних завдань професійного розвитку, до чого відніс професійні знання та професійні здібності. До професійно значущих якостей – професійні інтереси, настанови, риси характеру тощо, наголошуючи, що саме професійно значущі якості визначають ставлення людини до професійних функцій та до професіоналізації в цілому, ступінь їх прийняття [447, с. 45-50]. Аналіз функцій надає можливість виокремити відповідні професійно значущі якості, зазначає В. Сластьонін. Професійно значущі якості вчений розглядає як сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких властивостей та характеристик, що зумовлюють готовність до виконання певних соціальних та професійних функцій [512, с. 24].

В. Гладкова серед найважливіших якостей менеджера освіти відзначає відповідальність, компетентність, адекватність і мобільність, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, креативність, здатність виважено ризикувати, чесність, гуманність [139, с. 115].

Відповідно до концепції В. Шадрикова, професійно значущі якості особистості є індивідуальними якостями суб'єкта діяльності, впливають на ефективність цієї діяльності, успішність її виконання, водночас не вичерпують усього об'єму професійно значущих якостей [669, с. 66].

Підсумовуючи погляди вчених щодо поняття «якості особистості», слід констатувати, що домінує трактування його як цілісна інтегральна характеристика, до структури якої входять: психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера), властивості (темперамент, характер, здібності), стани, спрямованості

(потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання).

Дослідники по-різному розглядають концептуальні підходи до визначення особистісних якостей, що повинні бути притаманні менеджеру освіти, оскільки деякі вчені (Н. Замкова, А. Светлорусова, С. Тарасова та ін.) враховують також і специфіку його функціональної діяльності, напрями роботи, визначають необхідні якості, риси, ознаки, групи знань, умінь тощо.

На основі аналізу функцій та особливостей професійної діяльності менеджера Н. Замкова виділила групи професійних якостей, до яких віднесла: комунікативні (лаконічність, комунікативна обізнаність, переконливість, впливовість); управлінські (діловитість, організованість, обізнаність, здатність на виправданий ризик); фахові (аналітичність, прогностичність, здатність до координації, конкурентоспроможність, комп'ютерна грамотність, вільне володіння рідною та іноземною мовами); особистісні (професійна відповідальність, гуманність, самостійність, адекватна самооцінка, реагування в конфліктних ситуаціях, емоційна стабільність) [210, с. 8]. С. Тарасова визначила структуру готовності майбутнього менеджера до управлінської діяльності, де вченою виділено групу знань (управлінські (зокрема менеджмент, маркетинг), економічні, інформаційні, математичні та психологічні) і вмінь (проектувальні, комунікативні, гностичні, організаторські й конструктивні), необхідних у роботі [546, с. 8]. А. Светлорусова наголошує на кількох ознаках професійної готовності управлінця навчального закладу, який забезпечує взаємодію із зовнішнім середовищем: компетентність (грунтовні професійні знання, вміння сформулювати завдання для педагогічного персоналу, врахувавши психологічні особливості і рівень професійного розвитку кожного працівника); мобільність (здатність під час організації та планування діяльності зважати на свій робочий ритм та особливості діяльності); упевненість (віра у власні сили, що виявляється в поведінці); володіння політичними прийомами (здатність впливати на людей, що забезпечує здійснення й здобуття влади); підготовленість (відповідна освіта,

удосконалення своєї професійної майстерності, здатність до самоосвіти); рефлексивність (здатність об'єктивно оцінювати свою поведінку, ситуацію що склалась); стресостійкість (володіння вмінням стресостійкості, конфліктологічної компетентності, здатності до самовідновлення, гармонізації, володіння релаксаційними прийомами); володіння презентаційними вміннями (здатність схилити інших до свого погляду за допомогою вибору слів, технологій спілкування та стилю поведінки); спрямованість на інших (розуміння, прийняття значущості інших, що виявляється у бажанні допомогти, не засудити, підтримати колегу, виявленні поваги до його потреби бути вільним у виборі стратегії власного життя і професійної діяльності) [497, с. 75].

Отже, під якостями менеджера освіти розуміємо узагальнені, найстійкіші характеристики, які роблять вирішальний вплив на управлінську діяльність. Це дуже складні у психологічному плані утворення, які залежать від безлічі чинників: особливостей характеру, структури особистості, її спрямованості, досвіду, здібностей, умов діяльності. Багатогранний характер управлінської діяльності накладає своєрідний відбиток і на особистісні характеристики менеджера освіти. Професійно важливі якості менеджера розглядаються на трьох рівнях: на рівні завдань діяльності менеджера, на поведінковому рівні, на рівні властивостей особистості.

У процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах особистісний підхід передбачає формування у студентів таких рис: відповідальність, наполегливість, впевненість, адаптивність, здатність до прогнозування та ризику, навички співпраці і рефлексії, асертивність, толерантність до невизначеності тощо.

Методологічну основу моделювання складає обґрунтований набір принципів дослідження. Погоджуючись з думкою В. Сластьоніна [509] про те, що принципи педагогічного процесу відображають основні вимоги до організації педагогічної діяльності, вказують її напрям, а в кінцевому підсумку допомагають творчо підійти до побудови педагогічного процесу,

зауважимо, що така система включає принципи організації педагогічного процесу і принципи управління діяльністю вихованців.

Здійснення пропонованої моделі передбачало реалізацію певних принципів, а саме: *діалогічності, послідовності і систематичності, усвідомленості та розвитку освітніх потреб.*

На сучасному етапі розвитку системи освіти України соціальне замовлення має нову філософію, в основі якої – гуманізація і демократизація суспільних взаємин. Це зорієнтовує педагогічний процес на особистість студента, вимагає гуманістичної спрямованості навчання, передбачає розвиток діалогічної свідомості та мислення кожного. Формування гуманістичної особистості означає насамперед розвиток відповідного світобачення, діалогічного буття (Л. Баткін [43], Г. Буш [89], Л. Зазуліна [203], В. Табачковський [543] та ін.).

Діалог на локальному та глобальному рівнях є способом спілкування і розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак слугує концептуальною основою нової освіти. Втілюючись у наукових поглядах В. Сухомлинського [538; 539], гуманістичні орієнтири освіти обстоюються сучасними концепціями життєтворчої особистості, національного виховання (П. Кононенко), синергетичної методології (О. Князева, В. Лутай), гуманізації післядипломної освіти (Н. Протасова, С. Хаджирадева), науковою програмою «Школи діалогу культур» (А. Волинець, В. Литовський, В. Павленко, С. Таглін та ін.).

Дослідження проблем діалогу та діалогічності надзвичайно різноаспектні. Більшість науковців (В. Девкін, Е. Земська, О. Сиротиніна, Д. Шмельов, Л. Щерба, Л. Якубинський та ін.) вважають, що всі основні властивості лексико-синтаксичної організації розмовного мовлення знаходять найбільш повне вираження в його діалогічній формі. Вживаючи поняття «діалог», В. Табачковський [543] застерігає, що зміст його на сьогодні не виправдовує традиційно-унормованих сподівань щодо такого порозуміння, внаслідок якого один із учасників діалогу («більш розвинений»)

переконує іншого. Хоча подібне має місце у житті кожної людини, взаємини між культурами значно складніші, вони не вичерпуються просвітницько-односпрямованим «впливом». Справді живильним стає тут взаємовплив: кожен з учасників діалогу залишається при своєму, але обох цей діалог сутнісно збагачує. Фундаментальна різниця спілкування й передання повідомлень, на думку М. Кагана [237], виявляється в різниці притаманних їм засобів адекватної самореалізації: структура повідомлення монологічна, а структура спілкування – діалогічна. Саме тому М. Бубер [83] називав спілкування людей «діалогічним життям», а М. Бахтін [43] використовував поняття «діалог» для характеристики суттєвих культурних і художніх явищ.

Так, учені констатують діалогічність орієнтації слова, оскільки, на їхню думку, живе висловлювання, що усвідомлено виникло у визначений історичний момент у соціально визначеному середовищі, не може не стати активним учасником соціального діалогу [203; 589]. Уведений Л. Баткіним термін «гуманістичний діалог», що характеризується як зіткнення різних умов, різних істин, неоднакових культурних позицій, що складають єдиний розум, єдину істину й загальну культуру, дозволяє уявити більш широке коло проблем, що пов'язані з діалогом у суспільстві [42].

Отже, принцип діалогічності в освітньому процесі виступає необхідною умовою для розв'язання й забезпечення ефективного функціонування не лише українського шкільництва, а й студентства на будь-якому рівні. Культура діалогічної взаємодії з довколишнім світом забезпечує існування і розвиток не лише окремої людини, а й нації, суспільства, світової спільноти.

Ми погоджуємось з науковою позицією І. Княжевої, що в процесі магістерської підготовки принцип діалогічності передбачає: діалогічне ставлення до світу, до себе, іншої людини; інтеріоризацію зовні заданих освітніх завдань у внутрішньо зумовлені особистісні смисли; центрацію не на інформації, не на засвоєнні готового знання, а на проблемах, пошуках істини, особистого смислу; надання змісту спілкування відкритості,

неоднозначності, нелінійності; діалогічну позицію викладача і магістранта в педагогічному процесі; відкритість цільових настанов викладача й імпровізаційність його діяльності; використання адекватних сутнісній природі діалогу форм і методів навчання [267, с. 216-217].

Діалогізація системи освіти покликана забезпечити такі різнорівневі аспекти концептуального осмислення кількох стратегічних напрямів розвитку студентства: світоглядно-філософський (формування гуманістичної особистості, якій притаманна діалогічна свідомість), соціальний (засіб соціалізації особистості через діалогічну взаємодію зі світом і самим собою), психологічний (створення позитивного психологічного мікроклімату в навчальних колективах, забезпечення взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на основі діалогічних взаємостосунків), дидактичний (забезпечення розвитку всіх сфер особистості в процесі реалізації продуктивного діалогового навчання), методичний (адекватне та ефективне застосування форм і методів проблемно-діалогічного навчання).

Діалогічний простір педагогічного процесу сприятиме формуванню духовних цінностей й залежить від професіоналізму викладача, який спроможний діалогізувати зміст освіти, створити систему проблемно-діалогічного навчання, побудувати взаємодію і спілкування на діалогічній основі, сформувати діалогічний колектив тощо. Наголосимо, що важливою передумовою успішної діяльності менеджера освіти є саморегуляція, організація «діалогу із самим собою», що реалізує рефлексивну функцію діалогу.

Отже, принцип діалогічності передбачає взаємодію між учасниками педагогічного процесу в умовах навчальної ситуації, що здійснюються у мовленнєвій формі, під час якої відбувається інформаційний обмін між партнерами й регулюються взаємовідносини між ними, враховуючи закономірності андрагогіки.

Принцип послідовності і систематичності передбачає організацію процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками як

логічне продовженням їхньої професійної підготовки, що забезпечуватиме перехід від простих до більш складних форм діяльності. Вперше цей принцип, як і багато інших, був застосований Я. Коменським, який вважав, що, як і в природі, так і в навчанні все повинно бути взаємопов'язаним та доцільним. Ці ідеї були пізніше розвинені І. Песталоцці, К. Ушинським та ін. [296; 432; 577]. Встановлення міжпредметних зв'язків є одним з найважливіших правил реалізації принципу систематичності і послідовності в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Враховуючи те, що підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах здійснюється в магістратурі, процес навчання дорослої людини має бути організований у вигляді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції. Саме тому наступним є принцип усвідомленості та розвитку освітніх потреб.

Специфіку професійного навчання дорослих достатньо широко розглянуто в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних учених (С. Вершловський, В. Гладкова, Л. Горбунов, С. Змеєв, Н. Кузьміна, В. Парфенюк, І. Каньковський, Н. Кічук, Ю. Кулюткін, В. Єремєєва, С. Пожарський, Н. Протасова, Е. Степанова, В. Симонов, С. Хаджирадева, Т. Шадріна та ін.), які зазначають, що особливістю процесу підготовки дорослої людини є те, що вона навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, тому прагне до самореалізації, саморозвитку, самостійності й самокерування [18; 107; 137; 138; 144; 220; 261; 317; 440; 533; 541; 721].

У дисертаційному дослідженні ґрунтувалися на наукових висновках сучасних дослідників (Б. Ананьєва [18], Ю. Кулюткіна [317], Е. Степанова [533] та ін.), на думку яких доросла людина – це насамперед соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Природно, вчені визначають

вікові межі дорослого періоду життя людини: Е. Степанова дорослість відносить до 18 – 40, Ю. Кулюткін – до 16 – 70, Д. Бромлі, Б. Ананьєв, – до 21 – 60-65 років. При навчанні дорослих, відповідно до поглядів М. Ноулза [717] необхідно враховувати те, що дорослій людині, яка навчається, належить провідна роль у процесі навчання; вона як сформована особистість, ставить перед собою конкретні цілі навчання, прагне до самостійності, самореалізації, самоврядування; доросла людина володіє професійним і життєвим досвідом, знаннями, вміннями, навичками, які повинні бути використані в процесі навчання; дорослий шукає якнайшвидшого застосування отриманим під час навчання знанням і вмінням; процес навчання значною мірою визначається тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють йому; процес навчання організований у вигляді спільної діяльності.

Зазначимо, принцип усвідомленості та розвитку освітніх потреб передбачає не лише усвідомлення всіх параметрів процесу підготовки до управління ризиками, своїх дій щодо його організації, але і виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу, визначення тих, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання. Процес навчання повинен будуватися за цілями формування у майбутніх менеджерів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

Отже, всі принципи (діалогічності, послідовності і систематичності, усвідомленості та розвитку освітніх потреб) взаємопов'язані і взаємозумовлені та складають певну систему, що забезпечує методологічне підґрунтя реалізації концепції підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Наступний концепт – *теоретичний* – окреслює основні ідеї, висвітлює науковий апарат дослідження, визначає вихідні положення, принципи, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції з

практикою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Теоретичні засади дослідження становлять наукові праці вчених: І. Зязюн, І. Бех, Б. Гершунський, С. Порев, В. Сластьонін, К. Ушинський, Г. Щедровицький (формування методологічних, системних знань фахівців); С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Глузман, Н. Кузьміна, Л. Новікова, П. Підкасистий, М. Поташник (застосування педагогічних систем у навчальному процесі); В. Берека, В. Гладкова, А. Губа, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Кічук, Н. Коломінський, Л. Кравченко, В. Крижко, В. Маслов, Є. Павлютенков, В. Пікельна, О. Савченко, А. Светлорусова, Т. Сорочан, А. Сущенко, Є. Хриков, В. Шаркунова (особливості професійної підготовки менеджерів освіти та професіоналізація їх управлінської діяльності); О. Бондарчук, О. Винославська, В. Івкін, Л. Карамушка, О. Ковальчук, С. Максименко, М. Москальов, К. Терещенко, О. Філь (діяльність менеджерів в умовах змін, управління змінами в організації, формування команд); А. Гусєв, Е. Луковицька, П. Лушин, Е. Носенко, К. Стойчева, Н. Шалаєв, М. Шаповал (толерантність до невизначеності); Н. Капустіна, Л. Ніколаєв, Н. Подоляк, О. Саннікова, В. Шейнов (проблеми асертивності); С. Бикова, Г. Вайнер, О. Вдовіченко, О. Дишкант, О. Дронова, Н. Коган, Ю. Козелецький, Т. Корнилова, М. Котік, С. Кумбс, В. Петровський, О. Саннікова, Г. Солнцева, Е. Хабибуллина, О. Хлонь, Т. Хомуленко, О. Чебикін, Г. Шуберт (готовності, схильності до ризику та їх діагностиці).

Методичний концепт репрезентує методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах як сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів з чітко визначеними цілями навчання, конкретними принципами, формами та засобами використання методів, за допомогою яких здійснюється формування готовності до управління ризиками, передбачає оперативний зворотний

зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури готовності до управління ризиками, містить опис її складників.

Отже, розроблена концепція підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах є структурованою системою взаємопов'язаних елементів, яка реалізується відповідно до виділених концептів: методологічний (передбачав визначення методологічних підходів і принципів побудови процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах), теоретичний (окреслює основні ідеї, висвітлює науковий апарат дослідження, визначає вихідні положення, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції з практикою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах) і методичний (репрезентує методіку формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах).

1.3. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в сучасній освітній практиці

Подальший аналіз стану підготовки менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах було проведено у двох взаємодоповнюючих напрямках. По-перше, було схарактеризовано досвід сучасної зарубіжної професійної підготовки менеджерів освіти, по-друге, проаналізовано навчальні програми зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом», що спрямовані на виявлення у змісті підготовки менеджерів освіти аспектів формування готовності до управління ризиками у навчальних закладах; по-третє, було досліджено стан готовності менеджерів освіти з досвідом роботи на керівній посаді до управління ризиками.

Концептуальні засади підготовки магістрів управління навчальними закладами в Україні складають кілька теоретичних положень, а саме: підготовка магістрів повинна здійснюватися з урахуванням сучасної

соціально-економічної освітньої ситуації та тенденцій її розвитку, підготовка магістрів базується на сучасних вітчизняних і зарубіжних прогресивних концепціях управління, зміст підготовки магістрів має відбивати загальні основи й особливості управління навчальними закладами, навчально-виховний процес має поєднувати теоретичну, практичну підготовку та науково-дослідну роботу, зміст навчально-виховного процесу повинен системно охоплювати всі основні напрями управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні з 2000 року здійснюється у вищій школі, підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, а також у межах «шкіл резерву». Цілі, зміст і вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти у системі вищої та післядипломної освіти відповідають Галузевому стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом»», шифр якої у 2011 році було змінено на 8.18010020. У Галузевому стандарті представлено освітньо-кваліфікаційну характеристику й освітньо-професійну програму підготовки майбутнього керівника навчального закладу, визначено систему виробничих функцій і типових завдань діяльності та вмінь, необхідних для їх реалізації. Чинний нині вітчизняний Стандарт затверджено Міністерством освіти і науки України в лютому 2006 року [130].

До об'єктивних чинників, що впливають на рівень компетентності керівників навчальних закладів, віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п'яти років). Важливо підкреслити, що Стандарт використовує окремі засади компетентісно орієнтованого підходу, зокрема, у документі констатується актуальність вимог до компетентності керівника навчального закладу, що розглядається як «необхідний обсяг і рівень знань та досвіду у певному виді діяльності» [130, с. 6]. Водночас слід констатувати, що з 2011 року внесені зміни надали можливість вступати до магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» без стажу

педагогічної діяльності та на базі освітнього ступеня «бакалавр».

Небезпідставно С. Калашнікова, аналізуючи Галузевий стандарт вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом», зазначає, що в напрямі їх удосконалення з метою орієнтації на профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера та спрямування на реалізацію управлінської парадигми – лідерства, є необхідним: посилення світоглядно-філософського аспекту підготовки; включення до освітньо-професійної програми змістових модулів з лідерства; зменшення акценту на адміністративно-контрольовальні функції; доповнення Стандарту шляхом визначення необхідних поведінкових компетенцій; відображення у змісті випереджального контенту – модулів, зорієнтованих на висвітлення сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери, провідного педагогічного й управлінського досвіду, освітньої політики та реформ. Найбільш суттєвим недоліком цього Стандарту вчена вважає його «переобтяжливість», пов'язану із деталізацією змісту навчання при одночасній відсутності узагальнюючого концептуального орієнтира у вигляді профілю (рамок компетенцій) керівника навчального закладу. Така ситуація веде до формалізації професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні та її неузгодженості з концептом сучасної освітньої політики [239, с. 146-147].

Зміни в сучасній системі освіти, організації освітніх навчальних закладів ставлять нові вимоги до керівників навчальних установ. Їхні знання, здібності, компетентність повинні виходити далеко за рамки того, що очікувалося раніше від менеджерів освіти, директорів шкіл, коледжів, інститутів тощо. Сучасний керівник навчального закладу – це насамперед висококваліфікований менеджер освітньої галузі, господарник, організатор, лідер.

Освітньо-професійна програма магістерської підготовки відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра специфічних категорій і складається із двох частин: освітньої (містить професійно-орієнтовану

гуманітарну і соціально-економічну, а також природничо-наукову, професійну та практичну підготовки, що зорієнтовані на поглиблене розуміння професійних проблем) і науково-дослідницької (передбачає підготовку та захист магістерської кваліфікаційної роботи, основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання).

Зміст підготовки фахівців забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких визначено нормативний і варіативний зміст навчання, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців спеціальності «Управління навчальним закладом», ураховано питання наступності та ступеневості підготовки фахівців.

Навчальний процес підготовки майбутніх менеджерів освіти за спеціальністю «Управління навчальним закладом» здійснюється з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Особливе місце у підготовці магістрів посідає виробнича (управлінська) практика, що дозволяє використовувати набуті знання для формування необхідних професійних знань та вмінь у практичній діяльності, засвоїти елементи управлінського досвіду. Практична підготовка є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом», що дозволяє магістранту практично випробувати свої сили в обраній сфері діяльності, навчитися застосовувати у професійній діяльності знання, отримані на навчальних заняттях.

Питання підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах за кордоном (Великій Британії, Канаді, США, Франції) має певні особливості. Специфіку зазначеної підготовки знаходимо в наукових працях С. Бурдіної, О. Ельбрехт, М. Наган, Т. Толкова, В. Хоменко, А. Сущенко та ін.

Так, специфіка навчального процесу у Великій Британії, Канаді, США засвідчує відсутність єдиного підходу до формування змісту підготовки менеджерів: кожний заклад самостійно формулює цілі і завдання навчальних програм, на основі яких самостійно вирішує питання їх змістового наповнення. Проте програми різних ВНЗ мають багато спільних ознак, наприклад, програми навчання менеджерів насамперед передбачають надання знань, умінь і навичок з виконання основних функціональних сфер менеджменту: операційний менеджмент, маркетинг, управління людьми, фінансовий менеджмент, управління інформаційними системами, стратегічний менеджмент; значна увага приділяється економічній освіті, законодавчому супроводу менеджменту [183, с. 34-35]. Одним із поширених способів побудови змісту навчання менеджерів є застосування компетентісного підходу, за якого підставою для визначення змісту освіти є модель професійної діяльності або поведінки, опис сукупності особистісних якостей, що забезпечують успішне виконання професійної діяльності.

Основними дисциплінами в навчальних закладах країн зарубіжжя (Велика Британія, Канада, США тощо) констатує О. Ельбрехт, є «Психологія», «Етика», «Педагогіка менеджменту», «Екологія», «Лідерство», «Відповідальність», «Проектування соціальної програми», «Право», що формують громадську самосвідомість і готовність активно впливати на проблеми суспільного середовища. У загальному балансі навчальних дисциплін чільне місце відводиться елективним курсам [183, с. 35-37].

Розглядаючи підготовку магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США, С. Бурдіна [87] підтримує думку американського дослідника Дж. Мерфі, який визначив три етапи її розвитку, а саме: 1900 –

1947 рр. – «ера вказівок», характеризується прийняттям офіційних постанов про підготовку керівників освіти, 1947 – 1983 рр. – «наукова ера» – розробкою науково-теоретичної бази підготовки фахівців з управління освітою та 1983 – по теперішній час – «діалектична ера» – удосконаленням існуючих поглядів і тенденцій у підготовці керівників освіти [87, с. 10].

Зауважимо, що підготовка магістрів управління в США ґрунтується на чотирьох групах цілей, що спрямовані на ознайомлення з різними освітніми системами та розвиток навичок моделювання освітніх систем, передбачають розвиток навичок вирішення питань управління навчанням, спрямовані на особистісний розвиток магістранта й охоплюють практичні питання підготовки до розуміння сутності професійної діяльності. Кожна група передбачає цілі, що пов'язані з теоретичними знаннями, та цілі, що спрямовані на формування й розвиток практичних навичок. Відповідно до зазначених цілей магістерської програми університет розробляє навчальний план за програмою, де структура та спрямованість чотирьох тематичних блоків навчальних дисциплін віддзеркалює цілі магістерської підготовки: 1) викладання та навчання; 2) організація та лідерство; 3) системи освітньої політики; 4) дослідження та оцінювання в галузі освіти [87; 554].

Специфіка магістерської програми «Управління освітою» полягає в тому, що будь-яка спеціалізація в магістратурі США з управління освітою потребує виконання програми із 33 кредитів (із випускним іспитом) або з 36 кредитів (без випускного іспиту). Як альтернативу, студент може обирати написання магістерської роботи, що є самостійним дослідженням, за умови отримання згоди з боку викладачів факультету [87, с. 17].

У працях А. Сущенко зазначено, що вивчення досвіду підготовки магістрів у вищих навчальних закладах США та Англії засвідчує характерне поєднання традиційних (лекція, семінарське заняття, дискусії в аудиторії) і сучасних методів навчання (метод ситуацій, бізнес-симуляції, метод випадків, економічні експерименти, метод колективних проектів тощо) в

магістратурі, а також використання змістового, педагогічного, дефініційного та методологічного підходів щодо організації навчальної діяльності [542].

Етапи становлення фахової підготовки директорів шкіл у Франції виокремлено В. Хоменко: по-перше, заснування Вищої школи національної освіти, по-друге, розробка теоретичних засад для професійної підготовки менеджерів освіти (укладання стандартів для практикуючих керівників шкіл та теоретичної літератури). Особлива увага приділяється у професійній підготовці директорів шкіл розробці та впровадженню інноваційних технологій фахової освіти [597]. Визначено, що стандарт для керівників шкіл виокремлює кілька напрямів щодо знань, умінь та навичок керівника-професіонала, а саме: перший напрям визначає знання та вміння, що необхідні для адміністрування установи; другий напрям визначає, які знання і вміння необхідні для забезпечення узгодженості заходів із проведення педагогічної та освітньої політики навчального закладу; третій – визначає ті знання та вміння, що необхідні для активізації освітньої і виховної політики школи.

Основними формами навчання у Франції, як і в Україні, є лекції, семінари, практичні заняття та проходження практики. Навчальний процес у вишах Франції побудований таким чином: університети мають можливість запропонувати свою власну кількість дисциплін, кредитних годин і модулів, а також їх співвідношення. Дисципліни, що вивчаються, мають бути зорієнтовані на відображення всіх сфер професійної діяльності керівника навчального закладу. Спільними для всіх університетів Франції є такі модулі при підготовці майбутніх менеджерів освіти: «Упровадження змін», «Менеджмент послуг», «Людські ресурси та їх мобілізація», «Стратегічне планування», «Вступ до теорії управління», «Економічне, фінансове та адміністративне управління освітньою системою».

Отже, підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах за кордоном суттєво не відрізняється від підготовки в Україні, оскільки основна увага приділяється підготовці компетентних керівників, які

вміло зможуть управляти навчальним закладом в сучасних умовах. Водночас зазначимо, що відмінним є самостійний вибір студентами кількості кредитів підготовки.

Проведений контент-аналіз веб-сайтів вищих навчальних закладів України засвідчив, що станом на 2014 рік тридцять два виші здійснюють підготовку магістрів зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом».

У межах дисертаційного дослідження було проаналізовано навчальні плани та робочі навчальні програми зі спеціальності «Управління навчальним закладом» таких вишів: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Національний університет «Львівська політехніка», Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Бердянський державний педагогічний університет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького. Підготовка менеджерів освіти за спеціальністю «Управління навчальним закладом» у зазначених вишах здійснюють згідно з галузевим стандартом, освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) та освітньо-професійною програмою (ОПП), за навчальним планом спеціальності. У навчальному плані передбачено низку професійно-орієнтованих дисциплін, а також навчальних дисципліни за вибором ВНЗ і вибором студента (спецкурси тощо). Відсотковий розподіл годин кожного циклу такий: нормативна частина – 60%, вибіркова – 40%. Нормативна частина передбачає дисципліни професійної та практичної підготовки, а також вибірккові дисципліни самостійного вибору навчального закладу та вільного вибору студента.

Цикл професійної та практичної підготовки містить такі навчальні дисципліни: «Правові аспекти управління навчальними закладами» (60 год.), «Теорія організацій» (60 год.), «Менеджмент організацій» (60 год.), «Управління фінансово-економічною діяльністю» (60 год.), «Управління

трудовими ресурсами» (90 год.), «Соціальна та екологічна безпека діяльності» (90 год.), «Фінансово-економічні аспекти управління освітою» (60 год.), «Керівник навчального закладу» (45 год.), «Управління навчально-виховною діяльністю» (90 год.), «Управління змістом робіт» (30 год.), «Управління інформаційними зв'язками» (60 год.), «Техніка управлінської діяльності» (60 год.), «Аудит і оцінювання в галузі освіти» (60 год.), «Психологія управління» (60 год.), «Освітні технології» (60 год.), а також виробничу (управлінську) практику (180 год.).

Варіативна частина пропонує додаткове вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Управління конфліктами в закладах освіти» (60 год.), «Професійно-мовленнєва комунікація сучасного керівника» (60 год.), «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» (90 год.), «Державна політика у галузі освіти» (90 год.), «Соціально-психологічна служба в закладах освіти» (60 год.), «Іміджологія» (60 год.), «Управління процесом впровадження інновацій в закладах освіти» (90 год.), «Паблік рілейшнз» (30 год.), «Управління проектами в галузі освіти» (90 год.), «Іноземна мова у сфері ділового спілкування» (60 год.), «Управління впровадженням педагогічних інновацій в інклюзивній освіті» (90 год.), «Практикум з управління навчальним закладом» (60 год.), «Сучасне навчання» (60 год.), «Ділова українська мова» (30 год.) і «Акмеологія» (30 год.).

Зауважимо, що при аналізі дисциплін за вибором вишу або студентів у зазначених вищих навчальних закладах подекуди назва однієї і самої дисципліни звучить по-різному, наприклад: «Методологія наукового пізнання в галузі освіти», «Методологія наукових досліджень проблем освіти», «Теорія і практика науково-педагогічних досліджень», «Методологія та методи науково-педагогічних досліджень», «Методологія та організація наукових досліджень з основами інтелектуальної власності». Водночас слід констатувати, що їх змістове наповнення суттєво не відрізняється.

Аналізуючи нормативний цикл дисциплін зазначимо, що лише деякі аспекти процесів управління ризиків розкриваються під час вивчення

дисциплін: «Теорія організації», «Менеджмент організації», «Управління інформаційними зв'язками», «Техніка управлінської діяльності», «Керівник навчального закладу», «Соціальна та екологічна безпека».

Так, у «Теорії організації» передбачається вивчення критеріїв ефективності діяльності навчального закладу, аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища навчального закладу, SWOT-аналіз. Водночас SWOT-аналіз лише один із традиційних інструментів аналізу, що може бути застосований і для аналізу ризиків. Під час вивчення дисципліни «Керівник навчального закладу» приділяють увагу процесу прийняття управлінського рішення; дисципліни «Менеджмент організації» – чинникам, що впливають на прийняття управлінських рішень та їх реалізацію, водночас не передбачено вивчення технології прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності, врахування їх специфіки.

У межах дисципліни «Менеджмент організації» розглядають оцінювання і моніторинг стану виконання закладом завдань діяльності, оцінювання і моніторинг реалізації визначеної стратегії, але зовсім не передбачається врахування ризиків і загроз, складання плану відповідних дій. Під час вивчення навчальної дисципліни «Техніка управлінської діяльності» більше уваги приділяють моніторингу і критеріям оцінювання методів та результатів, особливості експертно-аналітичного оцінювання, утворення тимчасових структур експертно-аналітичного оцінювання у навчальному закладі, але зазначений метод є лише одним із можливих на етапі ідентифікації ризиків у навчальних закладах.

Лише під час вивчення дисципліни «Соціальна та екологічна безпека» розглядається ризик із позиції небезпеки, де вивчаються питання ідентифікації та управління ризиком у соціальних та екологічних системах, джерела потенційних небезпек зовнішнього і внутрішнього середовища навчального закладу, моделі типових небезпечних ситуацій, прогнозування можливості виникнення небезпечних ситуацій, розслідування нещасного випадку, вивчення факту небажаної події. Однак зазначені питання лише

окреслюють загальні уявлення про ризик як небезпеку та його прогнозування, чого недостатньо для управління ризиками у навчальному закладу, враховуючи широкий спектр означеної проблеми.

Аналіз навчальних планів і робочих програм дисциплін за вибором дають можливість констатувати відсутність спецкурсів досліджуваної теми, лише в межах дисципліни «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» майбутні менеджери освіти вивчають методи наукового дослідження, відпрацьовуючи вміння їх застосування, розробляючи практичні рекомендації та пропозиції.

Отже, проведений аналіз дозволяє констатувати, що сьогодні відсутня цілеспрямована підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що саме й спонукало до розробки концепції підготовки майбутніх менеджерів до управління ризиками у навчальних закладах.

Для визначення стану готовності менеджерів освіти з досвідом роботи на керівній посаді до управління ризиками було проведено пілотне опитування на базі Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів за анкетною, зміст якої представлено в додатку А. В опитуванні взяли участь керівники навчальних закладів та їх заступники (з досвідом роботи) міста Одеси та Одеської області у кількості 112 осіб. Передусім звернемо увагу, що анкетні дані учасників експерименту дозволили виявити різноманітні соціально-психологічні особливості респондентів. Так, в анкетуванні брали участь респонденти за віком від 27 до 60 років. Досвід роботи на керівній посаді до 5 років – 24 особи (21,44%), 6-10 років – 38 осіб (33,94%), 11-20 років – 34 особи (30,36%), 21 і більше – 16 осіб (14,26%).

Розглянемо більш детально результати опитування.

Так, відповіді менеджерів освіти щодо вагомості процесу управління ризиками у навчальних закладах представлено на рис. 1.1.

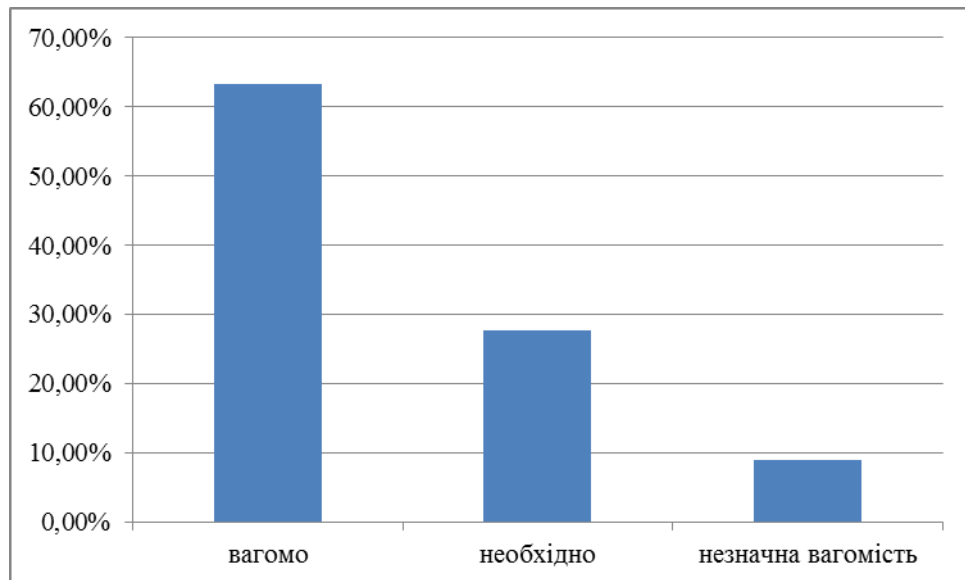


Рис. 1.1. Вагомість процесу управління ризиками у навчальних закладах

Як свідчать результати опитування (див. рис. 1.1), 63,39 % респондентів зазначили, що управління ризиками у навчальному закладі є дуже вагомим для менеджерів освіти, 27,68 % – необхідним і лише 8,93% констатують незначну вагомість управління ризиками у навчальному закладі. Відповіді респондентів засвідчують актуальність досліджуваної теми й усвідомленість менеджерами освіти необхідності управляти ризиками.

На визначення думки менеджерів освіти з досвідом роботи щодо необхідності та важливості здійснення спеціальної підготовки до управління ризиками у навчальних закладах було спрямовано таке запитання «Чи вважаєте Ви необхідним здійснювати спеціальну підготовку до управління ризиками у навчальних закладах? Якщо так, то чому?» (див. рис. 1.2.).

Із рис. 1.2 видно, що 57,14 % менеджерів освіти вважають за необхідне і важливе здійснювати спеціальну підготовку до управління ризиками у навчальних закладах та пояснюють це недостатньою компетентністю і необхідною вимогою в сучасному управлінні. 38,39% респондентів вважають таку підготовку важливою і лише 4,47% – не дуже.

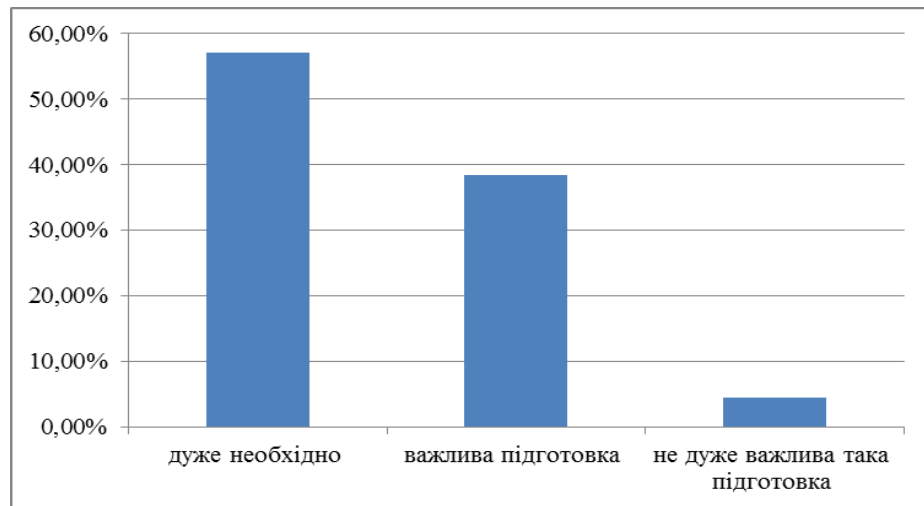


Рис. 1.2. Спеціальна підготовка до управління ризиками у навчальних закладах

На запитання «Чи проходили Ви спеціальну підготовку до управління ризиками у навчальних закладах?» відповіді респондентів розподілилися таким чином (рис. 1.3).

З рис. 1.3 видно, що менеджери освіти з досвідом роботи проходили таку підготовку до управління ризиками у навчальних закладах: тренінг – 1,78%, підвищення кваліфікації – 2,68%, семінари – 3,57%, свої варіанти (самоосвіта, доповіді на конференціях) – 3,57%. І 88,4% менеджерів освіти зазначили, що зовсім не проходили ніякої підготовки.

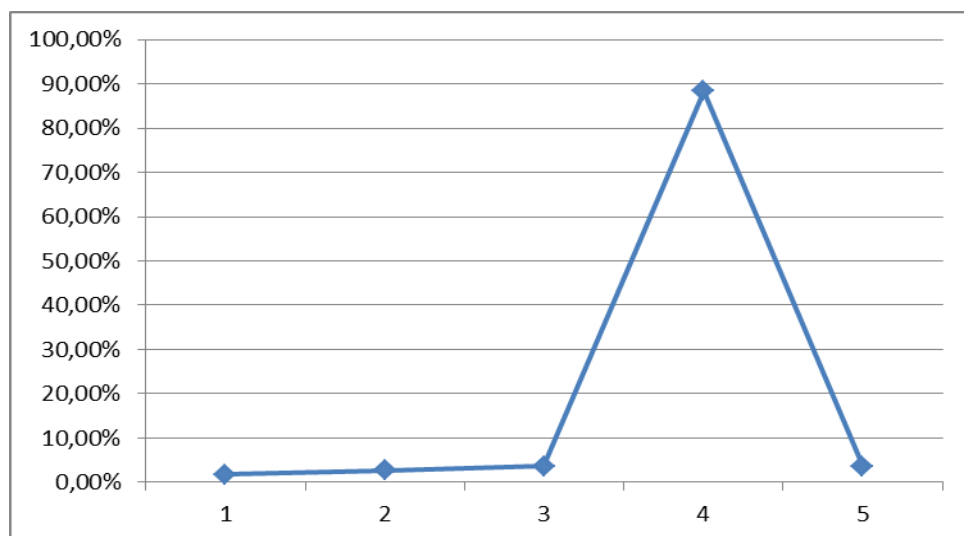


Рис. 1.3. Профіль підготовки до управління ризиками у навчальних закладах

Результати відповідей респондентів щодо труднощів управління ризиками у навчальних закладах, представлено на рис. 1.4.

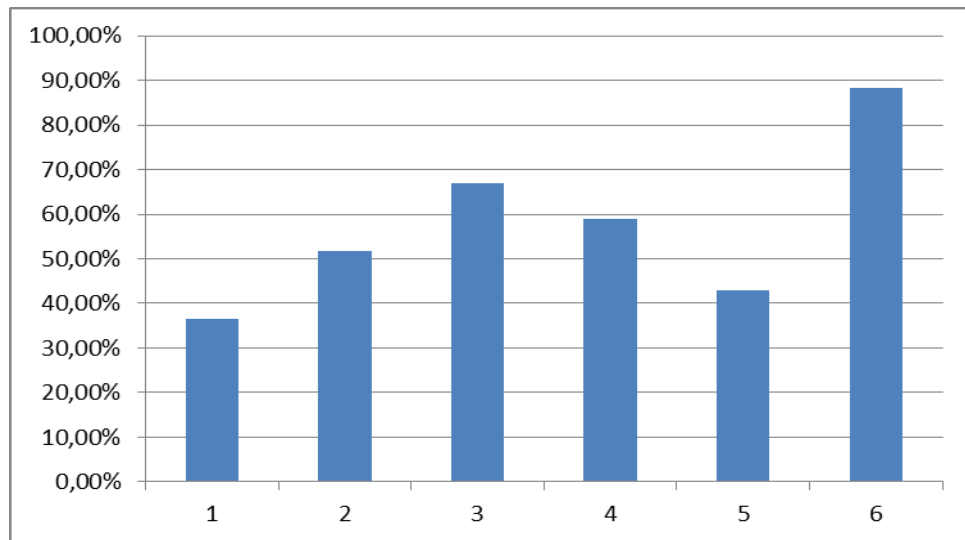


Рис. 1.4. Труднощі при управлінні ризиками у навчальних закладах

З рис. 1.4 видно, що із запропонованих варіантів відповідей 36,61% (1) респондентів наголосили на тому, що виникають труднощі при ідентифікації та класифікації ризиків, 51,78% (2) – визначенні найбільш критичних ризиків і плануванні реагування на них; 66,96% (3) – застосовуванні технології управління ризиками; 58,93% (4) – використанні інструментів і методів управління ризиками; 42,86% (5) – здійсненні кількісного та якісного аналізу; 88,39% (6) – розробленні шляхів запобігання та подолання ризиків. Зауважимо, що у власних варіантах відповідей менеджерів освіти домінували такі труднощі: переконувати колектив або батьків, неготовність до змін, при реалізації плану заходів, відсутність рекомендацій з питань управління ризиками у навчальних закладах, недостатньо умінь і навичок управляти ризиками тощо. Відповіді респондентів засвідчують недостатню готовність до управління ризиками і необхідність урахування зазначених труднощів при розробці методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками.

Останнім запитанням було передбачено оцінювання власної готовності до управління ризиками у навчальних закладах. Відповіді представлені на рис. 1.5.

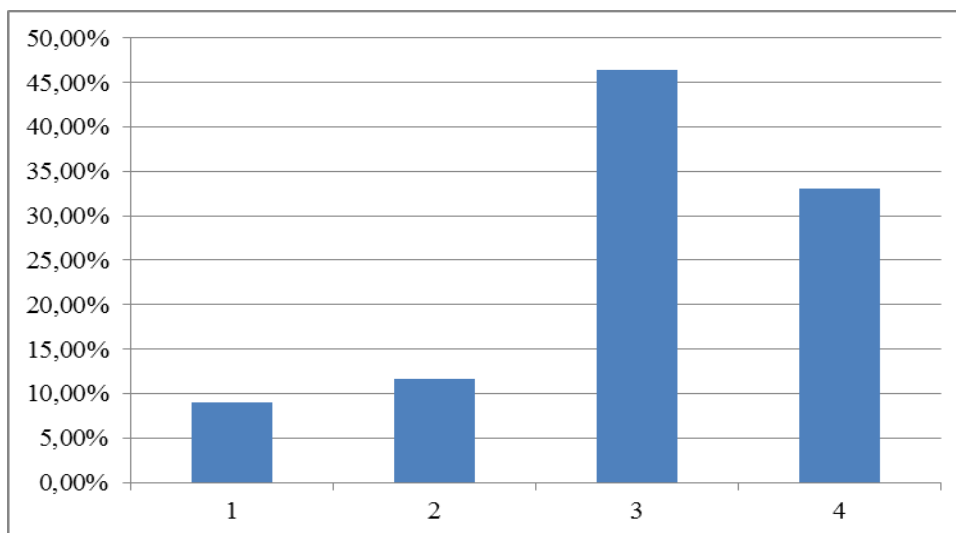


Рис. 1.5. Особистісна готовність менеджерів освіти з досвідом роботи до управління ризиками у навчальних закладах

Із рис. 1.5 видно, що відповіді респондентів розподілилися таким чином: 8,93% (1) менеджерів освіти з досвідом роботи зазначили, що володіють достатньою інформацією, а також у них наявні певні вміння; 11,61% (2) – володіють інформацією, але відсутні необхідні вміння; 46,43% (3) – недостатньо обізнані з особливостями управління ризиками у навчальних закладах і 33,03% (4) – зовсім необізнані. Наголосимо, що одержані результати щодо визначення особистісної готовності менеджерів освіти з досвідом роботи до управління ризиками у навчальних закладах досить умовні, оскільки людина не завжди спроможна оцінити себе об'єктивно.

Отже, результати пілотного опитування підтверджують недостатню готовність менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, важливість і необхідність їхньої цілеспрямованої підготовки до управління ризиками, а також актуальність наукового обґрунтування процесу

професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Висновки з першого розділу

Встановлено, що сучасні світові тенденції і зміни в життєдіяльності людської спільноти зумовлюють посилення вимог до підготовки менеджерів освіти, вимагають від вищих навчальних закладів постійного пошуку способів і методів удосконалення процесу їхньої підготовки, наближення змісту навчання до вимог і потреб складного соціально-економічного середовища. Менеджери освіти діють в умовах кардинальних змін у суспільстві, у якому швидко змінюються організаційні та економічні умови діяльності навчальних закладів, загострюється конкурентна боротьба на ринку освітніх послуг, що вимагає від них нових підходів до управління навчальними закладами, врахування ризиків і загроз. Недостатня розробленість проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками, низький рівень їхньої наукової організації праці детермінують низку труднощів і відхилень в управлінській діяльності.

Розкрито поняття менеджера освіти як працівника освітньої організації, який наділений повноваженнями керівництва і приймає управлінські рішення за певними видами діяльності організації. У цьому контексті професійну підготовку менеджерів освіти розглядаємо як цілеспрямований процес професійного розвитку, що забезпечує формування значущих для управлінської діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості, достатніх для успішного виконання посадових обов'язків.

Проаналізовано теоретичні та методологічні аспекти сучасної професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні за останні п'ятнадцять років, що висвітлено у кандидатських і докторських дисертаційних дослідженнях у таких напрямках:

– *методологічні основи і підходи до фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти*: управління загальноосвітнім навчальним закладом: методологічний аспект (М. Кириченко), Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів (Т. Бірюкова), теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти (В. Берека), наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти (Г. Єльнікова), підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійної управлінської діяльності: теорія і практика (Т. Сорочан), професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу (А. Светлорусова);

– *особливості управління і впровадженням інноваційної діяльності*: підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності (Н. Василенко), підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (Н. Романенко), педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності (В. Хромова), теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Даниленко), підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (Н. Сас);

– *професійний розвиток менеджерів освіти*: наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти (Л. Кравченко), професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи (В. Гладкова), підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти (В. Мельник), розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки (Л. Пермінова), формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти засобами тренінгових технологій у фаховій підготовці (Р. Ерсьозоглу);

– *підготовка менеджерів освіти до різних аспектів професійної діяльності в умовах післядипломної освіти*: формування готовності

менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (О. Сакалюк), професійна підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності (І. Силадій), підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольних-діагностичних функцій (М. Торган), підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження профільного навчання (Л. Ларіна), підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами (М. Барбан), підготовка менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти (С. Воронова);

– *оцінювання діяльності керівників та управління якістю у навчальних закладах*: формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти (Б. Жебровський), теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю (В. Лунячек), організаційно-педагогічні засади оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (І. Пархоменко);

– *інформаційно-аналітична компетентність менеджерів освіти*: формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах (Н. Зінчук), розвиток інформаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в післядипломній педагогічній освіті (І. Адамович), підготовка майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах (І. Ерсьозоглу);

– *формування управлінської культури керівника навчального закладу*: формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти (Л. Васильченко), теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти (А. Губа).

Здійснено аналіз дисертаційних досліджень, хоча і не є вичерпним, водночас дає можливість констатувати, що велика увага науковцями

приділяється підготовці менеджерів освіти в умовах магістратури, зокрема зі спеціальності «Управління навчальним закладом», проте проблема управління ризиками у навчальному закладі не була предметом дослідження фахової підготовки менеджерів освіти. У багатьох дисертаційних дослідженнях при визначенні педагогічних умов підготовки менеджерів освіти домінує саме вдосконалення навчальних планів, програм шляхом впровадження спецкурсів і нових навчальних програм, створення ситуацій реального управління шляхом проведення тренінгів, ділових і ситуативних ігор, аналізу конкретних ситуацій тощо.

З'ясовано, що основні різночитання вченими поняття «готовність» такі: стан (відображає функціональний рівень суб'єкта діяльності); якість (відбиває особистісний рівень суб'єкта діяльності); уміння (забезпечують реалізацію відповідної йому здатності суб'єкта діяльності); змобілізованість (повна готовність до успішного виконання професійної діяльності, внутрішній стан особистості, що являє собою певну цілісність, є ознакою професійної кваліфікації, що реалізується в конкретній діяльності).

«Готовність» розглядаємо розглядаємо як особистісну характеристику, придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності її виконувати, мобілізованості сил для реалізації професійних функцій та обов'язків.

Встановлено, що «професійна готовність» досліджується як категорія теорії діяльності і тлумачиться, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого – настанова на щось.

Уточнено феномен «підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності» як цілеспрямований процес професійного розвитку, що забезпечує формування значущих для управлінської діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості, достатніх для успішного виконання посадових обов'язків.

Схарактеризовано концепцію підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах як цілісну систему, що

узагальнено відтворює її складові і репрезентує структурно-функціональні зв'язки, основою якої є принципи, методологічні підходи й методика.

Розкрито концепцію підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що містить такі виділені концепти: методологічний (передбачав визначення методологічних підходів і принципів побудови процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах), теоретичний (окреслює основні ідеї, висвітлює науковий апарат дослідження, визначає вихідні положення, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції з практикою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах) і методичний (репрезентує методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах).

Визначені підходи (системний, діяльнісний, особистісний) та принципи (діалогічності, послідовності і систематичності, усвідомленості та розвитку освітніх потреб) взаємопов'язані і взаємозумовлені, складають певну систему, що забезпечує реалізацію методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

З'ясовано, що професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні з 2000 року здійснюється через програми вищої освіти, підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період, а також у межах так званих «шкіл резерву». Цілі, зміст і вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти у системі вищої та післядипломної освіти відповідають Галузевому стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом»». Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах за кордоном суттєво не відрізняється від їхньої підготовки у вишах в Україні, основна увага також приділяється підготовці компетентних керівників, водночас студенти самостійно визначають кількість кредитів навчання.

Проведений контент-аналіз веб-сайтів вищих навчальних закладів України засвідчив, понад тридцять вищих навчальних закладів здійснюють

підготовку магістрів зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом».

Виявлено важливість і необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, недостатню готовність менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах та необхідність покращення науково-методичного, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [615], [628], [632], [637], [640], [642], [644], [650], [651], [659].

РОЗДІЛ 2

ГЕНЕЗА УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ ТА ЇЇ СПЕЦИФІКАЦІЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Забезпечення результативного управління навчальним закладом в сучасних умовах неможливе без ефективного управління ризиками. Все життя – управління ризиками, а не уникнення ризиків, зазначає відомий бізнесмен Уолтер Ристон. Наявні підходи та методики щодо вирішення окремих проблемних аспектів ризик-менеджменту як дієвої системи управління ризиком у навчальному закладі й досі у вітчизняній науці і практиці не узагальнені, хоча існує нагальна потреба у створенні комплексної системи управління ризиками у навчальних закладах, яка враховувала б сучасні тенденції розвитку економічних, політичних та інших процесів у країні.

Для розв'язання поставлених завдань у розділі представлено підходи до визначення поняття «ризик», результати узагальнення філософської, психологічної, педагогічної, управлінської, економічної науково-методичної літератури. Визначено й схарактеризовано ймовірні ризики для галузі освіти методом експертної оцінки, для рельєфності висвітлення означеної проблеми, набутий практичний матеріал подано в рисунках. Деталізуємо зазначені аспекти дослідження.

2.1. Феноменологія ризику

У сучасній педагогічній літературі проблема ризику, незважаючи на свою теоретичну і практичну цінність, досліджується недостатньо, водночас переважно вивчається в економіці, психології, філософії [5; 14; 90; 119; 124; 131; 140; 145; 152; 177; 179; 186; 202; 275; 291; 300; 301; 305; 309; 319; 340; 348; 361; 404; 420; 434; 473; 475; 575; 600; 605; 663; 666 та ін.]. Феномен «ризик» має доволі стародавню етимологію, і хоча ґрунтовних досліджень з

історії його виникнення не існує, починає згадуватися вже у середньовічних джерелах. На першому етапі вивчення ризик був предметом розгляду математики та статистики, оскільки цей процес детермінований накопиченням наукових знань про ймовірнісний характер природних і суспільних процесів. На другому етапі ризик стає предметом дослідження значної кількості наук – теорії ігор, імовірностей, прийняття рішень, операцій, логіки, психології, соціології, правових наук, психологічної етики, військових, економічних, демографічних, медичних тощо.

Походження терміна «ризик» має свої витoki із грецьких слів «*ridsikon, ridsa*» – «стрімчак, скеля»; у латинській мові «*resesum*» – «скеля / небезпека зіткнення з нею»; італійській мові «*risiko*» – «небезпека, погроза»; «*risicare*» – «лавірувати між скель»; французькій «*risque*» – погроза, ризикувати (буквально – об'їжджати стрімчак, скелю); португальській – «прямовисну скелю» [340, с. 17].

У довідково-енциклопедичній літературі термін «ризик» трактується по-різному: від винятково як характеристики комерційної діяльності до ототожнення ризику з будь-якою діяльністю. Ризик може бути як присутнім, так і відсутнім у будь-якій діяльності, оскільки вибір залишається за суб'єктом.

Уперше поняття «ризик» було визначено в словнику В. Даля, де воно розглядалося шляхом аналізу дієслова «ризикувати»: «Ризикувати, ризикнути – 1) сподіватися на вдачу, на непевну справу, наважитися, йти на авось, робити щось без розрахунку, піддатися випадковості, діяти сміливо, заповзято, сподіваючись на щастя, ставити на кін (від гри); 2) (що або чим) піддаватися небезпеці, мінливості, невдачі» [160, с. 96]. С. Ожегов розглядає ризик як можливу небезпеку, або дії на вдачу, сподіваючись на щасливий результат [399, с. 1018]; В. Бусел – усвідомлену можливість небезпеки, або можливість збитків чи неуспіху в якійсь справі [105, с. 1030]; В. Зінченко і Б. Мещеряков – дію, що спрямована на привабливу мету, досягнення якої пов'язане для людини з елементами небезпеки, загрозою втрати, неуспіху

[464, с. 337]. А. Петровський, М. Ярошевський вважають, що терміну «ризик» відповідають три основних взаємопов'язаних значення: по-перше, ризик як міра очікуваного благополуччя за неуспіху в діяльності; по-друге, ризик як дія, яка в тому чи тому відношенні загрожує суб'єкту втратою; по-третє, ризик як ситуація вибору між двома можливими варіантами дії [463]; К. Платонов під ризиком розуміє звернення до діяльності за відсутності впевненості в досягненні її мети [443, с. 125].

Складність і багатоаспектність ризику зумовлює існування різноманітних трактувань цього поняття, а саме, як: ситуативні дії суб'єкта, спрямовані на досягнення привабливої мети, що гарантують успіх, реалізація яких пов'язана з елементами небезпеки та неуспіху [465, с. 302]; усвідомлену можливість небезпеки виникнення непередбачуваних втрат очікуваного прибутку, майна, грошей чи соціального ефекту у зв'язку з випадковими змінами умов економічної діяльності, несприятливими обставинами [185, с. 775]; ставлення інвестора до можливості заробити чи втратити гроші [143, с. 226; 517, с. 129]; ситуативну характеристику діяльності соціальних об'єктів, що полягає в невизначеності її результату і настанні несприятливих наслідків [184, с. 621]; ненадійність, що властива процесу отримання прибутку від інвестицій; нестабільність, непевність у майбутньому, точніше, рівень непевності, пов'язаний з проектом або інвестиціями [535, с. 412].

Отже, аналіз енциклопедичної та словникової літератури свідчить, що одні тлумачення поняття «ризик» пов'язують його з можливістю отримання позитивних, а інші – негативних наслідків дій. Гіпотетично така ситуація пояснюється усвідомленням людьми того, що досягти певних позитивних результатів неможливо без виконання дій, що можуть привести і до несприятливих наслідків.

Феномен «ризик» має багатофакторну природу. Розглянемо деякі наявні підходи вчених до його трактування у філософії, соціології, психології, економіці, управлінні тощо.

Аналітична робота, проведена на базі вітчизняного і зарубіжного наукових фондів свідчить, що на сучасному етапі вченими досліджено різні аспекти ризику. Представимо основні підходи до тлумачення поняття «ризик» як: діяльність (А. Альгін, Ю. Великий, В. Гранатуров, В. Гриньова, Є. Єгоров, В. Коюда, О. Коюда, Т. Лепейко, М. Рогов, Устенко, В. Черкасов та ін.); форма діяльності в умовах невизначеності (В. Артемов, В. Готт, П. Недотко, Б. Орлов, Т. Ріктор, Б. Сюсюкалов, Д. Тулін, А. Урсул та ін.); елемент процесу рішень (В. Абчук, Л. Біч, Р. Льюс, Дж. Фон Нейман, Ю. Козелецький, О. Моргенштерн, К. Петерсон та ін.); властивість особистості (В. Агапаєв, О. Вдовіченко, Б. Додонов, К. Ізард, Є. Ільїн, Д. Розанцева, О. Чебикін та ін.); правова категорія (В. Бондарчук, М. Гринберг, В. Ойгензіхт та ін.), ситуація (В. Черкасов, С. Маслова, О. Опалова та ін.); категорія об'єктивна (Е. Єгорова, В. Зубков, І. Івченко, О. Таран, Д. Штефаніч та ін.), суб'єктивна категорія (А. Буянов, В. Галасюк, К. Кирсанов, Н. Коротких, Л. Михайлов, В. Ойгензіхт, М. Сорока, Е. Станіславчик, А. Швець та ін.), об'єктно-суб'єктивна категорія (В. Бондарчук, В. Вітлінський, П. Верченко, Н. Машина, С. Наконечний та ін.), міра безпеки (І. Якось та ін.); форма можливої небезпеки і небезпечних втрат (І. Балабанов, В. Лисцов, Е. Ковальов, В. Танаєв та ін.), передбачувана вдача, успішний результат (В. Агапаєв, Д. Розанцева та ін.), нестабільність, наслідок дій, характеристика дій (П. Словіца, С. Ліхтенштейн, Г. Міллер, У. Едвардс, А. Ельштейн, В. Черкасов та ін.); одночасно і як ймовірність настання події, і як наслідок такої події, загроза (Е. Уткін, В. Андрійчук, Л. Бауер та ін.); невизначеність або невизначеність щодо наслідків дій (І. Арлюкова, Л. Бакаєв, О. Дуброва, С. Клименко, В. Кравченко, А. Старостіна, Є. Цветкова та ін.) тощо.

Виділення зазначених підходів має досить умовний характер, оскільки вони пов'язані один з одним і, водночас, на наш погляд, позначені характеристики ризику можуть бути використані як підстави для вибору необхідного значення з величезної кількості філософських, соціологічних,

психологічних, правових, економічних та управлінських категорій, що дозволяють його деталізувати.

Значну увагу в дослідженнях учених (А. Альгін, Ю. Великий, В. Гриньова, В. Коюда, О. Коюда, Т. Лепейко, О. Устенко, В. Черкасов та ін.) приділено *ризик* як діяльності, що пов'язана з подоланням невизначеності у ситуації неминучого вибору, у процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі і відхилення від мети [15, с. 19; 234; 573; 609]. Небезпідставно А. Альгін зазначає, що ризик є складним явищем, яке має безліч тих, що не збігаються, а подекуди й протилежних реальних підстав. Деякі автори визначають ризик як можливість понести непередбачені витрати поряд з можливістю отримати додатковий дохід. А Рейльєн пов'язує поняття ризику з незбіганням кількісних співвідношень результату реалізації різних альтернатив за різних станів зовнішнього середовища.

Зауважимо, що В. Гранатуров та ін., з одного боку, розглядають ризик як дію (діяння, вчинок), що виконується в умовах вибору, коли у випадку невдачі існує можливість (ступінь небезпеки) опинитись у гіршому стані, ніж до вибору (ніж у випадку нездійснення такої дії) [150; 151; 477]; з іншого, – діяльність, пов'язану з подоланням невизначеності в ситуації невідкладного вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбаченого результату, невдачі та відхилення від мети [151, с. 11].

У широкому і вузькому розумінні О. Устенко, Є. Єгоров розглядають ризик як ситуативну характеристику діяльності будь-якого ринкового суб'єкта, що є наслідком невизначеності в його внутрішньому і зовнішньому середовищах, і при його реалізації для цього суб'єкта наступають несприятливі наслідки, і як ймовірність понесення підприємством втрат у результаті проведення підприємницької діяльності [573, с. 31-32; 180, с. 9-12].

Існують не лише різні погляди в розумінні змісту поняття «ризик», а й різні підходи щодо оцінки його об'єктивного і суб'єктивного характеру. Ряд учених (Е. Єгоров, В. Зубков, І. Івченко, О. Таран, Д. Штефанич та ін.) вважають, що ризик – категорія об'єктивна, що дозволяє регулювати відносини між людьми, трудовими колективами, організаціями та іншими суб'єктами суспільного життя [221; 232; 545; 686]. Ризик при цьому розглядається як можлива небезпека випадкової появи негативних наслідків. Позиції об'єктивної концепції обґрунтовує також А. Собчак, який вважає, що ризик – це завжди небезпека появи неприємних наслідків, про які невідомо, настануть вони чи ні. Д. Штефанич зауважує, що ризик завжди об'єктивний, навіть у тих випадках, коли він пов'язаний з діями працівників, оскільки їх результат зумовлюється об'єктивними чинниками, зокрема є наслідком прорахунків, яких припустилися виконавці, недостатнім теоретичним рівнем підготовки працівника, відсутністю практичного досвіду тощо [571, с. 25]. Дотримуючись об'єктивного підходу, О. Таран розглядає ризик як невід'ємну складову будь-яких економічних процесів, що мають різні напрями вияву через виникнення об'єктивно наявної недостатності або надмірності інформації щодо здійснення певних подій чи їх випадковості, та обчислюється на підставі оцінки ймовірності втрат унаслідок здійснення під час таких подій деякої господарської діяльності [545, с. 13].

Отже, об'єктивність ризику виявляється в тому, що це економічна категорія, яка відображає реально існуючу невизначеність і конфліктність в економічній (господарській) діяльності, незалежно від того, чи усвідомлюють її особи, які приймають рішення, чи ні.

Досить широко висвітлюється науковцями (А. Буянов, В. Галасюк, К. Кирсанов, Н. Коротких, Л. Михайлов, М. Сорока, Е. Станіславчик, А. Швець) у літературі суб'єктивна концепція (найбільший внесок у її розвиток зробив В. Ойгензіхт), за якою ризик є завжди суб'єктивним, оскільки оцінка людиною вчинку, дій виступає як свідомий вибір можливих альтернатив [90; 117; 129; 295; 400; 530; 674]. Суб'єктивна концепція

зорієнтована на суб'єкта дій, ураховує можливі наслідки, вибір варіантів поведінки, що зумовлює накладення певних зобов'язань або звільнення від них. Ураховуючи вищезазначене, слід констатувати, що визначення ризику завжди пов'язане з волею і свідомістю людини, тобто ризик – це вибір варіанта поведінки з урахуванням небезпеки, загрози можливих наслідків.

Натомість, учені (В. Вітлінський, П. Верченко, Н. Машина, С. Наконечний та ін.) ризик розглядають як об'єктно-суб'єктивну категорію, що пов'язана з подоланням невизначеності та конфліктності в ситуації неминучого вибору і відображає міру (ступінь) досягнення сподіваного результату, невдачі та відхилення від цілей з урахуванням впливу контрольованих і неконтрольованих чинників за наявності прямих та зворотних зв'язків [115, с. 26; 114].

Ризик як форму діяльності в умовах невизначеності (має кількісні та якісні характеристики в практичній діяльності, піддається оцінці з боку суб'єкта і розкривається через аналіз його зв'язку з категоріями «ймовірність», «можливість і дійсність», «необхідність і випадковість», «визначеність і невизначеність») розглядають у працях філософи, психологи, економісти. Так, у філософії під ризиком учені розуміють ступінь ймовірності передбачуваного результату в процесі становлення нового, поява якого зумовлена не тільки об'єктивними умовами, а й знаннями, вмінням і волею колективу, окремої людини. Учені (А. Альгін, В. Артемов, В. Готт, П. Недотко, Б. Орлов, Т. Ріктор, Б. Сюсюкалов, Д. Тулін, А. Урсул та ін.) розглядають поняття «ризик» як соціально-філософську категорію [15, с. 19; 146; 476].

В економічній діяльності під ризиком прийнято розуміти ймовірність чи загрозу втрати підприємствами частини своїх ресурсів, недоотримання доходів чи виникнення додаткових витрат у результаті здійснення певної виробничої і фінансової діяльності [340, с. 17]. Визнання невизначеності характеру розвитку економічних систем, розуміння і визнання того, що на заплановане економічне зростання можуть впливати випадкові чинники, які

можуть затримувати очікуваний результат або змінити його зміст, учений визначає як дуже важливу проблему економічної природи ризику.

Враховуючи реалії сьогодення і вимоги ринкової економіки, в західній економічній літературі виділяють дві теорії ризику – класичну і неокласичну. Економічний ризик у класичній теорії ототожнюється з математичними очікуваннями втрат, що можуть бути в результаті реалізації обраного рішення. У цьому контексті важливо зазначити, що однобічне тлумачення змісту ризику викликало різке засудження з боку економістів. Основними положеннями класичної теорії є визначення ризику як ймовірності понести збитки і втрати від обраного рішення та стратегії діяльності.

Неокласична теорія економічного ризику була розроблена у 20-30 рр. ХХ ст. економістами А. Маршал і А. Пігу. Прихильники неокласичної теорії вважають, що підприємство, яке функціонує в умовах невизначеності, повинно керуватись у своїй діяльності двома категоріями: розмірами очікуваного прибутку і величиною його можливих відхилень. Поведінка підприємця відповідно до цієї теорії зумовлюється концепцією граничної користі (обираючи варіант капіталовкладень, що дають однаковий прибуток, перевага надається варіанту, де коливання прибутку менше). З неокласичної теорії ризику випливає: гарантований прибуток має більшу цінність, ніж очікуваний прибуток такого самого розміру, але пов'язаний з можливими коливаннями, тобто ризик – це ймовірність відхилення від поставлених цілей [610, с. 64].

Узагальнюючи погляди вчених, необхідно підкреслити умовність поділу положень класичної і неокласичної школи, оскільки в першому випадку організація враховує небезпеку зазнати збитків, а наслідком є відхилення від поставлених цілей, у другому – основою є досягнення мети, а отримання збитку – це наслідок відхилення від поставлених цілей.

Ризик як ситуацію учені пов'язують із наявністю вибору з можливих альтернатив шляхом оцінки ймовірності настання ризикозмістовної події, що має як позитивні, так і негативні наслідки. Проведений контент-аналіз дає

можливість констатувати, що вчені визнають або суб'єктивну, або об'єктивну, або суб'єктивно-об'єктивну природу діяльності. Погоджуємося з думкою В. Черкасова, що найбільш доречним є суб'єктивно-об'єктивний підхід – основним аргументом для його обґрунтування є визнання того факту, що людина, група, колектив тощо у процесі діяльності включаються в суб'єктивні відносини, тому і сама діяльність має як суб'єктивний, так і об'єктивний боки. У зв'язку з тим, що ризик є специфічною діяльністю в умовах невизначеності та ситуації обов'язкового (необхідного) вибору, то він також становить діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного [610, с. 66]. Учений розглядає «ризик» як *ситуативну характеристику діяльності, що складається із невизначеності її результату і можливості несприятливих наслідків у випадку невдачі* [609, с. 8]. Аналогічний підхід до тлумачення поняття «ризик» спостерігається в роботах С. Маслова, О. Опалова та ін. [363, с. 224]. Зауважимо, що в працях учених ризик розглядається як невизначення результату діяльності і можливих несприятливих наслідків у випадку невдачі [14; 15; 331; 336; 337]. В окремих наукових дослідженнях ризик розуміється як *елемент процесу рішень*, що зазвичай пов'язується з вимірюванням ймовірності помилки або успіху того чи того вибору в ситуації з кількома альтернативами. Зауважимо, що ризик завжди пов'язаний із вибором певних альтернатив і розрахунком ймовірності їх результату – в цьому виявляється його суб'єктивний бік. Водночас величина ризику не тільки суб'єктивна, але й об'єктивна, оскільки вона є формою якісно-кількісного вираження реально існуючої невизначеності [609; 610, с. 66].

Об'єктивність ризику виявляється в тому, що поняття відображає явища, процеси, напрями діяльності, які реально існують. До того ж ризик існує незалежно від того, усвідомлюють його наявність чи відсутність, ураховують або ігнорують його.

Суттєве значення для пізнання ризику мають теорії прийняття рішень. Так, одну з перших спроб дослідити ризик під час прийняття рішень зробили

Дж. Фон Нейман і О. Моргенштерн. За результатами їхніх досліджень виникли два види теорії прийняття рішень, які Ю. Козелецький називає теорією прийняття раціональних рішень (оптимальні альтернативи) та психологічною теорією прийняття рішень (діяльність особи, яка приймає рішення в процесі виконання певних завдань).

Ризик як характеристика дій, характеристика рішення, прийнятого суб'єктом у ситуації, коли можливі альтернативи, що реалізуються у багатьох наслідках: існує невизначеність щодо конкретного результату, і, принаймні, один з результатів небезпечний.

Щодо ризикованих дій та обґрунтованості прийняття рішень необхідно звернути увагу на результати останніх соціально-психологічних досліджень (П. Словіца, С. Ліхтенштейн, Г. Міллер, У. Едвардс, А. Ельштейн, В. Черкасов та ін.), у яких констатовано, що людина має володіти деякими важливими пізнавальними процесами (короткочасна і довготривала пам'ять або достатньо певна швидкість переробки інформації); спосіб сприйняття ситуації з ризиком залежить не тільки від недоступності інформації, але і від способу її передання, вік людини впливає на стиль прийняття нею ризикованих рішень. Останні соціально-психологічні дослідження В. Черкасова засвідчили, що вік людини впливає на стиль прийняття нею ризикованих рішень (у 25-40 років приймаються відповідальні рішення швидко, але часто робиться це за першим враженням, не завжди обґрунтовано; у 45-60 років рішення зазвичай приймаються повільніше, на основі всебічної оцінки вихідних даних, вони більш обґрунтовані). Водночас зазначено, що психологічні процеси змінюються з віком: чим старшою і досвідченішою стає людина, яка приймає рішення, тим більше вона хвилюється під час його прийняття. У роботах П. Словіца і С. Ліхтенштейна показано, що спосіб сприйняття ситуації з ризиком залежить не тільки від недоступності інформації, але і від способу її передання.

Ризик як властивість особистості розглядають О. Вдовіченко, О. Чебикін та ін. [605], зазначаючи, що він базується на емоційно-вольових,

інтелектуальних особливостях, за допомогою яких людина залучається до небезпечних ситуацій і прагне до їх подолання. В. Агапаєв, Д. Розанцева ризик ототожнюють з передбачуваною вдачею, успішним результатом, в основу розуміння ризику включають чинник удачі. Важливе значення для осмислення вияву ризику в змісті концептуальної моделі розкривають психологічні механізми емоційної регуляції поведінки людини на рівні страху і сміливості (Б. Додонов, К. Ізард, Є. Ільїн та ін.) [225; 226].

У дослідженнях [605 та ін.] показано, що ризик пов'язаний зі стереотипним мисленням: часто людина, приймаючи рішення, поєднане з ризиком, вдається до стандартного вибору – за шаблоном, діє за зразком стійкої моделі. Стереотип звичайно формується в процесі навчання, тривалого виконання певних дій і операцій в управлінській діяльності та слугує основою автоматичних дій. Наявність стереотипних уявлень дає людині можливість у типових ситуаціях, не витрачаючи часу на роздуми, діяти найбільш раціональним шляхом. Природно, стереотипна реакція з'являється у людини і в умовах раптової небезпеки, різкої зміни обстановки. Стереотипність, стандартність людського мислення призводить до того, що вибір способу дій відбувається деколи в напрямі, прямо протилежному оптимальному рішенню.

У зв'язку з цим учені (А. Тверський, Л. Хуанг та ін.) роблять спроби сформулювати теорію адитивного ризику і теорію очікуваного ризику. Хоча теорія адитивного ризику не має значної прогностичної цінності, вона зіграла певну роль у вивченні цього феномена і дозволила побудувати відносно нову теорію очікуваного ризику, розроблену Л. Хуангом, що була перевірена в експерименті К. Кумбса і Дж. Боуена. Водночас слід зазначити, що теорія очікуваного ризику має і деякі недоліки, оскільки не досить чітко сформульовано сам зміст ризику.

У деяких роботах (В. Абчук, Л. Біч, Р. Льюс, К. Петерсон та ін.) особливе місце в процесі прийняття рішень, пов'язаних з ризиком, відводиться інтуїції. Приймаючи рішення «що краще», «що швидше», «яка

міра небезпеки», керівники, не усвідомлюючи, часто засновують свій вибір на інтуїтивній і ймовірнісній оцінці.

До зазначеного додамо, що основні дослідження психологів, спрямовані на пізнання явища ризику, можна розділити на ті, які зорієнтовані: по-перше, на створення концепцій, теорій і моделей, що дозволяють пояснити механізми виникнення і прояву ризику [60; 172; 181; 224; 225; 275; 288; 298; 299; 355; 391; 498; 605; 606; 662; 703; 718]; по-друге, на вивчення ставлення людини до означених ситуацій, конкретних дій ризику в будь-якій професійній діяльності [120; 121; 140; 194; 525; 526; 558; 664].

З погляду розвитку диференціальної теорії емоцій необхідно, на думку вчених, (В. Селіванова, В. Калінін, В. Іванніков, Е. Ільїн та ін.) розглядати вольові регуляції поведінки, в яких є спроби типології людини з позиції домінування емоційно-вольових процесів, а також вивчати на діяльнісному рівні взаємозв'язок потреб і мотивів, вольової активності підчас реалізації ризикованих дій.

Отже, ученими, які досліджували проблеми ризику в сучасній психології, встановлено існування певної залежності вираженості ризику від вікових особливостей людини та специфіки її професійної діяльності. Відзначено, що сформовані стереотипи в одних видах професійної діяльності можуть підвищувати ефективність ризикованих дій, а в інших – погіршувати наслідки. Доведено, що є особи з внутрішньою і зовнішньою стратегією прийняття ризикованого рішення.

Ризик як правова категорія (В. Бондарчук, М. Гринберг, В. Ойгензіхт та ін.) напряму пов'язана з питаннями відповідальності, і тому досліджується в межах адміністративного, господарського, кримінального, цивільного, медичного права тощо. Ризик є одним з найменш досліджених понять у юридичній науці констатує В. Бондарчук. Вчена зазначає, що виділення виправданого ризику в межах кримінального права як самостійної обставини, що виключає злочинність діяння, ставилася під сумнів саме зважаючи на наявність в кримінальному праві інституту крайньої необхідності [77, с. 312].

Деякі вчені, навпаки, розширювали поняття ризику, М. Грінберг наполягав, що слід дати цьому явищу необхідний законодавчий облік та виділяв багато видів ризику: ініціативний, факультативний, обов'язковий; ризик з запобігання шкоди, новаторський, технічний [152, с. 11].

В. Бондарчук визначає ризик як об'єктивно-суб'єктивну правову категорію, що пов'язана із такими поняттями, як ризикована ситуація, ініціатива, вибір. Для права сутність проблеми ризику полягає не в самому факті існування ризикованих ситуацій, а у визначенні критеріїв для розмежування правомірного та неправомірного ризику з метою встановлення підстави відповідальності особи за шкоду, заподіяну в результаті ризикованого діяння [77, с. 314].

Ризик як міра безпеки в певній конкретній ситуації загрожує життю або здоров'ю людини, а також усьому тому, що входить до системи її духовних і матеріальних цінностей [698]. Ступінь ризику в цьому випадку буде виражатися числом ланок у низці заходів (організаційних, технічних тощо), спрямованих на отримання бажаного результату, до всіх заходів у цьому ланцюзі, включаючи і ті, підпорядкування яких людиною допускалось апріорі, тобто формою організації творчої діяльності.

Щодо професійного ризику, то він виступає у формі можливої небезпеки, тобто людина, що здійснює ту чи ту професійну діяльність, постійно знаходиться в ситуації «неминучого ризику» (В. Лисцов, Е. Ковальов та ін.). Небезпека професії залежить від об'єктивно притаманної їй величини ризику. Водночас ризик ототожнюють з передбачуваною вдачею, успішним результатом (В. Агапаєв, Д. Розанцева та ін.). Представники цього підходу в основу розуміння ризику включають чинник удачі.

Узагальнюючи ці та інші дослідження, присвячені проблемі професійного ризику, можна констатувати низку важливих положень. Науково організована система професійної підготовки може знижувати ризик у конкретних ситуаціях для людини завдяки посиленню практичної

підготовки. Вченими доведено, що на вироблення потрібних якостей, які підвищують готовність до ризику, можуть впливати заняття спортом (для роботи на висоті, заняття боротьбою, де стійкість на ногах має певне значення, допомагають подолати страх); на ставлення до професійного ризику впливає тривалість часу виконання певної діяльності.

У дослідженнях (Д. Джемісона, Ю. Козелецького, Я. Корвін-Мікке та ін.) встановлена така залежність: чим довше людина виконує професійні обов'язки, тим менше нею сприймається ризик, який може виникнути у цій діяльності, в порівнянні з дійсним ризиком. Однак варто зазначити, що у різних професіях ризик має свої відмінні риси (Х. Домозетов, Є. Топалер та ін.). Так, помилка з боку експертів, що укладають контракт із фірмами, може призвести до марної витрати значних державних коштів, ризик керівників, менеджерів пов'язаний із матеріальними ресурсами, довірою колективу, начальства, колег з інших підприємств тощо.

У працях І. Балабанова термін «ризик» – можливість небезпечних втрат, що випливають зі специфіки тих чи тих явищ природи і видів діяльності суспільства [34]. Ми погоджуємося з науковою позицією вчених (С. Ілляшенко, В. Божкова), які наголошують, що зазначене вище тлумачення не є повним, оскільки в ньому відсутні такі головні моменти, як: ризик існує там і тоді, де є можливість вибору, а відсутність альтернативних варіантів розцінюється як безризикова ситуація і поряд із ризиком збитків існує ризик отримання додаткових прибутків (заради якого насамперед і обираються ризиковані варіанти) [233]. Зауважимо, що звужене визначення обмежує правильне використання цього терміна.

В останні часи було проведено низку фундаментальних досліджень у зазначеному аспекті у підприємницькій діяльності. Ризик у бізнесі має цілком самостійне теоретичне і прикладне значення як важлива складова частина теорії і практики управління [340; 609; 610]. *Ризик як загроза* (Е. Уткін, В. Андрійчук, Л. Бауер та ін.) того, що підприємець понесе втрати у вигляді додаткових витрат понад передбачені прогнозом, програмою його

дій, або одержить доходи нижчі за ті, на які він розраховував [574, с. 12]; як ймовірність того, що стануться небажані для бізнесу події, а також із наслідками таких подій, якщо вони відбудуться [19, с. 238].

За дослідницькою позицією Р. Качалова, існують якісні (акцентується увага на втратах) і кількісні (розглядаються з позицій прийняття рішення і можливого відхилення від мети) підходи до визначення ризику [254, с. 22]. Кілька визначень поняття «ризик» пропонує Л. Бакаєв, розглядаючи кількісні методи оцінки інвестицій: як небезпека, можливість зазнати збитки чи шкоди; як невизначеність, пов'язана з вартістю прибутків від інвестицій у кінці періоду; як можливість втрати чи неодержання прибутків [32, с. 79]. Подібне тлумання надають С. Клименко, О. Дуброва, які наполягають на специфічній характеристиці в господарській ситуації, в якій не виключається ймовірність виникнення непередбачуваних наслідків, а саме: можливого відхилення від цілей, бажаного результату; втрати суб'єктом господарювання частини своїх прибутків тощо. Ризик є зворотнім боком волі вибору, оскільки відсутність альтернатив зумовлює відсутність ризику [263, с. 102].

Як переконує досвід, ризик необхідно розглядати як специфічну форму діяльності, що реалізується суб'єктом в умовах невизначеності, і визначати його основні елементи та риси, сукупність і взаємодія яких складають зміст цього поняття та характеризують його соціальні функції, виявляють об'єктивні і суб'єктивні причини, які й зумовлюють існування ризику.

В останні десятиріччя об'єктом наукових інтересів все частіше стають проблеми ризику та невизначеності в управлінській діяльності (І. Арлюкова, Ю. Великий, Т. Гречко, В. Гриньова, В. Кравченко, В. Коюда, О. Коюда, Т. Лепейко, А. Старостіна, Є. Цветкова, Ю. Ковбасюк, С. Коник, В. Ніколаєв, О. Пономаренко, С. Романюк, С. Хаджирадєва, В. Черкасов та ін.).

Учені (А. Старостіна, В. Кравченко) небезпідставно зазначають, що ризик наявний практично в усіх діях людини: якщо є ризик, то не можна точно передбачити результати діяльності. Наявність ризику зумовлює ситуацію непевності (невизначеності) щодо того, які саме результати ми

отримаємо [531]. Аналогічно розглядають категорію ризику Є. Цветкова, І. Арлюкова: як ситуацію невизначеності, неоднозначності, що може призвести і до позитивного, і до негативного результату тієї чи тієї економічної дії [604, с. 5].

Слід зазначити, що з приводу співвідношення понять «ризик» та «невизначеність» і досі в колі науковців триває дискусія. Представники неокейнсіанського напрямку (Є. Домар, Р. Харрод та ін.) розрізняли категорії «ризик» і «невизначеність», пов'язуючи це з такою умовою: відомі чи ні суб'єкту, що приймає рішення, кількісні ймовірні появи визначених подій. Якщо ризик характерний для економічних систем з масовими явищами, то невизначеність має місце в тих випадках, коли ймовірності наслідків доводиться визначати суб'єктивно через відсутність статистичних даних за попередні періоди. Натомість економісти неокласичної школи (В. Парето, М. Фрідмен та ін.) ототожнювали зазначені поняття. Більшість учених-економістів на сучасному етапі (О. Дуброва, М. Клименко та ін.) дотримуються думки, згідно з якою поняття «ризик» та «невизначеність» не є тотожними, зазначаючи, що в ситуаціях ризику використовують об'єктивні значення ймовірностей на підставі попереднього періоду для статистичного прогнозування, тоді як у ситуаціях із невизначеністю ймовірність використовується як суб'єктивна оцінка можливих наслідків [263, с. 102]; Водночас О. Ульяновко, Л. Рудь невизначеність розглядають як ситуацію, де ймовірність отримання різних результатів невідома, коли результат здійснення якогось процесу невідомий, але відомі його можливі альтернативні наслідки [568, с. 7].

На думку В. Лук'янова, Т. Головач, причини виникнення невизначеності та зумовленого нею ризику поділяються на три групи: ті, що зумовлені принциповою недетермінованістю пов'язаних з економікою процесів (які формуються з величезної кількості взаємопов'язаних та взаємодіючих господарських одиниць, оскільки економічна система має яскраво виражену ієрархічну, багаторівневу структуру, де вищий рівень

ієрархії інтегрує за певними правилами інформаційні сигнали нижчих рівнів ієрархії та оперує інформаційними потоками); ті, що зумовлені відсутністю вичерпної інформації підчас організації і планування поведінки суб'єкта ринкової діяльності або неякісним суб'єктивним її аналізом (економічно вигідною є оптимальна неповнота інформації, бо доцільніше оперувати неповною інформацією, ніж намагатися зібрати надто цінну практично повну); ті, що зумовлені впливом суб'єктивних чинників (рівень кваліфікації, приховування частини інформації, дезінформація тощо) [341, с. 32].

Цілком доречно, на нашу думку, зауважує В. Вітлінський, що невизначеність ситуації залежить від багатьох змінних чинників, зокрема відсутність (неоднозначність) чітко встановлених цілей та критеріїв їх оцінки, зміни суспільних потреб непередбачувана поява нових технологій і техніки, зміна кон'юнктури світового ринку, корекція траєкторії руху економіки з політичної необхідності, непередбачуваність природних явищ тощо. Вчений розрізняє кілька типів невизначеності, а саме: невизначеність цілей і критеріїв; неоднозначність оцінок, прогнозів розвитку економічного середовища (станів економічного середовища); невизначеність дій конкурентів; брак часу для прийняття науково обґрунтованих рішень; брак даних, зокрема, числових (кількісних), необхідних для обчислень випадкових показників (параметрів), що беруться до уваги у прийнятті рішень [112, с. 16; 115, с. 40].

На думку Е. Короткова, «невизначеність» визначається тоді, коли результатом дії є набір можливих альтернатив, причому ймовірність здійснення кожної з них невідома. Існування невизначеності пов'язане з неповнотою, недостатністю інформації про об'єкт процесу, явища, відносно якого приймається рішення, з обмеженістю можливостей людини у збиранні та переробці інформації, з постійною мінливістю інформації про багатьох об'єктів. Процес прийняття рішень передбачає наявність досить повної і правильної інформації. Натомість на практиці така інформація часто буває різнорідною, неповною або перекрученою.

Учені (О. Бобрусь, Л. Віткін, Г. Хімичева та ін.) зазначають, що ризик є однією з основних проблем сучасного суспільного життя і господарської діяльності в різних сферах національної економіки, у тому числі і системи освіти [593, с. 76]. Типовими ознаками ризику вважають такі: можливість небезпечних втрат (які витікають із специфіки тих чи тих явищ природи і видів діяльності суспільства); загроза втрат ресурсів (виробничих, фінансових, інтелектуальних, кадрових, інформаційних, інтерфейсних тощо, які належать суб'єктам інноваційного процесу (інноваційної діяльності); невизначеність, вірогідність результату (діяльність суб'єктів господарювання, пов'язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість оцінити вірогідність досягнення бажаного результату або невдачі і відхилення від мети); невизначеність, відхилення від результату, міра віддачі, міра збитків (об'єктивно-суб'єктивна економічна категорія в діяльності суб'єктів господарювання, що пов'язана з подоланням невизначеності та конфлікту в ситуації оцінювання та неминучого вибору і зазвичай відображає міру відхилення від цілей, бажаного (сподіваного) результату, міру віддачі, збитків з урахуванням впливу керованих і некерованих чинників, непрямих та зворотних зв'язків); можливість, відхилення результатів, загроза втрат (можливість або загроза відхилення результатів конкретних рішень або дій від очікуваних здебільшого – загроза втрати підприємством (установою) частини своїх ресурсів, недоотримання доходів або появи додаткових витрат у результаті здійснення конкретних видів діяльності); непевна ситуація (коли можливий як позитивний, так і негативний результат) [593].

Однак деякі вчені (П. Грабовий, В. Гранатуров, С. Петрова, С. Полтавцев, О. Шевчук та ін.) вважають, що взаємопов'язані й взаємозалежні елементи формують сутність ризику, а саме: можливість матеріальних, трудових, фінансових та інших втрат у зв'язку з вибором (тобто прийняттям рішення); відсутність повної впевненості в досягненні

поставленої мети; ймовірність досягнення необхідного (бажаного) результату; можливість відхилення бажаного від реального [147; 149].

Проведений аналіз дисертаційних робіт (з педагогіки, психології, економіки, права, управління проектами тощо) дає можливість констатувати, що переважна більшість досліджень ризиків у різних напрямках здійснено наковцями саме в економіці і психології: А. Агеєв «Організаційна модель та методи управління ризиками проектно-орієнтованого підприємства» [8], Л. Абсаямова «Психологічні особливості розвитку готовності до ризику в підлітковому віці» [3], Т. Бондарєва «Структурні моделі та методи оцінки ризиків при плануванні проекту» [76], С. Бикова «Індивідуально-типологічні особливості схильності до ризику» [59], Г. Вайнер «Групова активність до ризику як чинник ефективності управлінських команд» [91], О. Дериколенко «Управління інноваційними ризиками на малих та середніх промислових підприємствах» [162], О. Дронова «Схильність до ризику як чинник агресивної поведінки неповнолітніх» [175], Л. Долинський «Моделювання та управління ризиком вексельних зобов'язань» [174], Г. Марченко «Страховання ризиків іпотечного кредитування в Україні» [362], Е. Мінкова «Формування готовності до ризик-менеджменту інженерів з організації перевезень і управління на транспорті у виші» [371], Л. Пилипенко «Ризики аудиторської діяльності: методика виявлення й оцінювання» [439], О. Савченко «Ризики в банківській системі країн європейського союзу: методи визначення та управління» [489], О. Славіна «Добровільне особисте страхування: соціально-економічні ризики та шанси» [508], М. Степура «Ризик-менеджмент формування податкових доходів бюджету» [534], О. Українська «Фінансові ризики суб'єктів господарювання: оцінка і зниження їх негативного впливу» [567], Ю. Феленчак «Ризики демографічних втрат регіону» [581], Е. Хабібুলлін «Готовність до ризику як фактор ефективної педагогічної діяльності у ситуаціях невизначеності» [588], О. Чемодуров «Інвестиційні ризики корпоративних цінних паперів» [608], О. Швиданенко «Ризики іноземного інвестування в економіку України»

[675], І. Шубенко «Кредитні ризики сільськогосподарських підприємств» [687], О. Юсипович «Економічні ризики та їх вплив на товарооборот» [693].

Вивчення різних аспектів ризиків в освіті з'являється у наукових розвідках учених (І. Абрамова, С. Білоусова, М. Беляєва, Ю. Зубок, Е. Ішакова, І. Каленюк, Т. Костюкова, О. Куклін, І. Лисенко, М. Медведєва, Н. Нікітіна, А. Орел, В. Чупров, П. Щеглов та ін.) лише в останньому десятиріччі.

Ризик в освіті як амбівалентний феномен, що поєднує в собі і небезпеку, і нові можливості, розглядає М. Беляєва [48, с. 22]. Учена наголошує на існуванні двох принципово різних парадигмах розуміння ризику: «європейській» і «американській». Сенс першої у тому, що ризик пов'язується з небезпекою втрати, чи втратами, що затьмарять або, щонайменше, дестабілізують життя людини. Європейське розуміння ризику корелює з консервативною європейською ментальністю, в якій стабільність, плановість, прогнозованість, розміреність розглядаються як базові цінності. Сенс другої зовсім протилежний: ризик асоціюється з новими можливостями і досягненнями, в американському трактуванні в основі розуміння ризику – інші цінності, звичка покладатися тільки на себе. Водночас, оцінюючи національні особливості сприйняття слов'ян, дослідниця зазначає з одного боку, настороженість до ризику, з іншого констатує дуже суперечливе ставлення до нього. М. Беляєва ризик тлумачить як ситуацію невизначеності, що приховує амбівалентні сценарії, як позитивні, так і негативні. Учена позначає ризики в майбутньому часі, як ймовірнісні події, зазначаючи, що ризик є усвідомленням виникнення можливої проблеми, яку випереджає рефлексія, тому про профілактику доречніше говорити щодо ризиків, а про рішення – до проблем. У певному контексті ці формулювання можуть бути взаємозамінні, а в якихось випадках прийнятне тільки одне з них [48].

О. Чубарова вводить у науковий обіг поняття «освітній ризик», під яким розуміє ризик, пов'язаний з отриманням і наданням освітніх послуг в умовах функціонування ринку освітніх послуг [667]. Цей термін

використовують у своїх дослідженнях й інші науковці. Так, Ю. Васильков, Л. Гущина тлумачать його як комбінацію ймовірності події та її наслідків, будь-які дії (зокрема, управлінські рішення) призводять до подій і їх наслідків, що можуть виступати як потенційними «позитивними» можливостями (шансами), так і «небезпекою» для організації (втрати, збитки тощо), в тому числі і для окремих видів її діяльності [95; 96]. І. Абрамова, Е. Ішакова, М. Медведева освітній ризик розглядають як:

- закономірне відображення одного із сучасних напрямів, пов'язаних з різким збільшенням частки ймовірнісних уявлень у науковому знанні, визнанням стихійності, випадковості, невизначеності найважливішими чинниками розвитку особистості, суспільства;

- діяльнісна відповідь на актуальну потребу у вирішенні суперечностей при незрозумілому (альтернативному) розвитку протилежних тенденцій у конкретних соціально-педагогічних умовах;

- багатоаспектний феномен, що характеризує інноваційну педагогічну діяльність, у якій об'єктивно існують цілі, що містять у собі обґрунтований, тобто суспільно корисний ризик [1].

Підсумовуючи, зазначимо, що кожне з визначень, на нашу думку, має право на існування, оскільки вони цілком припустимі щодо характеристики окремих випадків в управлінській діяльності, однак не охоплюють усього змісту ризику саме в управлінні: не враховується багатоваріантність управління, його складність; специфіка й універсальність звужують межі можливої управлінської діяльності.

У контексті аналізу наявних підходів до визначення поняття «ризик», важливо розглянути зміст ризику в межах управлінської діяльності, оскільки саме тут знаходиться початкова точка його виявлення. Ризик присутній і є складовим елементом будь-якої управлінської діяльності.

Для того, щоб зрозуміти зміст ризику в управлінській діяльності, на нашу думку, необхідно почати з тлумачення таких понять, як: «ситуація ризику» і «ступінь ризику», оскільки вони безпосередньо пов'язані зі змістом

терміна «ризик». У більшості випадків термін «ситуація» визначається як поєднання, сукупність різних обставин і умов, що створюють певну обстановку для управлінської чи іншого виду діяльності [610, с. 66].

Слід констатувати, що існує безліч різних ситуацій, з якими стикаються суб'єкти управління, але особливе місце займають ситуації ризику.

Здійснюючи в реальному житті ті чи ті види діяльності, суб'єкт може стикатися з ситуаціями, що не мають однозначного рішення, їх можна назвати ризиковими. Ризик виникає там, де присутня невизначеність, коли потрібний вибір альтернативних рішень. Однак ризикова ситуація і невизначеність не одне і те саме. Невизначеність існує за умов, коли невідомі ні характер, ні кількість можливих рішень, ні результати запропонованих варіантів, тобто ситуація, коли ймовірність настання яких-небудь подій не може бути встановлена і подія настає абсолютно несподівано та непередбачено. В умовах невизначеності вибору немає, оскільки вирішення назрілої ситуації залежить не від вибору суб'єкта, а від інших об'єктивних причин, сил чи обставин.

Таким чином, ризикова ситуація виникає тоді, коли розвиток подій зі стадії невизначеності вступає в стадію нестабільності, і виникає потреба вибору. Кожен успішний менеджер освіти повинен враховувати ризик, оскільки ризик присутній у всіх сферах діяльності навчального закладу незалежно від того, враховують його свідомо чи ігнорують.

Учені (В. Кучеренко, В. Карпов, А. Карпов) зазначають, що «невизначеність» не слід змішувати з непередбачуваністю, оскільки невизначені ситуації й ризики, що виникають разом із ними, характеризують ситуацію, коли настання невідомих подій є досить ймовірним і може бути оцінене кількісно. Непередбачуваність же означає неможливість точно визначити час, а іноді й місце виникнення події. Важливо лише визначити ступінь допустимості ризику, за гранню якої ризик перетворюється на безрозсудність. Ступінь ризику визначається рівнем ризику, величиною

слабко вимірюваною, що визначає можливість настання тієї чи тієї події з певною послідовністю дій.

Суспільні процеси характеризуються ймовірнісним характером, тому в них можливий той чи той ступінь невизначеності. Суб'єкт у своїй практичній діяльності здійснює вибір із наявних можливостей, саме тому проблема прийняття рішення має конкретне філософське звучання, оскільки може бути сформульована як проблема свободи волі: може людина приймати рішення, здійснюючи свідомий вибір, або не може, тому що всі її рішення і практичні кроки заздалегідь зумовлені. Проблема вибору має місце тоді, коли з багатьох можливостей вибирається одна, саме та, що дозволяє суб'єкту домогтися найвищої ефективності своїх дій, тобто є бажаним вибором.

Інший підхід констатують учені (Т. Гречко, Ю. Ковбасюк, С. Коник, В. Ніколаєв, О. Пономаренко, С. Романюк, С. Хаджирадєва, В. Черкасов та ін.) зазначаючи, що ризикована ситуація в управлінській діяльності пов'язана зі статистичними процесами і її супроводжують три співіснуючі умови: наявність невизначеності, необхідність вибору альтернативи та можливість при цьому якісної і кількісної оцінки ймовірності здійснення того чи того варіанта (альтернативи) [610, с. 68; 572, с. 5]. Натомість необхідно враховувати модифікації ситуації ризику: суб'єкт, який робить вибір із кількох можливих альтернатив, має в розпорядженні об'єктивні ймовірності отримання передбаченого результату на основі проведених статистичних досліджень; ймовірність отримання очікуваного результату може бути лише на основі суб'єктивних оцінок; суб'єкт у процесі вибору і реалізації альтернативи має в розпорядженні як об'єктивні, так і суб'єктивні ймовірності.

Таким чином, ситуація ризику (ризикована ситуація) – це різновид невизначеності, коли настання подій є ймовірним і може бути визначено, тобто в цьому випадку об'єктивно існує можливість оцінити ймовірність подій, що виникають у результаті спільної діяльності партнерів, контр-дій

конкурентів або супротивників, демографічної кризи, впливу природного середовища на розвиток економіки, впровадження досягнень науки тощо.

Розглядаючи поняття «ступінь ризику» виділимо основні елементи, взаємозв'язок яких визначає його сутність: можливість відхилення від передбаченої мети, заради якої і реалізується обрана альтернатива; ймовірність досягнення бажаного результату; відсутність упевненості в досягненні поставленої мети; можливість настання негативних наслідків під час реалізації тих чи тих дій в умовах невизначеності для суб'єкта, який ризикує; матеріальні та інші втрати, пов'язані зі здійсненням обраної в умовах невизначеності альтернативи; очікування небезпеки, невдачі в результаті реалізації обраної альтернативи.

Отже, наявність у ризику зазначених вище елементів засвідчує, що його зміст недоцільно ототожнювати тільки з можливостями негативних наслідків, втратами, небезпекою, невдачею, або тільки передбаченими вдалими результатами, які можуть наступити під час реалізації обраної в умовах невизначеності альтернативи. Взаємозв'язок і взаємодія основних елементів ризику відображають його зміст, все зазначене вище дає підставу для розгляду ризику в управлінській діяльності.

Слід звернути увагу на виділені Т. Удовицькою ознаки, за якими можна визначати сутність ризику, а саме через: специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності, тобто вибір дії, результат якої визначається випадком; безпосередню дію (діяльність суб'єкта), сподіваючись на позитивний результат; дію в незрозумілій, невизначеній обстановці, тобто дію в разі наявності небезпеки, загрози; ймовірність негативного характеру наслідків яких-небудь подій (ймовірність помилки або неуспіху в ситуації з кількома альтернативами; збиток, пов'язаний із реалізацією рішення; можливість настання небажаних наслідків у результаті дії випадкових чинників; подія, настання якої містить можливість яких-небудь втрат) [563].

Розглядаючи різновиди управлінської діяльності зазначимо, що ризик, виконуючи специфічні функції, з одного боку, зорієнтований на отримання позитивних для системи управління результатів ефективними способами в умовах невизначеності та ситуації неминучого вибору; з іншого боку, управлінський ризик веде до несприятливих соціально-економічних наслідків, оскільки дуже важко дотримуватись об'єктивних економічних закономірностей, що, природно, суперечить основним принципам управління та управлінській діяльності, коли вибір альтернативи базується на неповній і недостовірній вихідній інформації.

Альтернативність, на думку Т. Головач, В. Лук'янова, В. Черкасова, є властивістю управлінського ризику, що є обов'язковою умовою – необхідністю вибору з кількох найбільш можливих варіантів (альтернатив) управлінських дій [341, с. 35; 610, с. 71]. Залежно від ситуації ризику, альтернативність має різний ступінь складності і може вирішуватися різними способами, водночас необхідно дотримуватися певного механізму, що регулює правовий аспект його прояву. Правомірність ризику визначається оптимальним поєднанням законності та заходів, що забезпечують і регламентують можливість обґрунтованого ризику. Критерієм такої обґрунтованості виступає право, що закріплює статус закладу, регламент його діяльності, встановлює функції, повноваження, відповідальність, а також сукупність низки показників: кількісних, якісних соціально-економічних, морально-політичних тощо.

Управлінський ризик – це здійснення управлінської діяльності в умовах невизначеності, коли причинно-наслідковий результат не дозволяє прийняти оптимальне рішення для досягнення поставленої мети [610, с. 70]. Таке формулювання визначення управлінського ризику, на якому наполягає В. Черкасов, на нашу думку, більш повно розкриває проблему ризиків в управлінській діяльності.

Отже, у межах визначених підходів учені-філософи розглядають поняття «ризик» як: специфічну форму активного ставлення суб'єкта до

довколишньої дійсності; форму діяльності в умовах невизначеності; соціальний ризик, що виявляє себе в продуктивній діяльності. Дослідження проблеми ризику в сучасній психології здійснюються в аспекті прямих і непрямих концептуальних моделей, що дозволяють зрозуміти механізми виникнення ризику та вивчення специфіки його вияву в різних видах особистої і професійної діяльності людини. Встановлено, що існує певна залежність вираженості ризику від вікових особливостей людини та специфіки її професійної діяльності. Відзначено, що сформовані стереотипи в одних видах професійної діяльності можуть підвищувати ефективність ризикованих дій, а в інших – погіршувати наслідки. Обґрунтовано виділення осіб із внутрішньою (частіше приймають рішення із середнім і більш високим рівнем ризику, розраховують на свої сили, а не на випадковість) і зовнішньою стратегією прийняття ризикованого рішення. Доведено, що різні підходи до ризику в економіці, управлінні мають цілком самостійне теоретичне і прикладне значення та є важливою складовою теорії і практики управління.

Цілком очевидним є те, що в сучасній педагогічній літературі категорія ризику, не зважаючи на свою теоретичну і практичну цінність, досліджена недостатньо. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє констатувати, що поняття «ризик», «небезпека» і «невизначеність» не є синонімами. Небезпека не є ризиком, вона існує сама по собі і до певного моменту не пов'язана з ризиком; небезпека – це об'єктивна категорія, що реально існує поза свідомістю людини та незалежно від її волі. Невизначеність припускає наявність чинників, за яких результати дій не є детермінованими, а ступінь їх можливого впливу на результати невідома. Визначено, що ризикована ситуація в управлінській діяльності пов'язана зі статистичними процесами і її супроводжують три співіснуючі умови (наявність невизначеності, необхідність вибору альтернативи, можливість якісної і кількісної оцінки ймовірності здійснення тієї чи тієї альтернативи).

Під ризиком розуміємо ситуацію невизначеності, що вимагає в процесі прийняття рішень певного вибору для досягнення необхідного результату з мінімізацією негативних наслідків.

2.2. Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту

Сучасні тенденції реформування системи освіти, посилення автономії навчальних закладів, нові вимоги до управлінської діяльності менеджерів освіти, забезпечення результативного управління навчальним закладом у сучасних умовах неможливо без ефективного управління ризиками, оскільки процеси планування, проектування, організації освітнього процесу та інші процеси життєвого циклу передбачають велику кількість ризиків. Їх своєчасний облік дозволить уникнути серйозних втрат, зокрема, зниження контингенту, плинність кваліфікованих кадрів, зменшення державного фінансування тощо.

Управління ризиками є новим напрямом у дослідженнях системи освіти та її реформування. Для успішного здійснення освітньої діяльності менеджери повинні враховувати процеси зовнішнього і внутрішнього середовища навчального закладу в умовах змін, що дозволятиме своєчасно ідентифікувати та управляти ризиками у навчальних закладах. Головна роль у такій діяльності в навчальному закладі будь-якого типу належить управлінню. В управлінській діяльності з'являються нові функції (стратегічні, тактичні, оперативні), здійснення яких може забезпечити конкурентоспроможність навчального закладу в ринковому середовищі. У свою чергу, сформовані під зовнішнім впливом внутрішні соціальні та економічні умови також впливають на вирішення багатьох завдань, пов'язаних з освітньою діяльністю, що вимагає оновлення методів їх реалізації.

Забезпечення результативного управління навчальним закладом у сучасних умовах неможливе без ефективного управління ризиками. Вважаємо доречним узагальнити зарубіжний досвід і проаналізувати наукові публікації з ризик-менеджменту авторів зарубіжних наукових шкіл, що сприятиме вдосконаленню як теорії та методології вітчизняної науки ризикології, так і практики управління ризиками в освітній системі України.

Проведений аналіз і узагальнення напрацювань зарубіжних фахівців [699; 701; 702; 705; 706; 707; 710; 711; 712; 713; 714; 715; 716; 720; 722; 725; 728] із ризик-менеджменту дав підстави вітчизняному науковцю І. Посохову виділити низку провідних наукових зарубіжних шкіл: американську (Д. Галай, Х. Грюнінг, А. Дамодаран, Ф. Джоріон, Дж. Кальман, М. Круї, М. Маккарті, Р. Марк, Т. Флін та ін.), англійську (Т. Андерсен, Т. Бедфорд, А. Гріффін, А. Заман, Р. Кук, П. Світінг, П. Хопкін та ін.), німецьку (А. Кемпф, К. Кюхнер, К. Мослер, Д. Сливка, Т. Хартман- Венделс, Д. Хесс, К. Хомбург, Ф. Шмідт, Г. Скрадін та ін.), швейцарську (P. Embrechts, A. Gisler, M. Wüthrich, H. Bühlmann, V. Bignozzi, M. Hofert, P. Daprez та ін.), австралійську (Г. Монахан та ін.), японську (Мамдани, Сугено, Цукамото та ін.) наукові школи ризик-менеджменту [454].

Найбільш відомою науковою школою у теорії фінансового ризику та ризик-менеджменту з 1955 року є американська, вчені якої зробили суттєвий внесок у дослідження банківських ризиків, корпоративного та фінансового ризик-менеджменту, оцінки капіталу, управління портфельними капіталами, принципів і методик стратегічного ризик-менеджменту. Науковці американської школи у своїх працях поєднали різні галузі знань ризику, а саме: економічне обґрунтування його поведінкових аспектів, фінансову оцінку, безпосередньо управління ризиком, і вперше подали його повну картину; показали побудову організаційного зв'язку між функціями управління ризиком у компанії: стратегію, фінанси і поточну діяльність, для того, щоб інструменти і результати оцінки визначалися процесом прийняття рішень. На окрему увагу заслуговують дослідження Дж. Кальмана,

спрямовані на управління та контроль ризиків, ризиків фінансування і фінансового управління.

Книгу науковців американської школи М. Круї, Д. Галая і Р. Марка «Основи ризик-менеджменту» визнано Міжнародною асоціацією професійних ризик-менеджерів – *Professional Risk Manager's International Association (PRMIA)* як основний посібник для підготовки до іспиту початкового рівня сертифікації – «Асоційований професійний ризик-менеджер» – *Associate Professional Risk Manager (APRM)*. Тобто це дослідження з оптимізації та управління ризиками, в якому визначено випробувані методи запобігання, реагування й ефективного зниження операційного, ділового і фінансового ризиків; стратегії, що допоможуть компанії стати організацією адаптивного типу – організацією, що сприймає ризик як нову можливість, завдяки яким можливо зробити управління ризиками обов'язком майже кожного співробітника і впровадити найважливіші поняття ризик-менеджменту на всіх рівнях управління.

Отже, ефективне корпоративне управління, безумовно, потребує немалих зусиль, особливо в періоди економічної та фінансової невизначеності. Зважаючи на те, що потоки капіталу спрямовуються в ті країни, які готові до відповідних зусиль, то якісне корпоративне управління може покращити ситуацію.

Суттєві досягнення в розвиток теорії та практики ризик-менеджменту внесли англійські науковці-економісти (Т. Андерсен, Т. Бедфорд, А. Гріффін, А. Заман, Р. Кук, П. Світінг, П. Хопкін та ін.), які зазначають, що підвищується актуальність ефективного управління ризиками, оскільки відсутність або помилкове управління ризиками може мати руйнівні наслідки на організації та економіку в цілому. Учені стверджують про необхідність застосування ймовірнісного аналізу ризику з метою кількісної його оцінки в ситуаціях, коли класичний статистичний аналіз важко або неможливо використати.

Англійські економісти розглядають фундаментальні поняття

невизначеності, її відношення до ймовірності, межі з кількісною оцінкою невизначеності, зосереджуючись на концептуальних і математичних основах, що покладені в основу кількісного визначення, інтерпретації та управління ризиками. Учені розглядають як стандартні, так і важливі нові теми, зокрема використання експертної оцінки невизначеності.

Аналіз ефективних і помилкових дій корпорацій зі створення, управління власною репутацією та репутаційними ризиками розглядає А. Гріффін [712]. Репутаційний ризик пов'язує з проблемою створення вартості у своїх працях А. Заман [728], де обґрунтовує цілісне уявлення щодо репутаційного ризику й управління ним, презентує методи управління репутаційним ризиком і досліджує вплив керівництва на управління репутаційним ризиком. Отже, в умовах сьогодення репутаційні ризики є ключовим чинником конкурентоспроможності організації, однак організації повинні реагувати на всі види ризиків, з якими вони стикаються.

Представники англійської школи розглядають управління фінансовими ризиками підприємства, визначають усі інструменти, необхідні для створення та функціонування системи управління ризиками, а також визначають цілу низку якісних і кількісних методів, які можуть бути використані для ідентифікації, моделювання й оцінки ризиків, описують стратегії щодо їх зниження.

Німецька наукова школа ризик-менеджменту ґрунтується на класичних працях, суттєві досягнення в теорії управління ризиками спрямовані на застосування нечітких моделей для аналізу даних і розвідки, які можна негайно застосовувати у власних проектах. Науковці (А. Кемпф, К. Кюхнер, К. Мослер, Д. Сливка, Т. Хартман- Венделс, Д. Хесс, К. Хомбург, Ф. Шмідт, Г. Скрадін) наводять багато різних прикладів, де нечіткі моделі використовуються для створення складної системи планування. Управління ризиками зосереджено на дослідженнях, що ґрунтуються на сучасній мікроекономіці й емпіричних положеннях. Такий підхід є необхідним і зумовлений тісними зв'язками між різними видами ризику (ринковий,

кредитний, ліквідності та операційний) і етапами процесу управління ризиками (вимірювання, управління ризиком).

Істотні досягнення в розробленні сучасної теорії оцінки ризику відбулись у лабораторії з ризик-менеджменту (*RiskLab Switzerland*) Швейцарії. Слід констатувати активну участь у зазначеній розробці теорії фахівців Базельського комітету з банківського нагляду – розробників світових стандартів Базель II та Базель III.

Науковцями Австралії розроблено маркетингову стратегію для управління кредитним та операційним ризиком, взято участь у розробленні першої версії програми для управління ризиками SAS. У запропонованому посібнику [725] висвітлюється управління ризиками на підприємстві, методологія досягнення стратегічних цілей, представлено управління операційними ризиками, що дозволяє використовувати ERM-методологію в організації, розкриваються особливості застосування *ERM* для розширення можливостей компанії і підвищення її конкурентоспроможності.

Необхідно зазначити існування і плідну працю японської наукової школи (Мамдані, Сугено, Цукамото), представники якої використовують нечітку логіку та нечіткі множини [720].

Отже, спираючись на досвід найбільш відомих зарубіжних наукових шкіл ризик-менеджменту, зауважимо, що діяльність кожного підприємства/організації/установи завжди пов'язана із ризиком і можливими втратами, що потребує певного механізму, який би дозволив найраціональнішим способом врахувати ризик та мінімізувати втрати. Таким механізмом є ризик-менеджмент (управління ризиком).

Значний науковий доробок з проблем управління ризиком становлять наукові праці відомих українських і зарубіжних учених: А. Альгіна, Т. Андерсена, І. Балабанова, Т. Бедфорда, В. Вітлінського, В. Гранатурова, Д. Галая, В. Глущенко, А. Дамодаран, Ю. Денисова, А. Заман, С. Ілляшенко, Дж. Кальман, Г. Клейнера, Е. Кох, М. Круї, Р. Кук, Н. Макарової, Р. Марк, Г. Монахан, В. Москвіна, А. Мура, О. Сергєєва, О. Устенка, Є. Уткіна,

К. Хлардена, М. Хохлова, В. Черкасова, Г. Чернової, О. Шапкіна, О. Ястремського.

Водночас науково-методичної літератури засвідчив відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «управління ризиком», по-різному визначено його риси, властивості, елементи, функції та етапи [35; 115; 149; 351; 571; 573; 585; 600; 678]. Неоднозначність підходів пояснюється використанням різних методичних засад при вивченні цієї проблеми, оскільки управління ризиком – складне багатоаспектне і багаторівневе явище, яке характеризується складниками, що мають різноспрямований вплив на об'єкт управління.

У словниках, довідниках та енциклопедичній літературі управління ризиками розглядають як: мистецтво і формальні методи визначення, аналізу, оцінки, попередження виникнення, прийняття заходів щодо зниження ступеня ризику протягом життєвого циклу проекту і розподіл можливої шкоди від ризику між учасниками проекту [535]; діяльність підприємства, фірми, банку, спрямовану на скорочення можливих витрат, зумовлених ризиком [143, с. 246]; вид управління, заснований на врахуванні можливих відхилень від запланованих результатів діяльності внаслідок різноманітних причин, пов'язаних з особливостями прояву суб'єктивного чинника [184, с. 728]; особливий вид діяльності, спрямований на пом'якшення впливу ризику на результати діяльності підприємства, фірми, компанії [518, с. 510].

У зарубіжній науковій літературі управління ризиками представлено як систематичну і комплексну діяльність. Учені вказують на те, що для прийняття обґрунтованих рішень необхідно враховувати ризики, їх слід оптимізувати, при прийнятті рішень необхідно враховувати як потенційні ризики, так й історичні.

Зазначимо, що згідно зі стандартом AS/NZS Standard 4360:1999 процес ризик-менеджменту визначається як систематичне використання наявних у розпорядженні менеджерів методів, способів і прийомів для вирішення завдань, що стосуються ризиків: установлення контексту, аналізу (виявлення

й оцінки), впливу, моніторингу і комунікації [729]. Вчені визначають управління ризиком як багатоетапний процес, метою якого є зменшення чи компенсування збитків для об'єкта при настанні несприятливих подій, (Н. Хохлов) [600, с. 16]; процес прийняття і реалізації управлінських рішень, що мінімізують неприємний вплив на організацію збитків, викликаних випадковими подіями (Н. Макарова) [351, с. 23]; процес впливу на суб'єкт господарювання, завдяки якому забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, їх обґрунтоване прийняття та зведення ступеня їх впливу до мінімальних меж, а також розробка стратегії поведінки суб'єкта в разі реалізації конкретних видів ризику (О. Устенко) [573]; сукупність принципів, методів і форм управління організацією та її поведінкою в зовнішньому середовищі в умовах невизначеності та конфліктності (Т. Мостенська, Н. Скопенко) [382]; сукупність методів, прийомів, заходів, що дозволяють певною мірою прогнозувати настання ризикованих подій і вживати заходи щодо виключення або зниження негативних наслідків їх настання (В. Гранатуров) [148, с. 7]; сукупність дій економічного, організаційного і технічного характеру, спрямованих на встановлення видів, чинників, джерел ризику, оцінку величини, розробку і реалізацію заходів щодо зменшення його рівня та запобігання можливих втрат (Д. Штефанич) [571]. На думку вчених (В. Вітлінський, С. Наконечний, О. Шарапов) управління ризиком покликане забезпечити оптимальне для підприємства співвідношення прибутку та ризику, його прийнятний (допустимий) рівень [113, с. 199].

Цілком очевидно, що ризик-менеджмент – управління ризиками – є необхідністю у різних сферах людської діяльності, зокрема у системі освіти. М. Біляєва розглядає ризик-менеджмент як самостійний вид діяльності або як одну із складових управління, констатує, що потреба в ризик-менеджменті існує не стільки на індивідуальному, скільки на інституціональному рівнях. Учена зазначає, що зміст ризик-менеджменту включає універсальні компоненти: суб'єкти і об'єкти ризик-менеджменту;

його інституційні механізми; мету, завдання, принципи, функції, технології; поведінкові стратегії суб'єктів ризик-менеджменту: «зниження ризику», «подолання ризику», «оптимізація ризику», «прийняття ризику», «уникнення ризику» [48].

Освіта – одна з багатьох підсистем суспільства, що виступає в ролі інституційному механізму і суб'єкта глобального ризик-менеджменту. Кожна з інституцій робить свій внесок у підтримку глобальної безпеки суспільного життя. Внесок освіти полягає у трансляції знання, на підставі якого людина здійснює свій вибір у ситуації невизначеності, використовуючи нові можливості і (або) уникаючи шкоди. У зв'язку з цим вивчення специфіки перерахованих компонентів ризик-менеджменту в педагогіці й системі освіти є актуальними.

У цьому контексті учені (Ю. Васильков, Л. Гущина) зазначають, що ризик-менеджмент (менеджмент ризику) в освіті є центральною частиною стратегічного управління організацією, процес, завдяки якому, організація системно аналізує ризики кожного виду діяльності з метою максимальної ефективності кожного кроку і, відповідно, всієї діяльності в цілому. До недавнього часу менеджери освіти не намагалися кількісно оцінювати ризики. На зміну концепції «нульового ризику» (така організація діяльності, за якої повністю виключалася можливість тих чи тих втрат (наприклад, фінансування навчання фахівців за заздалегідь складеним планом незалежно від результату цього навчання) прийшла так звана концепція «прийнятного ризику», в основі якого принцип «передбачати і попередити» – принцип прийнятного ризику (передбачає оцінку можливості втрат і відповідно заходи щодо запобігання їх виникнення та розвитку) [95, с. 34].

У світовій і вітчизняній спеціальній літературі поняття «управління ризиками» (ризик-менеджмент) використовується в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні «управління ризиком» (ризик-менеджмент) – є мистецтвом і наукою про забезпечення умов успішного функціонування будь-якої виробничо-господарської одиниці в умовах ризику. У вузькому

розумінні «управління ризиком» (ризик-менеджмент) – процес розробки та впровадження програми зменшення будь-яких збитків, що виникають випадково [666, с. 6-7]. Л. Тепман зазначає, що ризик-менеджмент пропонує систему оцінки ризику, управління ризиком і економічними (точніше, фінансовими) відносинами, які виникають у процесі цього управління, включає стратегію і тактику управлінських дій [560, с. 288]; О. Старостіна, В. Кравченко під ризик-менеджментом розуміють управління організацією в цілому або окремими її підрозділами з урахуванням чинників ризику (тобто випадкових подій, що впливають на організацію) на основі особливої процедури їх виявлення й оцінки, а також вибору і використання методів нейтралізації наслідків цих подій, обміну інформацією про ризики та контролю результатів застосування цих методів [531, с. 10].

Отже, переважна більшість вітчизняних науковців у своїх дослідженнях користуються вище поданими дефініціями («ризик-менеджмент» і «управління ризиками») як синонімами. Для зручності в англійській мові замість довгого визначення управління з урахуванням ризику використовують ризик-менеджмент, що в перекладі трансформувалося в управління ризиками. На нашу думку, підходи до визначення сутності поняття «управління ризиками» Н. Макарова, О. Устенко є занадто широким і визначають перелік етапів та управлінських дій ризик-менеджменту. Найбільш вдалим вважаємо визначення, що наведені в працях науковців [148; 571; 600; 729], де розкривається системний характер поняття ризик-менеджменту. Зазначимо, що ризик-менеджмент – це не безпосереднє управління ризиками, а керування навчальним закладом з урахуванням ризику.

Ризик-менеджмент в освіті визначаємо як один із напрямів сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, які виникають у діяльності навчального закладу. Традиційно науковці в теорії та практиці ризик-менеджменту виділяють три основних напрями: по-перше, розробка системи заходів, спрямованих на запобігання і профілактику ризиків

(постійний аналіз напрямів діяльності навчального закладу дозволить менеджеру освіти своєчасно вживати заходи щодо запобігання загроз зовнішнього та внутрішнього середовища, своєчасно їх нейтралізувати); по-друге, мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямам діяльності навчального закладу (ризикована поведінка завжди дає можливість реалізувати як плюси, так і мінуси прийнятих рішень, завданням менеджера освіти є знизити витрати ризикового рішення та збільшити можливості навчального закладу); по-третє, можливість отримувати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги шляхом раціонального використання ситуації.

Учені (Т. Мостенська, Н. Скопенко та ін.) зазначають, що ризик-менеджмент вирішує три основні завдання: профілактика виникнення ризиків; мінімізація збитку, спричиненого ризиками; максимізація додаткового прибутку, який отримує підприємство внаслідок управління ризиками. Основною метою ризик-менеджменту є зменшення або ліквідація можливих втрат від ризику, тому визначення принципів і функцій управління ризиком мають суттєве значення для застосування ризик-менеджменту на підприємстві [382].

Визначено переваги ризик-менеджменту, а саме: ризик-менеджмент є основою для підвищення ефективності стратегічного планування; поліпшує ефективність/результативність діяльності навчального закладу; сприяє оптимальному використанню ресурсів навчального закладу; сприяє більшій відкритості діяльності керівництва і поліпшує комунікації; забезпечує вище керівництво коротким оглядом головних ризиків, з якими стикається навчальний заклад, а також відомостями про ресурси, виділені для впливу на вірогідні ризики; сприяє запобіганню ризиків у навчальному закладі, надаючи менеджерам освіти ефективну й послідовну методологію вивчення ризиків.

Отже, узагальнені погляди провідних науковців щодо управління ризиками та враховані основні положення теорії управління дозволяють

дійти таких висновків:

- наявні теоретичні підходи до неоднозначного визначення ризик-менеджменту недостатньо повно його характеризують, оскільки більшість із них трактують ризик-менеджмент як процес впливу на об'єкт управління з метою пошуку можливих шляхів зменшення, а не запобігання ризику; водночас зазначений підхід не спрямований на запобігальні заходи щодо уникнення ризиків;

- ризик-менеджмент виступає дієвим інструментом управління навчальним закладом у мінливих сучасних умовах (економічна, політична нестабільність, інформаційний прогрес тощо);

- ризик-менеджмент визначаємо як сукупність управлінських дій інтегрованого характеру, спрямованих на виявлення, аналіз і запобігання ризиків, тобто процес впливу на об'єкти навчального закладу, за яким забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, запобігальні дії, їх обґрунтоване врахування при прийнятті менеджером освіти управлінських рішень;

- основною метою ризик-менеджменту є забезпечення максимальної ефективності управління ризиками у навчальному закладі;

- існуючі підходи та методики щодо вирішення окремих проблемних аспектів ризик-менеджменту як дієвої системи управління ризиком у навчальному закладі й досі у вітчизняній науці і практиці не узагальнено, хоча існує нагальна потреба у створенні комплексної системи управління ризиками у навчальних закладах, що враховувала б сучасні тенденції розвитку економічних, політичних та інших процесів у країні.

Управління ризиками у навчальному закладі – комплекс управлінських дій і заходів, що здійснюються менеджерами навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, які можуть мати позитивні / негативні наслідки. Оптимальним управлінським рішенням вважаємо те, яке приносить найкращий результат з найбільшою

ймовірністю.

Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту, зокрема володіння майбутніми менеджерами його аксіомами, законами і принципами – є вимогою часу.

В основу формулювання аксіом ризик-менеджменту покладено системний підхід до розгляду теорії організації, враховуючи властивості і характеристики систем. Основні аксіоми ризик-менеджменту, на думку вчених (В. Вяткін, В. Гамза, О. Кулікова, П. Маєвський, Н. Макарова, А. Фомічев та ін.) [127; 316; 351; 585], базуються на існуванні протилежності двох зон економічної діяльності – безризикові зони і зони абсолютного ризику. Водночас ці обидві зони є абстрактними і в чистому вигляді ніколи не спостерігаються, тому перша аксіома ризик-менеджменту трактується так: реальні управлінські ситуації завжди знаходяться в проміжку від безризикової зони і зони абсолютного ризику, тобто в реальній управлінській діяльності завжди присутній ризик.

Друга аксіома формулюється таким чином: ризики в тій чи тій мірі завжди присутні у всіх елементах і сферах діяльності зовнішнього та внутрішнього середовища організації. Стосовно будь-яких елементів системи управління і будь-яких видів діяльності організації завжди існує об'єктивна ймовірність невиконання або дефекту виконання планованих управлінських заходів.

Третю аксіому ризик-менеджменту можна визначити так: будь-які ризики можуть виникати, розвиватись і функціонувати тільки в просторі та часі. Будь-які ризики завжди існують на конкретній території і протягом певного періоду часу. Сутність четвертої аксіоми ризик-менеджменту зводиться до такого: будь-які ризики визначаються простором і часом; це підтверджує, що будь-які ризики можуть виникати лише на обмеженій території та протягом кінцевого відрізка часу. Час існування ризиків не може бути нескінченно великим і дорівнювати нулю – так формулюється п'ята аксіома ризик-менеджменту.

Закони управління представляють собою встановлені теоретичним або емпіричним способом і логічно обґрунтовані залежності між цілями управлінської діяльності та методами їх досягнення. Вся сукупність законів управління може бути умовно розділена на три групи: загальні (відображають найбільш загальні причинно-наслідкові залежності в управлінській діяльності), часткові (виявляються в деякому збільшенні ефективності системи в цілому або її елементів) і спеціальні (мають ставлення до різних галузей теорії управління) [351]. Саме до третьої групи будуть належати закони управління ризиком. Перш ніж перейти до їх розгляду, необхідно врахувати дію найбільш загальних законів управління ризиками в діяльності організації.

Закон відповідності соціального змісту управління формі здійснення управлінської діяльності означає, що мета управління, а також його форми та методи знаходяться в прямій і безпосередній залежності від форми власності на засоби праці. Враховуючи сферу управління ризиками, дія цього закону виявляється в тому, що остаточне рішення з прийняття ризику виносить керівник, бо саме він буде відповідати у разі несприятливої ситуації.

Закон переважної ефективності свідомого планомірного управління свідчить, що економічні системи із свідомим та планомірним керуванням і потенційно, і фактично є ефективнішими за системи зі стихійним регулюванням. Що стосується зони ризику, то неможна в разі ризикової ситуації залишати справу на самостійне вирішення, необхідно прораховувати всі можливі наслідки прийняття ризику, і з допомогою спеціальних методів та способів управляти ситуацією.

За законом єдності систем управління – діяльність будь-якої організації є єдиною централізованою керованою системою, що розділена на ієрархічні рівні управління, кожна з яких представляє собою підсистему. Система управління ризиком знаходиться в такій ієрархічній системі та підпорядковується більш загальним вимогам її організації, виконуючи єдині і загальні завдання, що постоять перед організацією.

Закон співвіднесеності об'єкта і суб'єкта управління враховує сферу управління конкретного виду діяльності. Об'єкт і суб'єкт управління оформлені в певні системи – керовану та керуючу, що знаходяться в безперервній взаємодії, при цьому головна і визначальна роль належить об'єкту управління. Зміни визначатимуть зміст і динаміку суб'єкта управління, тобто його методи та форми. Суть проблеми відповідності об'єкта і суб'єкта управління полягає в такому розвитку керуючої системи, що відповідало б ступеню і рівню розвитку об'єкта та його потребам.

Щодо сфери управління ризиком зауважимо: система ризик-менеджменту повинна відстежувати всі можливі процеси протікання ризикової ситуації і гнучко реагувати на ситуацію. Отже, закон єдності дій законів управління полягає в тому, що ці закони безпосередньо взаємодіють, впливаючи один на одного своїми властивостями. Ефективність управління залежить від ступеня активного використання всієї системи законів управління в сукупності. Система управління ризиком в організації не повинна суперечити основним управлінським рішенням, повинна доповнювати систему ефективного управління організацією.

Виходячи із загальних методологічних законів управління і враховуючи зони ризику економічної діяльності організації, виділимо основні спеціальні закони управління ризиками.

Найбільш важливим законом ризик-менеджменту є закон неунікнення ризику, зміст якого полягає в тому, що діяльність будь-якого навчального закладу завжди супроводжується ризиками, присутніми в її зовнішньому або внутрішньому середовищах. Цей закон полягає в тому, що в умовах сучасної конкуренції неможливо уникнути ризиків, тому їх необхідно сприймати як об'єктивний елемент системи управління. Другим законом визначено закон поєднання потенційних втрат і вигод: практично в будь-яких ситуаціях ризику потенційна можливість втрат або збитків поєднується з потенційною можливістю отримання додаткових доходів. Третім законом виділяється пряма залежність між ступенем ризику і рівнем планованих доходів. Чим

вищий ступінь ризику під час здійснення економічної операції, тим вищим є рівень доходів від цієї операції, а чим нижчий ступінь ризику, тим нижчим є рівень планованих доходів. У принципах діяльності узагальнюються всі відомі сучасній управлінській науці закони та закономірності, а також емпіричний досвід.

Наголосимо, що як і всі управлінські закони, принципи управління поділяються на загальні, часткові і спеціальні. У межах дослідження розглянемо загальні та спеціальні принципи управління на засадах ризик-менеджменту [127; 316; 351; 585].

Принцип наукової обґрунтованості управління вимагає суцільного, комплексного вивчення всієї сукупності чинників, що впливають на діяльність навчального закладу. У випадку ризик-менеджменту для прийняття ризику необхідно мати всю сукупність чинників, наявних у навчальному закладі, щоб прийняти рішення про входження в ризикову ситуацію.

Принцип системного підходу до вирішення управлінських завдань вимагає від менеджерів освіти розглядати начальний заклад як сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів. Головним у системному підході є розробка та використання уявлень про цілісність і відкритість систем. Те, як ризик вплине на всі складові елементи діяльності навчального закладу, може дати уявлення про системний аналіз, що включає в себе формулювання цілей ризику, його впливу на окремі компоненти навчального закладу, визначення кількісного та якісного складу елементу, що входять у систему.

Принцип оптимальності управління встановлює вимогу досягнення його цілей з мінімальними витратами часу і коштів. Із ним нерозривно пов'язаний принцип гнучкості управління, практична реалізація якого дозволяє забезпечити своєчасну адаптацію організації до умов зовнішнього середовища. У ризиковій ситуації необхідно адаптувати і перебудовувати навчальний заклад чи його окремі елементи відповідно до вимог зовнішнього або внутрішнього середовища. Подекуди тільки таким способом можливо

уникнути втрат. До спеціальних принципів ризик-менеджменту можна віднести такі: принцип лояльності, прогнозування, резервування, мінімізації втрат і максимізації доходів.

Так, принцип лояльного ставлення до ризиків вимагає розглядати ризик як об'єктивний і необхідний чинник діяльності навчального закладу. Відповідно до цього принципу важливо не прагнути уникати ризиків, а вміло керувати ними, домагаючись максимальних вигод у ризикових ситуаціях. Принцип прогнозування означає, що з метою підвищення ефективності управління ризиками керівництво має вживати заходів для їх прогнозування. Прогнозування дозволяє заздалегідь підготуватися до негативних явищ і створити необхідні передумови для їх локалізації або нейтралізації. Принцип резервування передбачає створення в організації внутрішніх резервних фондів, що дозволять у разі потреби пом'якшити важку ситуацію. Засоби таких фондів необхідно використовувати у вкрай напружених ситуаціях, пов'язаних з непередбаченими ризиковими ситуаціями. Принцип мінімізації втрат і максимізації доходів вимагає від ризику раціонально використовувати наявні в розпорядженні навчального закладу ресурси, але прагнути до підвищення доходів за рахунок грамотної реалізації проектів з ризиковою складовою.

Наголосимо, що ризик-менеджмент у навчальному закладі виконує функції, притаманні будь-якій управлінській діяльності (прогнозування (планування), організації, контролю, регулювання, координації та мотивації), але при цьому специфіка їх виконання визначається об'єктом управління.

Прогнозування ризику в навчальному закладі суттєво впливає на прийняття управлінських рішень і передбачає розробку перспективних змін стану об'єкта в цілому й окремих його частин, що здійснюється за допомогою статистичних (шляхом екстраполяції) та експертних методів (на основі передбачення змін, використовуючи досвід та інтуїцію експертів). Функція організації у ризик-менеджменті – формування та реалізація програми дій у навчальному закладі, що спрямована на зменшення ризику на

основі визначених правил і процедур, які притаманні конкретному навчальному закладу. Контроль у ризик-менеджменті полягає в перевірці в навчальному закладі робіт по зменшенню ступеня ризику, що потребує аналізу результативності заходів з метою оцінювання ефективності дій. Координація сприятиме забезпеченню єдності об'єкта і суб'єкта управління та полягає в узгодженості дій усіх ланок системи управління ризиком, апарату управління, фахівців і педагогів у навчальному закладі. Функція регулювання у навчальному закладі передбачає вплив на об'єкт управління з метою досягнення стану рівноваги об'єкта управління у випадку відхилення від заданих параметрів. Мотивація в ризик-менеджменті є процесом спонукання суб'єктів навчального закладу до зацікавленості в результатах своєї праці.

Поєднання виконання всіх функцій ризик-менеджменту дозволяє характеризувати його з позицій процесного підходу в менеджменті як низку послідовних управлінських дій, що характеризуються такими основними етапами реалізації: визначення мети ризикованих подій (цілі ризику); діагностика проблеми; визначення можливих ризиків; аналіз ризику; визначення методів впливу на ризик; вибір оптимального методу впливу за умов оцінки порівняльної ефективності; розробка управлінського рішення; ухвалення рішення; безпосередній вплив на ризик; контроль і коригування результатів процесу управління.

Вважаємо доцільним констатувати, що сучасний менеджмент передбачає управління, зорієнтоване на результат. Аналіз досліджень і вивчення передового зарубіжного досвіду засвідчив, що у вітчизняній практиці спостерігається низька готовність щодо виявлення ризиків, відсутність системного розуміння взаємозв'язку між їх різними видами, обмежене розуміння сценаріїв «найгіршого розвитку подій». Крім того, у вітчизняних навчальних закладах ще не повною мірою застосовується координація функцій між практикою зниження ризиків та фінансуванням управління ризиками. Під час прийняття стратегічних рішень не

враховується управління ризиками, не проводиться внутрішній аудит з метою отримання всебічного аналізу діяльності.

У зв'язку з цим управління ризиками й упровадження системи внутрішнього контролю у навчальних закладах, що спрямовані на забезпечення якості освіти у навчальному закладі на засадах ризик-менеджменту, включає послідовні етапи:

- визначення концептуальних основ управління ефективністю та якістю освіти, принципів, функцій і методів управління ризиками у навчальних закладах в умовах підвищення вимог до якості освіти;

- розкриття сутнісних характеристик, виявлення чинників, що впливають на діяльність навчального закладу та якість освіти;

- розробка методології управління ризиками і запровадження системи внутрішнього контролю через ключові індикатори ризиків на основі структурно-функційної моделі систем управління ризиками та внутрішнього контролю навчального закладу;

- практичне впровадження структурно-функційних моделей систем управління ризиками і внутрішнього контролю навчального закладу;

- розробка внутрішньої документації, що регулює процеси та процедури в системі управління ризиками у навчальних закладах;

- розробка практичних методик діагностики результатів впровадження систем управління ризиками і внутрішнього контролю.

2.3. Експертне оцінювання ймовірних ризиків у навчальних закладах

В умовах сьогодення проблема ризиків набуває актуальності як в бюджетних, так і в приватних організаціях, що зумовило визначення ймовірних ризиків у навчальних закладах методом експертного оцінювання.

Завдяки методів математичної статистики було оброблено погляди експертів (фахівців галузі управління в освіті, управління навчальним

закладом, директорів, проректорів, деканів, заступників деканів, завідувачів кафедр, наукові інтереси яких пов'язані з вивченням проблем управління у закладах освіти) щодо ймовірних ризиків у галузі освіти і виявлено вагомість кожного з означених.

Зауважимо, що розглянуті ризики мають різний ступінь ймовірності, що визначався шляхом надання числових значень (від 0 до 5-ти) залежно від кількісного прояву за період управлінської діяльності експерта. Запропонована експертам анкета наочно представлено у додатку Б.

Опишемо технологію проведеного експертного оцінювання. Процедура експертного оцінювання починалася з визначення групи експертів, кількість яких у групі може бути довільною, але представницькою. Експерти повинні тією чи тією мірою бути готовими висловити свою думку стосовно проблеми, що розглядається. Зауважимо, що «вагомість» їхньої думки оцінювалася з урахуванням досвіду управління на посаді керівника, стажу управлінської діяльності та участі в різноманітних процедурах експертного оцінювання. Кількісне значення коефіцієнта компетентності експертів набувало значень у межах інтервалу (0; 1).

В експертному оцінюванні взяли участь чотири групи, кожна з яких була створена з представників певних навчальних закладів (ДНЗ, ЗНЗ, ПТНЗ, ВНЗ).

До складу першої групи експертів увійшли завідувачі дошкільних навчальних закладів, методисти (Одеські дошкільні навчальні заклади «Ясла-садок» № 4, 52, 80, 85, 140, 173, 263, 267, 275 Одеської міської ради Одеської області, Дошкільний навчальний заклад «Джерельце» с. Петрівка, Комінтернівського району Одеської області, Одеський дошкільний навчальний заклад «Академія дитинства», Дошкільний навчальний заклад імені В. Чорновола, м. Южне).

Другу групи експертів представили директори та заступники загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних комплексів, гімназій, ліцеїв, а саме: Олександрівська ЗОШ І-ІІІ ст. Комінтернівської

районної ради Одеської обл., Комінтернівський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І-ІІІ ст.-гімназія» Комінтернівської районної ради Одеської обл., Петрівська ЗОШ І-ІІІ ст. Комінтернівської районної ради Одеської обл., Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс № 66 «Гімназія – початкова школа – дошкільний навчальний заклад» Дніпропетровської міської ради, Комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня школа № 35» Дніпропетровської міської ради, Марганецька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 3 Марганецької міської ради Дніпропетровської обл., Комунальний заклад «Середня загальноосвітня школа № 19 м. Дніпродзержинська» Дніпродзержинської міської ради, Комунальний заклад «Середня загальноосвітня школа № 69 м. Дніпропетровськ» Дніпропетровської міської ради, Загальноосвітня школа м. Золотоноша Черкаської обл., Слов'яносербський НВК «ЗОШ І-ІІІ ст.– дит. садок» Великомихайлівського району Одеської обл., Одеський навчально-виховний комплекс № 13, загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гімназія, Одеська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 118 Одеської міської ради Одеської обл).

До складу третьої групи експертів увійшли директори та заступники професійно-технічних навчальних закладів, технікумів, училищ, а саме : Одеський професійний ліцей морського транспорту, Одеський центр професійно-технічної освіти, Котовський професійний ліцей, Фрунзівський професійний ліцей, Лиманський професійний аграрний ліцей, Кодимське професійно-технічне аграрне училище, Одеський професійний ліцей будівництва та архітектури, Татарбунарське професійно-технічне аграрне училище, Ізмаїльський центр професійно-технічної освіти, Цебриківський професійний аграрний ліцей, Кілійський професійний ліцей, Одеський професійний ліцей сфери послуг Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Четверту групу експертів представили проректори, директори інститутів, декани, заступники деканів, керівники управлінських практик

таких вищих навчальних закладів: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Дрогобицький державний педагогічний університету імені Івана Франка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Національна академія державного управління при Президентові України, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Київський університет імені Бориса Грінченка, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України.

Перелік групи експертів, де вказані посада, яку вони обіймають, а також стаж роботи на посаді керівника поділявся на кілька підгруп: за важливістю посади (по дві підгрупи), за стажем на посаді керівника (по чотири підгрупи). Кожній підгрупі присвоювався бал. Якщо за важливістю посади таких підгруп n , то найзначущій підгрупі надається n балів, наступній – $(n-1)$ і т. ін. Усі експерти, віднесені до підгрупи з номером k , отримували бал $n-k+1$. Аналогічним чином групувалися експерти за стажем роботи (0-5 років – 1 бал, 6-10 років – 2 бали, 11-15 років – 3 бали, 16 років і більше – 4 бали), кожній підгрупі надавався бал. Якщо таких підгруп m , найбільший бал також m . Усі експерти, що віднесені до підгрупи l , отримують бал $m - l + 1$.

Коефіцієнт компетентності експерта a , який належав підгрупі k за посадою і підгрупі l за стажем, визначався за формулою:

$$K_a = [(n-k+1) + (m - l+1)] / \left(\sum_{i=1}^n i + \sum_{j=1}^m j \right),$$

де в знаменнику – сума всіх балів як за посадою, так і за стажем.

Наступним етапом в експертному оцінюванні була сама процедура опитування експертів, що здійснювалося шляхом анкетування. Під час

безпосереднього присвоєння якісним характеристикам кількісних значень було проранжовано запропоновані ризики за шкалою семантичної диференціації від 0 до 5, враховуючи ступінь ймовірності кожного з них. У процесі ранжування встановлювалася черга переваги всіх об'єктів, що розглядаються. Наприклад, це об'єкти $ПРО_1, ПРО_2, \dots, O_k$.

Нехай черга переваги така: $ПРО_1 > ПРО_2 > \dots > O_k$. Якщо об'єктам приписати бали, то об'єкт $ПРО_1$ одержить бал k , $ПРО_2 - (k-1)$, \dots , $O_k - 1$. Якщо серед об'єктів є еквівалентні за перевагою, тобто $ПРО_1 > ПРО_2 \sim ПРО_3 \sim ПРО_4 > ПРО_5 > \dots > O_k$, то в процесі присвоєння об'єктам балів необхідно зберегти як переважність об'єктів, так і еквівалентність. У такому випадку $ПРО_1$ одержить бал k , $ПРО_2, ПРО_3$ і $ПРО_4$ одержать однакові бали величиною $[(k-1) + (k-2) + (k-3)]/3$, $ПРО_5$ одержить бал $k-4$ і т. д., $O_k -$ бал 1.

Узагальнюючи вищезазначене, можна дійти висновку, що місцезнаходження об'єкта в ранжування послідовності переваг зумовлює бал, який і надає безпосередню кількісну оцінку об'єкту. Оскільки ранжування об'єктів проводила вся група експертів, то кінцеве кількісне значення дописувалося після обробки поглядів усіх експертів.

Позначимо через j об'єкт ($j = 1, \dots, p$), а через i – експерта ($i = 1, \dots, l$)... Тоді x_{ij} буде позначати кількість балів, яку отримав кожен j -й об'єкт, якщо його оцінював i -й експерт. Кінцева кількісна оцінка j -го ризику визначалася за формулою:

$$X_j = \sum_{i=1}^l K_i X_{ij},$$

де K_i – коефіцієнт компетентності i -го експерта, а X_{ij} – бал, який він присвоїв j -му ризику.

Далі в процесі експертного оцінювання було обчислено вагові коефіцієнти ймовірних ризиків. Для того, щоб правильно оцінити ймовірність зазначеного ризику, необхідно враховувати частоту виникнення того чи того ризику. Для цього потрібно обчислити вагові коефіцієнти груп

ризиків. Таким чином, ваговий коефіцієнт j -го об'єкта визначається за формулою:

$$W_i = X_i / \sum_{j=1}^p X_j.$$

Ваговий коефіцієнт, як і коефіцієнт компетентності, набуває значень з інтервалу $(0; 1)$ (так прийнято в експертному оцінюванні). Під час експерименту рівні впливу всіх ризиків розподілялися на три рівні (малоймовірний, ймовірний, дуже ймовірні). Тоді кожний s -й керівник одержить Z_s балів:

$$Z_s = \sum_{j=1}^p W_j Pr_{js}.$$

Запропонований ризик у закладах освіти буде оцінюватися за кількістю отриманих балів, тобто за величиною Z_s . Якщо величини a_1, a_2, a_3, a_4, a_5 – це межі, за якими змінюються вагомість ризику, то необхідно вважати, що коли $0 < Z_s \leq a_1$, то s -й ризик малоймовірний; якщо $a_1 < Z_s \leq a_2$, то ймовірний; якщо $a_2 < Z_s \leq a_3$, то типовість вважається вельми ймовірною; коли $a_3 < Z_s \leq a_4$, то готовність на середньому рівні; готовність вважається достатньою для $a_4 < Z_s \leq a_5$.

Для участі в експертній оцінці ризиків у навчальних закладах, що впливають на їх діяльність, було залучено по дванадцять фахівців з усіх чотирьох типів (ДНЗ, ЗНЗ, ПТНЗ, ВНЗ), з яких утворили чотири групи експертів. Ці групи розбили на підгрупи: за посадою та стажем роботи на посаді керівника. За посадою група експертів була розбита на дві підгрупи. До першої з них було віднесено керівників навчальних закладів, до другої – заступники керівників навчальних закладів. Кожному експерту з першої підгрупи було присвоєно 2 бали, з другої – 1. З урахуванням кількості експертів з кожної групи загальна кількість балів за посадою для групи ДНЗ склала 18, ЗНЗ – 18, ПТНЗ – 20, ВНЗ – 18 балів.

За стажем роботи на посаді керівника кожна група експертів була розбита на чотири підгрупи. До першої з них увійшли експерти зі стажем

роботи 0-5 років – 1 бал, 6-10 років – 2 бали, 11-15 років – 3 бали, 16 років і більше – 4 бали. Кожний експерт з першої підгрупи отримав 1 бал, з другої – 2 бали, з третьої – 3 бали, четвертої – 4 бали. Тоді загальна сума за стажем для групи ДНЗ склала 23, ЗНЗ – 36, ПТНЗ – 36, ВНЗ – 30 балів.

Було підраховано кількість стартових балів, що приписуються кожному з експертів групи ДНЗ: 1-й отримав $2+2=4$ бали; 2-й – $2+1=3$ бали; 3-й – $2+2=4$ бали; 4-й – $2+1=3$ бали; 5-й – $2+2=4$ бали; 6-й – $2+2=4$ бали; 7-й – $1+2=3$ бали; 8-й – $1+2=3$ бали; 9-й – $1+3=4$ бали; 10-й – $1+4=5$ балів; 11-й – $1+1=2$ бали; 12-й – $1+1=2$ бали.

Це дозволило розрахувати для них коефіцієнти компетентності:

$ДНЗ_1 = 4/41 = 0,10$; $ДНЗ_2 = 3/41 = 0,07$; $ДНЗ_3 = 4/41 = 0,10$; $ДНЗ_4 = 3/41 = 0,07$; $ДНЗ_5 = 4/41 = 0,10$; $ДНЗ_6 = 4/41 = 0,10$; $ДНЗ_7 = 3/41 = 0,07$; $ДНЗ_8 = 3/41 = 0,07$; $ДНЗ_9 = 4/41 = 0,10$; $ДНЗ_{10} = 5/41 = 0,12$; $ДНЗ_{11} = 2/41 = 0,05$; $ДНЗ_{12} = 2/41 = 0,05$.

Враховуючи досвід роботи у навчальному закладі, експертам пропонувалося оцінити за 5-ти бальною шкалою кожний із запропонованих ризиків: чим частіше виникав ризик у навчальному закладі, впливав на його діяльність і керівник здійснював низку заходів щодо його обробки та зниження, тим вищим був бал і ступінь його ймовірності.

Наведені підрахунки загальної кількості балів, присвоєних кожному ризику наочно за типами навчальних закладів (ДНЗ, ЗНЗ, ПТНЗ, ВНЗ) подано в додатку В. Наведемо кілька прикладів.

- перший ризик (зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти):

$2 (0,10 + 5 (0,07 + 3 (0,10 + 2 (0,07 + 3 (0,10 + 1 (0,10 + 4 (0,07 + 2 (0,07 + 5 (0,10 + 4 (0,12 + 4 (0,05 + 3 (0,05 = 3,15$;

- другий ризик (недостатнє забезпечення навчального процесу навчально-лабораторним обладнанням):

$5 (0,10 + 0(0,07 + 3 (0,10 + 3 (0,07 + 5 (0,10 + 5 (0,10 + 3 (0,07 + 5 (0,07 + 3 (0,10 + 3 (0,12 + 3 (0,05 + 2 (0,05 = 3,46$

Отже, після обробки даних експертів, ризику, що набрали кількість балів з інтервалу (0-1,66) – малоімовірні ризику, ймовірність виникнення ризику низька; (1,67-3,33) – ймовірні ризику; (3,34-5) – дуже ймовірні, значна ймовірність виникнення ризику.

Зведене кількісне значення ймовірних ризиків за типами навчальних закладів наочно подано у табл. 2.1.

Як видно з табл. 2.1. для аналізу ймовірності виникнення кожного з ризиків, що впливає на діяльність навчального закладу експертам, було запропоновано сорок ризиків. З метою перевірки валідності, об'єктивності, достовірності отриманої інформації деякі ризику було сформульовано ідентично за змістом: наприклад, ризик недостатнього матеріально-технічного забезпечення закладу освіти (експертами надано такі бали: ДНЗ – 4, ЗНЗ – 4,8, ПТНЗ – 3,43, ВНЗ – 4,31) передбачає наявність навчально-лабораторного обладнання, водночас було запропоновано окремо ризик недостатнього забезпечення навчального процесу навчально-лабораторним обладнанням (ДНЗ – 3,46, ЗНЗ – 3,41, ПТНЗ – 3,68, ВНЗ – 3,48). Ризик плинності кадрів у навчальному закладі (ДНЗ – 2,88, ЗНЗ – 3,31, ПТНЗ – 1,82, ВНЗ – 3,19) і ризику, пов'язані з підбором персоналу (ДНЗ – 2,83, ЗНЗ – 3,28, ПТНЗ – 1,17, ВНЗ – 3,08); ризику, викликані наявністю в організації так званих груп ризику (ДНЗ – 2,59, ЗНЗ – 2,89, ПТНЗ – 2,00, ВНЗ – 2,54) і ризик проявів професійних деструкцій (ДНЗ – 1,83, ЗНЗ – 2,91, ПТНЗ – 2,00, ВНЗ – 2,94). Ризик відсутності інноваційної стратегії та культурної політики у навчальному закладі (ДНЗ – 2,78, ЗНЗ – 4,35, ПТНЗ – 2,32, ВНЗ – 3,4) і впровадження інновацій в закладах освіти (ДНЗ – 2,76, ЗНЗ – 3,02, ПТНЗ – 2,39, ВНЗ – 3,25); ризику, пов'язані з інформаційною безпекою (ДНЗ – 1,8, ЗНЗ – 3,67, ПТНЗ – 1,39, ВНЗ – 2,69) і ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу (ДНЗ – 1,98, ЗНЗ – 3,57, ПТНЗ – 1,64, ВНЗ – 2,63).

Таблиця 2.1

**Зведена кількісне значення ймовірних ризиків у навчальних
закладах за типами**

№ ризику	ДНЗ	ЗНЗ	ПТНЗ	ВНЗ	№ ризику	ДНЗ	ЗНЗ	ПТНЗ	ВНЗ
1	3,15	3,94	3,64	3,17	21	1,66	4,00	1,46	1,60
2	3,46	3,41	3,68	3,48	22	2,76	3,02	2,39	3,25
3	3,07	3,69	3,80	3,60	23	2,46	4,20	1,50	3,60
4	2,78	4,35	2,32	3,40	24	2,20	3,46	1,64	2,58
5	2,83	3,67	3,36	3,71	25	1,66	1,65	1,54	1,54
6	4,05	4,81	3,09	3,96	26	1,98	3,57	1,64	2,63
7	3,63	4,57	3,95	3,58	27	1,80	3,67	1,39	2,69
8	2,10	3,57	1,48	2,77	28	1,59	1,50	1,41	1,48
9	1,98	3,24	1,71	2,85	29	1,95	3,96	1,89	2,54
10	4,00	4,80	3,43	4,31	30	2,34	3,33	2,27	3,00
11	3,17	4,54	1,93	3,04	31	1,61	1,63	1,55	1,50
12	2,98	3,00	1,80	3,25	32	1,71	1,76	1,32	1,90
13	1,63	1,65	1,59	1,58	33	1,63	1,65	1,61	1,63
14	2,88	3,31	1,82	3,19	34	2,20	4,13	1,61	2,92
15	2,83	3,28	1,71	3,08	35	1,54	1,65	1,34	1,52
16	2,59	2,89	2,00	2,54	36	1,80	3,28	1,98	2,88
17	2,00	2,91	1,86	2,65	37	1,88	4,61	1,79	3,63
18	1,83	2,91	2,00	2,94	38	1,49	4,44	1,80	2,77
19	2,32	2,83	1,84	3,13	39	1,61	1,63	1,55	1,54
20	2,12	1,67	1,91	2,69	40	2,00	1,78	1,73	3,23

Отримані результати дають можливість стверджувати про валідність проведеного опитування, оскільки зазначені експертами бали обох ризиків у межах інтервалу (3,34-5) дуже ймовірних.

Аналізуючи результати експертного оцінювання за типами навчальних закладів зазначимо, що дуже ймовірними ризиками для усіх навчальних закладів експертами визначено: ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів, грантів, спонсорських внесків (ДНЗ – 3,63, ЗНЗ – 4,57, ПТНЗ – 3,95, ВНЗ – 3,58); ризик недостатнього матеріально-технічного забезпечення закладу освіти (ДНЗ – 4, ЗНЗ – 4,8, ПТНЗ – 3,43, ВНЗ – 4,31).

Щодо ризику зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти зазначимо, що дуже ймовірним є для ЗНЗ – 3,94 і ПТНЗ – 3,64, але ймовірним для ДНЗ – 3,15 і ВНЗ – 3,17. Перевіряючи достовірність ризику зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти запропоновано ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності навчального закладу, який є ймовірним для ДНЗ – 2,83, ЗНЗ – 3,67, ПТНЗ – 3,36, і лише дуже ймовірним для ВНЗ – 3,71.

Це пов'язано з сучасними тенденціями надання автономії вищим навчальним закладам освіти та реформування в галузі освіти. Водночас ризик недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях дуже ймовірним є для ЗНЗ – 3,69, ПТНЗ – 3,8, ВНЗ – 3,6, ймовірним для ДНЗ – 3,07.

Експертами було підтверджено ризик недостатнього бюджетного фінансування, що є дуже ймовірним для ДНЗ – 4,05, ЗНЗ – 4,81, ВНЗ – 3,96. Ймовірність для ПТНЗ – 3,09 пояснимо більш лояльним фінансуванням з бюджету на відміну від інших навчальних закладів, оскільки фінансування здійснюється відповідно до плану замовлень і необхідних потреб.

Крім зазначених ризиків, дуже ймовірні для ВНЗ визначено ризик неефективного прийняття управлінських рішень (3,6), для ЗНЗ експертами – такі ризики: невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям (3,57), невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності (4,54), неефективного прийняття управлінських рішень (4,2), неточних (хибних) прогнозів (3,46), ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення

діяльності навчального закладу (3,57), небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти (3,96), зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу (4,13), зниження якості освіти (4,61), невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам (4,44), дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням принципів тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток тощо. ін. (4,00) .

Виокремлені експертами дуже ймовірні ризики для ЗНЗ вважаємо небезпідставними, оскільки щорічна оптимізація діяльності ЗНЗ передбачає постійне скорочення штату, перенавантаження персоналу, що, звичайно, спричиняє певні труднощі у реалізації цілей і завдань навчального закладу, подекуди і неготовність персоналу до виконання поставлених завдань. Зрозуміло, що ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу спричинила напружена ситуація у суспільстві і державі. Враховуючи специфіку навчання школярів молодшої, середньої та старшої школи досить часто менеджерам освіти важко прогнозувати якість навчання, успішності, оскільки результат залежатиме не лише від керівництва і педагогів, але і від багатьох інших причин (родина, мотивація, достаток тощо). Результати зовнішнього незалежного оцінювання останнім десятиріччям спричинили ще низку ризиків, зокрема зниження якості освіти. Інформаційно-комунікаційна система забезпечення діяльності навчального закладу є серцевиною будь-якого навчального закладу, зокрема загальноосвітнього, водночас можемо констатувати як недостатність комп'ютерної техніки, так і не завжди наявність якісної Інтернет підтримки, низьку комп'ютерну грамотність педагогів.

Наступною групою є ймовірні ризики для навчального закладу. Ймовірними ризиками, що визначені експертами для навчальних закладів усіх типів (ДНЗ, ЗНЗ, ПТНЗ, ВНЗ), є ризики, що набрали кількість балів з інтервалу від 1,67 до 3,33. А саме: ризик зниження професійно-

кваліфікаційного рівня персоналу в навчальному закладі (ДНЗ – 2,98, ЗНЗ – 3, ПТНЗ – 1,8, ВНЗ – 3,25); ризик плинності кадрів у навчальному закладі (ДНЗ – 2,88, ЗНЗ – 3,31, ПТНЗ – 1,82, ВНЗ – 3,19); ризик порушення норм корпоративної культури (ДНЗ – 2, ЗНЗ – 2,91, ПТНЗ – 1,86, ВНЗ – 2,65); ризик проявів професійних деструкцій (ДНЗ – 1,83, ЗНЗ – 2,91, ПТНЗ – 2, ВНЗ – 2,94); ризик демотивування персоналу у навчальному закладі (ДНЗ – 2,32, ЗНЗ – 2,83, ПТНЗ – 1,84, ВНЗ – 3,13); ризик впровадження інновацій у закладах освіти (ДНЗ – 2,76, ЗНЗ – 3,02, ПТНЗ – 2,39, ВНЗ – 3,25); ризик запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах (ДНЗ – 2,34, ЗНЗ – 3,33, ПТНЗ – 2,27, ВНЗ – 3); ризик проявів корупції в навчальних закладах (ДНЗ – 1,8, ЗНЗ – 3,28, ПТНЗ – 1,98, ВНЗ – 2,88); ризик зниження якості навчально-методичного забезпечення/супроводу навчального процесу (ДНЗ – 2, ЗНЗ – 1,78, ПТНЗ – 1,73, ВНЗ – 3,23); ризик неефективного планування діяльності закладу освіти (ДНЗ – 2,12, ЗНЗ – 1,67, ПТНЗ – 1,91, ВНЗ – 2,69), ризик зниження соціальної (або соціально-корпоративної) відповідальності закладу освіти за результати діяльності (ДНЗ – 1,98, ЗНЗ – 3,24, ПТНЗ – 1,71, ВНЗ – 2,85).

Підсумовуючи зазначимо, що для всіх типів навчальних закладів ймовірні ризики переважно пов'язані з підлеглими (вчителями, викладачами, майстрами, педагогічними працівниками та ін.). Це пояснюється низкою чинників, зокрема: політичною, фінансово-економічною нестабільністю. Водночас вважаємо доцільним наголосити на тому, що відсутність цілеспрямованої роботи щодо поліпшення ситуації у навчальному закладі спричинить підвищення ймовірності зазначених вище експертами ризиків, але і загострення ситуації, що може призвести до негативних наслідків. Ураховуючи те, що освіта є культурним осередком розвитку і виховання нації, її потенціалу, ментальності, майбутнього держави, менеджери освіти повинні чіткіше організувати роботу щодо запобігання ризиків під час прийняття управлінських рішень і їх подолання з найменшими втратами для освітньої організації.

Водночас слід констатувати, що крім зазначених вище ризиків до групи ймовірних саме для ДНЗ визначено експертами ще й такі: ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям (2,1), ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності (3,17), ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу (1,98), ризик небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти (1,95), ризик неточних (хибних) прогнозів (2,20), ризик прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (1,71), ризик зниження морально-етичних якостей колективу навчального закладу (2,20), ризик неефективного прийняття управлінських рішень (2,46), ризик зниження якості освіти (1,88).

Для ЗНЗ експертами було визначено ще ризик прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (1,76). Для ПТНЗ – ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності (1,93), ризик небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти (1,89), ризик зниження якості освіти (1,79), ризик невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам (1,8). Для ВНЗ – ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям (2,77), ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності (3,04), ризик неточних (хибних) прогнозів (2,58), ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу (2,63), ризик небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти (2,54), ризик прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (1,9), ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу (2,92), ризик зниження якості освіти (3,63), ризик невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам (2,77).

Після обробки даних експертів, ризики, що набрали кількість балів у межах інтервалу від 0 до 1,66 було визначено малоімовірними, тобто ймовірність виникнення низька. До таких ризиків віднесено: ризик введення критеріїв професійного зростання педагогічних працівників до процедури атестації освітніх установ і атестації педагогічних і керівних кадрів, ризик недостатньої або зайвої реклами про напрями діяльності навчального закладу, ризик відхилення фактичної вартості виконаних робіт у навчальному закладі від запланованої, ризик неготовності персоналу до виконання поставлених завдань, ризик реалізації моніторингу якості навчальних досягнень тих, кого навчають, ризик недостатньої організації PR-кампаній, просвітницько-інформаційної робіт, ризик негативної самоорганізації персоналу навчального закладу.

Крім зазначених вище ризиків до групи малоімовірних саме для ДНЗ визначено експерами ще й такі: ризик дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням принципів тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток тощо. ін. (1,66), ризик невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам (1,49). Для ПТНЗ – ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям (1,48), ризик дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням принципів тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток тощо. ін. (1,46), ризик неефективного прийняття управлінських рішень (1,5), ризик неточних (хибних) прогнозів (1,64), ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу (1,64), ризики, пов'язані з інформаційною безпекою (1,39), ризик прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (1,32), ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу (1,61). Для ВНЗ – ризик дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням принципів тайм-менеджменту, трудової

дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток тощо. ін. (1,6).

Узагальнюючи результати опитування зазначимо, що експертами було запропоновано ризики з власного досвіду, а саме: ДНЗ (ризик недостатнього реагування керівника на зауваження та пропозиції, викладені батьківським комітетом, радою, батьками, представниками інших органів громадського самоврядування), ЗНЗ (ризик втручання батьків у навчально-виховний процес), ПТНЗ (підвищення відповідальності викладачів та майстрів в/н за невиконання посадових обов'язків), ВНЗ (ризик негативних наслідків перевірок навчального закладу з боку контролюючих органів, ризик суперечностей у нормативно-правових актах, що впливають на роботу навчального закладу, ризик втрати автономії чи позбавлення чинного статусу навчального закладу, ризик реорганізації, припинення діяльності навчального закладу, ризик впливу на діяльність навчального закладу негативних і дестабілізуючих процесів, що відбуваються в країні, ризик функційної неефективності педагогічного персоналу, педагогічних працівників, ризик низьких результатів підвищення кваліфікації, проходження стажування науково-педагогічного персоналу, ризик невідповідності управлінця займаній посаді, ризик неузгодженості мотивації у діях керівництва і підлеглих тощо.

Існує велика кількість видів і класифікацій ризиків залежно від специфіки діяльності кожного навчального закладу, що зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками. Найпоширенішею є група ризиків у навчальних закладах України і провідних країн світу за сферою походження, але вони не є тотожними, оскільки у нас різні стандарти освіти, умови навчання, умови організації праці тощо.

Отже, підсумовуючи зазначимо, що до загальної класифікації ризиків, які впливають на діяльність навчального закладу (ДНЗ, ЗНЗ, ПТНЗ, ВНЗ) віднесено ймовірні та дуже ймовірні ризики за умови, що зазначений ризик

характерний не менше як трьома типами навчальних закладів з чотирьох. Детальний опис представлено у п. 2.4.

2.4. Класифікація ризиків у навчальних закладах освіти

Для класифікації ризиків у навчальних закладах освіти було проаналізовано і систематизовано погляди вчених щодо груп ризиків у галузі освіти, а також охарактеризовано за результатами експертного оцінювання групи ризиків у навчальних закладах освіти за сферою походження.

Класифікація ризиків передбачає систематизацію їх безлічі на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяють об'єднати підмножини ризиків у певні групи. Проведений контент-аналіз класифікацій ризиків дає можливість констатувати відсутність єдиного підходу, оскільки існує понад сорока різних критеріїв ризиків і понад 220 видів.

У галузі освіти вчені (І. Абрамова [1], С. Білоусова [47], М. Беляєва [48], Ю. Зубок [222], І. Каленюк [240], Т. Костюкова [296; 297], О. Куклін [240], І. Лисенко [296; 297], Н. Нікітіна [688], А. Орел [47], Е. Опфер [405], В. Чупров [222], П. Щеглов [688] та ін.) виділили такі групи ризиків:

- стратегічний ризик; ризик неузгодженості; фізичний ризик захворювання і набуття різноманітних комплексів; діспозиційний ризик; ризик невідповідності рівня готовності педагога виконувати професійну діяльність відповідно до прийнятих у соціумі норм і стандартів; ризик бездіяльності; технологічний ризик [1];

- антропогенні ризики (ризики прогнозу, управління, реалізації) і технологічні ризики (правові ризики, тимчасові, ризики «постачальників», «споживачів») [47];

- структурні (кадрові, процесуальні, іміджеві, контингент-ризики) і функціональні (педагогічні, економічні, соціально-культурні, психологічні та ін.) [48];

- ризики вишу; ризики особистості; ризики підприємства; ризики суспільства; ризики держави [296; 297; 688];

- ризик середовища (умови життєдіяльності соціальних суб'єктів у стані переходу від ситуації невизначеності до ситуації визначеності або навпаки) і діяльнісний ризик (діяльність в умовах появи обґрунтованої можливості вибору піл час оцінки ймовірності досягнення передбачуваного результату) [222];

- зовнішні та внутрішні ризики; політичні, правові, економічні, соціальні, демографічні тощо; ризики, пов'язані з параметрами якості або достатності ресурсів (рівень підготовки й кількість абітурієнтів, якість та кількість персоналу, якість менеджменту, якісні й кількісні показники матеріально-технічної бази, достатність ресурсів для розвитку, якість маркетингу тощо) [240, с. 24];

- зовнішні (ризики виробництва, суспільства, держави) та внутрішні (кадрові, контингент-ризики, імідж-ризики, фінансові, техніко-виробничі, процесні, організаційні, інноваційні) ризики [405, с. 86-87].

Отже, зауважимо, що в процесі своєї діяльності менеджери освіти стикаються із сукупністю різних видів ризиків, що відрізняються між собою за місцем та часом виникнення, сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинники, які впливають на їх рівень, і, отже, за способом їх аналізу і методів опису. Складність класифікації ризиків полягає в їх розмаїтті. Існують певні види ризиків, дії яких характерні для всіх типів навчальних закладів, але поряд із загальними є специфічні види ризику, що пов'язані зі специфікою діяльності навчального закладу, особистістю керівника, зокрема менеджера освіти, з недостатністю інформації про стан зовнішнього середовища тощо.

Сучасні класифікації ризиків дозволяють інтепретувати і поділити їх на кілька груп за різними ознаками: масштабом виникнення, джерелом, часом, терміном дії, за характером прояву та сферою походження. Для рельєфності висвітлення означеної проблеми в навчальних закладах узагальнено представимо її на рис. 2.1. Опишемо її.

Аналізуючи ступінь впливу певних ризиків на функціонування і життєдіяльність навчального закладу, необхідно визначити такі їх групи ризиків за масштабом: макроризики (формується завдяки чинникам ризиків, що мають місце в масштабі певної держави); мезоризики (формується завдяки чинникам ризиків, що мають місце в масштабі певної галузі, галузі освіти); мікроризики (формується завдяки чинникам ризиків, що мають місце в масштабі навчального закладу).

За джерелом виникнення ризики поділяємо на зовнішні (не пов'язані безпосередньо з діяльністю самого навчального закладу) і внутрішні (породжені цією діяльністю); суб'єктивні (формується через суб'єкт системи) та об'єктивні (зумовлені реальною дійсністю, в якій функціонує система).

Враховуючи те, що всі ризики поділяються на дві категорії: до першої відносяться ті, на які навчальний заклад, щодо якого виник ризик, вплинути не може, і до другої – які в певній мірі та ступені підконтрольні навчальному закладу. За характером прояву ризики поділяємо на прогнозовані (ризики, яких можна уникнути або зменшити їх шкідливі наслідки) та непрогнозовані (ризики, яких не можна уникнути або зменшити їх шкідливі наслідки). Одночасно всі ризики є прогнозовані, а тому прогнозування виникнення ризику є найбільш ефективним засобом боротьби з ним. Слід зазначити, що фаховий рівень менеджерів освіти та їхніх заступників повинен давати можливості прогнозувати виникнення ризикової події, вчасно знаходити шляхи усунення або мінімізації ризику. За часовими показниками ризики поділяємо на короткострокові (ризики, пов'язані із оперативною щоденною діяльністю навчального закладу), середньострокові (ситуаційні ризики, поява яких може бути дещо віддалена від моменту виявлення та прийняття відповідного рішення) та довгострокові (ризики, що значно віддалені в часі від моменту прийняття та реалізації управлінського рішення і мають тривалу дію в межах системи). За терміном дії визначаємо ретроспективні ризики

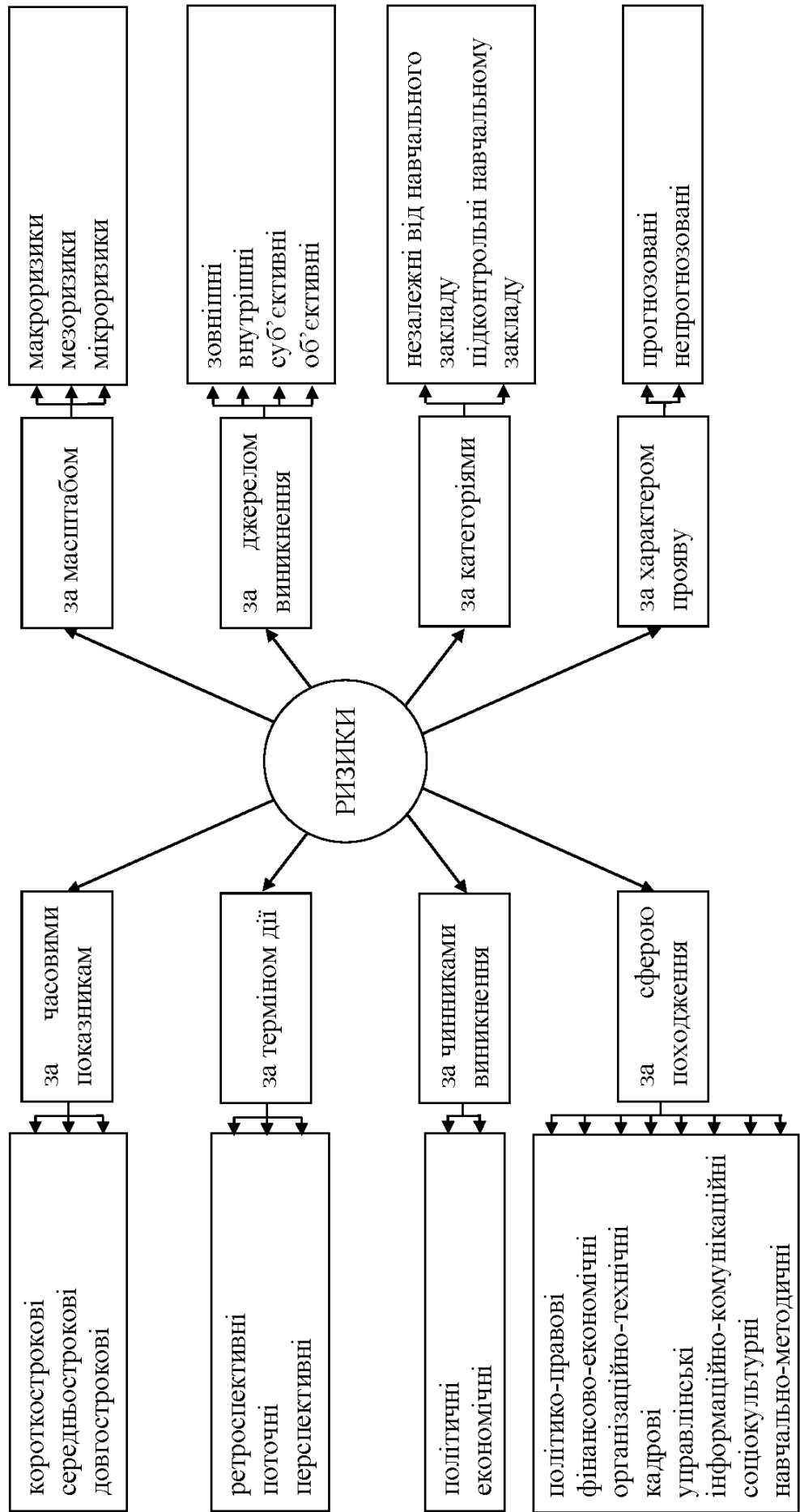


Рис. 2.1. Класифікація ризиків у навчальних закладах

(пов'язані з рішеннями, що були прийняті у навчальному закладі в минулому, але реалізуються тепер), поточні (співвідносяться з поточною діяльністю навчального закладу, змінюються під впливом постійно дієвих чинників ризику), перспективні (пов'язані з можливими змінами умов функціонування суб'єкта ризику нині, що в майбутньому може змінити ризикову ситуацію у навчальному закладі).

За чинниками виникнення розглядають політичні (нестабільність державного устрою, діяльність органів влади, що зумовлено етнічними, регіональними проблемами, поляризацією інтересів соціальних груп тощо) і економічні ризики (несприятливі зміни в економічній діяльності країни, регіону, навчального закладу, різних рівнях управління тощо).

За сферою походження було визначено вісім груп ймовірних ризиків (див. рис. 2.2), а саме: політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні. Наголосимо, що означені ризики підтверджено результатами експертного оцінювання (див. додаток В).

Під політико-правовими ризиками розуміємо все, що пов'язано зі змінами у політиці та нормативно-правовому законодавстві в освіті (законодавча база діяльності галузі освіти, концептуальні документи, Укази Президента України, Кабінету Міністрів України і документи МОН України на виконання законів України, органи управління і структурні підрозділи системи освіти, заклади освіти і форми навчання, кадрові питання, організація навчально-виховного процесу, діловодство) і зумовлено можливими змінами курсу, пріоритетів на урядовому, регіональному та місцевому рівнях. Політичний ризик розглядаємо як нестабільність внутрішньополітичної ситуації держави, що здійснює вплив на результати діяльності навчальних закладів, у зв'язку з чим збільшується фінансовий ризик. Нестабільність політичної ситуації у певному регіоні, що впливає на результати діяльності навчального закладу, зокрема через військові дії у цьому регіоні, відбиватиметься на діяльності навчальних закладів.

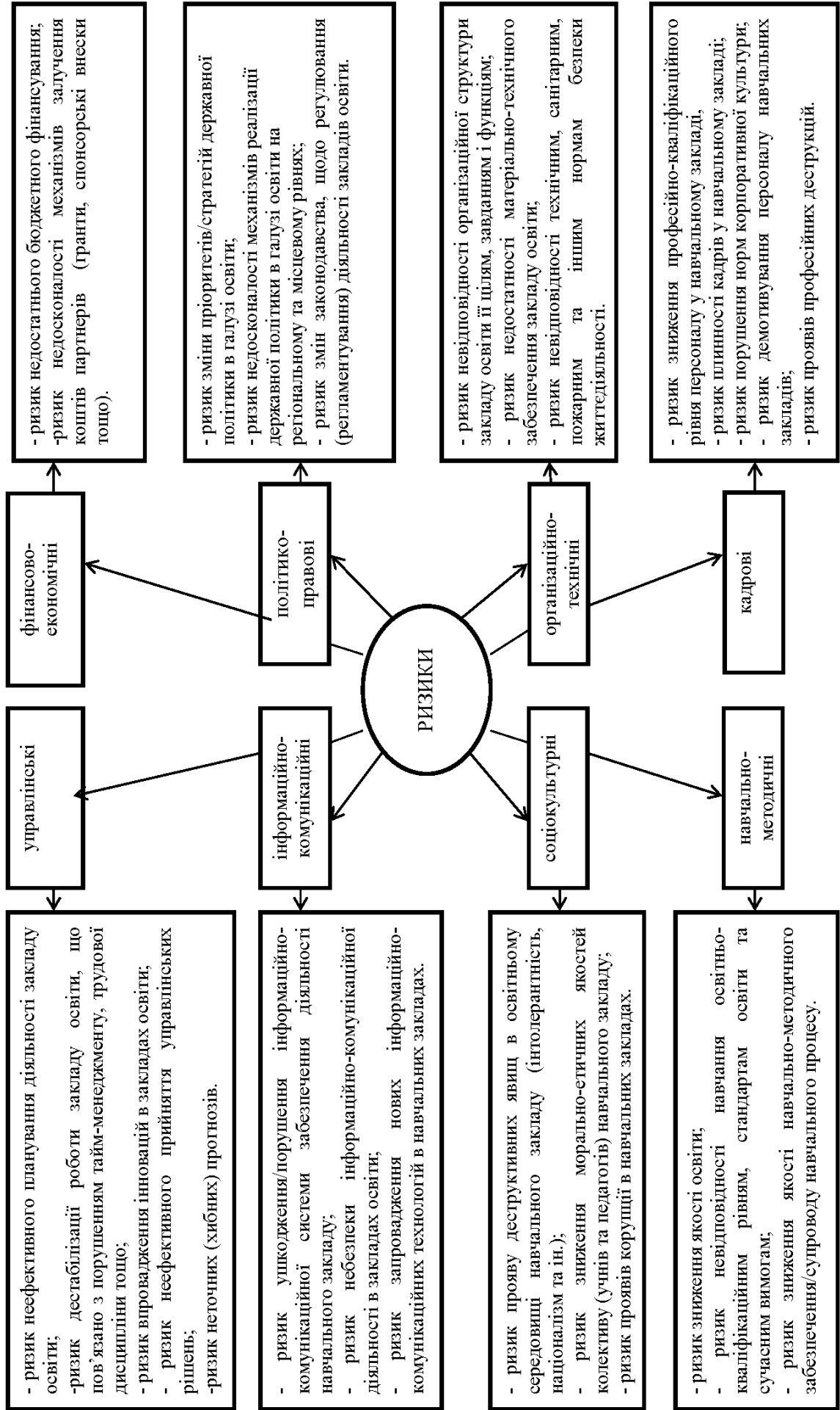


Рис. 2.2. Групи ймовірних ризиків за сферою походження

Правовий ризик пов'язаний із недостатньою правовою захищеністю установи або з правовими помилками, яких припускається установа під час здійсненнній діяльності (у тому числі пов'язаний з людським чинником), передбачає відсутність правового регулювання або зміну положень законів та/або інших нормативно-правових актів, що може спричинити ризик або виникнення збитків. Так, Г. Москалик [379] правове забезпечення управління розглядає як створення та підтримку в необхідних межах конструктивних організаційно-функціональних характеристик систем управління за упорядкованим впливом усього арсеналу засобів. Основу правового забезпечення управління складають формування і підтримка його нормативно-правової бази як засобу досягнення ефективної діяльності систем управління. При цьому правові норми забезпечують моделювання систем управління, формування та формалізацію їх функціональних, організаційних та інформаційних структур [379, с. 535].

У сучасних умовах діяльність менеджера освіти за різними напрямками (правовий статус та функціонування закладу освіти, виконання основних статутних завдань закладу, співпраця з іншими організаціями, ведення навчальної, виховної, фінансово-господарської діяльності, виконання зобов'язань, виконання нормативних актів Міністерства освіти і науки України) регулюється великою кількістю нормативно-правових актів, зареєстрованих в установленому порядку в Міністерстві освіти і науки України.

Відтак, очевидними постають такі ризики політико-правової групи: ризик зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти, ризик недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях, ризик змін законодавства, щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти.

Щодо ризику зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти можемо констатувати: зміна влади призводить до зміни політики, що впливає на динаміку освітніх систем і породжує певні ризики, оскільки для

кожної системи існує обмежувальний темп змін, які можуть бути в ній реалізовані за умови збереження виконання нею всіх своїх функцій – постійні зміни можуть зруйнувати або значно деформувати систему. Якщо стверджувати, що етап реформування освітньої системи бачимо після завершення, як мінімум, одного її життєвого циклу, то виходить, що нова реформа починається раніше, до появи результатів попередньої. Такий перехід може супроводжуватися тимчасовим уривчастим зниженням ефекту, який пов'язаний із витратами на перехід, адаптацію та відповідним ризиками у закладах освіти.

Ризик недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному і місцевому рівнях передбачає певні труднощі в практичному застосуванні, оскільки положення чинних нормативних актів значною мірою не виконуються, що обмежує розвиток певних технологій, нововведень в освіті.

Розгляд ризику змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти вимагає врахування організаційно-правового статусу установи, управлінських процедур та проектування системи закладу, визначення відповідних органів та структур управління, регламентаційних документів, що забезпечують організаційне закріплення побудованої системи менеджменту, здійснення конструювання адекватної архітектури, вибудовування оптимальної моделі взаємодії між матеріальними, товарними, фінансовими, інформаційними та людськими потоками з метою створення дієвої системи управління персоналом.

Наступна група – фінансово-економічні ризики, пов'язані як з державними, так і не державними закладами освіти. Економічним ризикам притаманні такі риси, що сприяють розумінню його змісту, як-от: суперечливість, альтернативність, невизначеність. Економічний ризик, орієнтований на одержання значимих результатів неординарними новими способами в умовах невизначеності і в ситуації неминучого вибору, дає можливість подолати консерватизм, психологічні бар'єри, що заважають

впровадженню нових, перспективних видів діяльності. Суперечлива природа економічного ризику виявляється в зіткненні об'єктивно наявних ризикованих дій і суб'єктивною оцінкою, оскільки один менеджер освіти, який робить вибір, здійснює певні дії, може вважати їх ризикованими, а інші люди їх можуть розцінювати як обережні, позбавлені всякого ризику, і навпаки. Альтернативність пов'язана з тим, що вона припускає необхідність вибору із двох чи кількох можливих варіантів рішень, дій. Залежно від конкретного змісту ситуації ризику альтернативність має різний ступінь складності і зважується різними способами. Відзначимо, що ризик є одним із засобів зняття невизначеності, що виникає через невірогідність інформації і відсутність однозначності. Акцентувати увагу на цій властивості ризику важливо у зв'язку з тим, що оптимізувати на практиці процеси управління і регулювання, ігноруючи об'єктивні та суб'єктивні джерела невизначеності, безперспективно. Причому йдеться не про те, щоб знайти засіб, який дозволяє цілком позбутися впливу чинників невизначеності (що практично, напевно, нездійсненно), а про необхідність урахування ризику з метою вибору раціональних альтернатив. Під фінансово-економічними ризиками розуміємо просування фінансових коштів у навчальному закладі: складання бюджету та фінансового плану, формування грошових ресурсів та їх розподіл між структурними підрозділами, що визначають життєдіяльність організації; оцінку фінансового потенціалу навчального закладу.

Отже, до фінансово-економічної групи віднесено такі ризики: ризик недостатнього бюджетного фінансування; ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо).

Питання формування, а також раціонального й ефективного використання ресурсів завжди є актуальними для всіх державних закладів освіти. Запровадження системи заходів щодо суворої економії коштів передбачає розробку адекватної системи ефективного контролю за видатками усіма бюджетними установами, в тому числі й закладами освіти. Зазначені ризики пов'язані між собою, оскільки ризик недостатнього бюджетного

фінансування можливо компенсувати за рахунок механізмів залучення коштів партнерів. Ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів пов'язаний зі здійсненням фандрайзингової діяльності на неналежному рівні або не здійсненні її взагалі. Як відомо, фандрайзинг у межах діяльності некомерційних організацій або фандрайзерів може здійснюватися двома основними шляхами: по-перше, за рахунок самофінансування (членські внески, проведення благодійних заходів, надання різних платних послуг, проведення семінарів, тренінгів) та виконання договірних робіт (експертиза, обстеження, проведення археологічних досліджень) і тощо); по-друге, завдяки фінансовій підтримки від зовнішніх джерел (гранти, кошти з місцевого бюджету, участь у державних (або регіональних) цільових програмах, спонсорство тощо). Зрозуміло, що в обох варіантах використовуються різні інструменти (методи) для досягнення цілей, а саме: листи до благодійників, особисті зустрічі «обличчя до обличчя» (високоєфективний інструмент, хоч і потребує великих витрат часу та професійних якостей фандрайзера); розсилка листів подяки (використовується для встановлення тісних контактів з учасниками благодійних заходів з метою подальшої співпраці на регулярній основі); партнерські проекти (надсилання листа, який описує варіанти спільної участі в зацікавленому потенційним спонсором проекті); заявка на грант (повний опис проекту із супровідною документацією та бюджетом); публічні збирання (добровільне збирання цільової допомоги у формі коштів або майна серед невизначеного кола осіб, зокрема, з використанням засобів електронного зв'язку або телекомунікації для досягнення цілей); членські внески (регулярні надходження від засновників (членів, учасників), що визначаються установчими документами (статут) некомерційної організації тощо.

У Статуті заздалегідь повинно бути визначено суми грошових надходжень, їх розміри і форми. Членські внески можуть бути одноразовими (при вступі в організацію) і постійними (регулярними): річними, місячними,

квартальними тощо. Якщо ж некомерційна організація не має членства, фандрайзер все ж може скористатися цим інструментом. Можна збирати внески від членів чи учасників будь-якого соціального проекту, події незалежно від форми реєстрації громадської чи некомерційної організації); стаття в газеті (інструмент, що застосовується фандрайзером у разі зіткнення з найбільш терміновими, критичними ситуаціями); гроші з бюджету (щоб отримати гроші з бюджету, громадська організація може брати участь у грантових конкурсах, які передбачені бюджетом, якщо вона відповідає критеріям відбору учасників конкурсу); краудфандинг (колективна співпраця людей, які добровільно об'єднують свої гроші або інші ресурси, здебільшого через Інтернет, щоб підтримати зусилля інших людей або організацій); краудсорсинг (делегування конкретних функцій невизначеному колу осіб; вирішення суспільно значущих проблем здійснюється за участю великої кількості добровольців, які найчастіше координують свої дії засобами інформаційних технологій); реклама (малоефективний метод фандрайзингу; може бути реалізований у вигляді розміщення спеціальних статей, відеороликів, установки рекламних щитів, поширення буклетів, календарів, розклеювання плакатів, що відображають інформацію про ту чи ту проблему); телефонне спілкування (досить ефективний метод фандрайзингу у Західній Європі, США, Англії, натомість в Україні метод зводиться до «нетелефонної розмови»); використання мережі Інтернет тощо. Також слід виділити й інші інструменти фандрайзингу: телебачення, капітальні кампанії, промокампанії, автомати для платежів/банкомати, картки належності, дисконтні картки, автоматичне перечислення решти у банках під час розрахунків за бажанням клієнта, електронні перечислення через web-maney, благодійні телефонні лінії, збирання через дзвінки на мобільні телефони, благодійні SMS-акції тощо.

Для динамічного розвитку закладу освіти, враховуючи новітні тенденції науки і техніки, перед менеджерами освіти постає одне завдання – врахування організаційно-технічних ризиків, які дозволять зберігати та

зміцнювати стійку позицію закладу освіти на ринку, адекватно та оперативно реагувати на зміни зовнішнього середовища та стабільно розвиватися. Висока конкуренція, стрімкий розвиток маркетингу, мінливість політичної ситуації змушують менеджерів освіти переглянути перелік певних складових елементів, які в сукупності створюють організаційну основу певних процесів та явищ, що забезпечують у навчальному закладі збалансовану фінансово-господарську діяльність.

Все більше і більше виникає необхідність у переоцінці структури і змісту організаційно-технічних ризиків, які повинні враховувати такі організаційні механізми, як: конкурентоспроможність закладу освіти, бюджетування та фінансова діяльність, що полягає у створенні, впровадженні та розвитку комп'ютерно зорієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій. Технічна недосконалість, порушення правил експлуатації технічних систем і об'єктів визначається ступенем організації управління у навчальному закладі, проведенням превентивних заходів (регулярної профілактики обладнання, заходів безпеки), можливістю проведення ремонту приміщень власними силами. До технічних ризиків відносяться: ймовірність втрат внаслідок негативних результатів науково-дослідних робіт; ймовірність втрат у результаті недосягнення запланованих технічних параметрів під час конструкторських і технологічних розробок; ймовірність втрат у результаті низьких технологічних можливостей навчального закладу, що не дозволяє освоїти результати нових розробок; ймовірність втрат у результаті використання сучасних технологій і продуктів; ймовірність втрат у результаті збоїв і поломок обладнання, устаткування і тощо. Слід зазначити, що технічний ризик належить до групи внутрішніх ризиків, оскільки менеджер освіти може своєчасно ідентифікувати, враховувати наслідки і чинити на ці ризики безпосередній вплив. До того ж виникнення технічних ризиків, здебільшого залежить від діяльності самого менеджера освіти.

Отже, визначено такі ризики організаційно-технічної групи: ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям; ризик недостатності матеріально-технічного забезпечення закладу освіти; ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності.

Щодо ризику невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям можемо констатувати необхідність урахування сукупності усіх правил і норм, які циркулюють всередині закладу освіти, а також усі господарські процеси, які здійснює заклад освіти для досягнення основної мети діяльності. Найбільш чітко, узагальнено та послідовно це відображено в структурі управління, де поєднуються всі сторони діяльності закладу освіти, встановлюються взаємовідносини між структурними підрозділами та працівниками апарату управління. Під структурою управління розуміємо упорядковану сукупність стійко взаємозалежних елементів, які забезпечують функціонування та розвиток організації як єдиного цілого. Мета управління є рушійним елементом структури управління; це те, заради чого функціонує заклад освіти. Всі організаційні та розпорядчі дії, що є взаємозалежними і в сукупності забезпечують виконання досягнення поставлених цілей, можна вивчити та оцінити. Організаційна структура закладу освіти повинна передбачати врахування системи усіх методів, прийомів та способів формування і регулювання відношень між об'єктами системи, внутрішнім і зовнішнім середовищами.

Ризик недостатності матеріально-технічного забезпечення закладу освіти пов'язаний з недостатнім або неякісним забезпеченням комп'ютерною та мультимедійною технікою, відповідним програмним забезпеченням, автоматизованими системами управління. Причина ризику пов'язана з недостатнім матеріально-технічним забезпеченням роботи не лише педагогічного працівника, а й адміністрації закладу освіти. Ймовірність виникнення матеріально-технічних ризиків, пов'язана з відсутністю прикладного програмного забезпечення або змінами до нього відповідно до

чинної нормативно-правової бази, неналежною роботою або відсутністю необхідних технічних засобів тощо.

Ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності передбачає врахування питання пожежної безпеки, стану побутового травматизму серед вихованців, учнів, студентів в установах, закладах освіти і науки та створення належних умов навчання і праці, які розглядаються на колегіях обласних, міських, районних органів управління освітою, на радах ректорів, директорів вищих навчальних закладів за участю представників Державного пожежного нагляду та територіальних управлінь Держгірпромнагляду на місцях. Проблема забезпечення технічної, санітарної та пожежної безпеки в установах і закладах освіти полягає у необхідності реалізації державної політики у сфері технічної, санітарної, пожежної безпеки, яка є невід'ємною частиною охорони життя і здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Згідно з санітарним законодавством України, санітарні правила потребують бездоганного виконання на всіх підприємствах громадського харчування, а відповідальність за недотримання санітарних правил покладено на керівників підприємств громадського харчування, завідуючих виробництвом, кожного працівника підприємства громадського харчування. Отже, безумовним є виконання кожним менеджером освіти всіх вимог, викладених у зазначених санітарних правилах. Технічні ризики визначаються вимогами й особливостями об'єкта – програмного засобу і включають: функційні характеристики; характеристики якості; проведення регулярної профілактики обладнання, заходів безпеки, ремонту обладнання власними зусиллями підприємства. Ці ризики виникають тому, що ефективна підприємницька діяльність здебільшого пов'язана із засвоєнням техніки й технології, пошуком резервів підвищення інтенсивності закладу освіти.

Наступна група – кадрові ризики, що пов'язані з використанням потенційних можливостей працівників для досягнення цілей закладу освіти, добором і розстановкою кадрів, навчанням і їхнім розвитком, компенсацією

за виконану роботу, створенням умов на робочому місці, підтримкою відносин з профспілками та вирішенням трудових суперечок. Сьогодні вже більшість менеджерів освіти переконались у важливості питань кадрової політики, адже при правильній організації управління кадрами навчальний заклад може отримати вагому конкурентну перевагу на ринку, а вдало дібраний трудовий колектив, команда однодумців здатні реалізувати серйозні завдання, що стоять перед навчальним закладом.

Кадрові ризики є небезпекою втрати співробітників або зниження їх віддачі в результаті зниження вмотивованості персоналу в навчальному закладі. Саме тому кадрові ризики передбачають врахування простору професійного розвитку вчителя/викладача, який характеризується співвідношенням віку, рівнем освіти, професійною кваліфікацією і багатоплановими різновидами провідної діяльності. Досягнення вершин професійного розвитку вчителями/викладачами можливе шляхом актуалізації особистісно-професійного потенціалу, самоорганізації, самоактуалізації, створення відповідних умов менеджерами освіти.

Основними видами кадрових ризиків, безпосередньо пов'язаних з трудовим потенціалом, є: посадові, освітньо-кваліфікаційні, технологічні та організаційні ризики. Більшість кадрових ризиків належать до технологічних, оскільки пов'язані з порушеннями у навчально-виховному процесі корпоративних правил, з порушенням у внутрішньому контролі та організації, з невиконанням посадових обов'язків, низькою кваліфікацією, помилками та зловживаннями у професійній діяльності вчителями/викладачами.

Отже, серед ризиків кадрової групи доречно виокремити: ризик зниження професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі, ризик плинності кадрів у навчальному закладі; ризик порушення норм корпоративної культури; ризик демотивування персоналу навчальних закладів; ризик проявів професійних деструкцій.

Урахування ризику зниження професійно-кваліфікаційного рівня персоналу в навчальному закладі передбачає свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції і розвитку професійно значущих якостей вчителя/викладача відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми розвитку. Професійне самовдосконалення педагога є необхідною передумовою набуття і збереження професіоналізму в професійній діяльності. Традиційно освітній простір науковці розглядають як частину соціального простору людини, в якій реалізується освітня діяльність. Професійна діяльність учителів/викладачів потребує постійного самовдосконалення, тому найважливішими ризиками є відсутність умов для підвищення її ефективності, самоаналізу, усвідомлення людиною своїх позитивних якостей та недоліків, які треба ліквідувати.

Під ризиком плинності кадрів у навчальному закладі розуміємо якісний і кількісний рух персоналу, зумовлений незадоволеністю працівника робочим місцем або незадоволеністю навчального закладу конкретним працівником. Плинність може бути як внутрішньоорганізаційною (пов'язана з трудовими переміщеннями всередині навчального закладу) і зовнішньою (між навчальними закладами, галузями і тощо). При аналізі ризику плинності кадрів важливо оцінити, які за «якістю» співробітники звільняються, а які залишаються у навчальному закладі, чи збігається тенденція зміни якості персоналу із стратегічними цілями навчального закладу. Це, безумовно, сприятиме визначенню наявного рівня плинності (позитивний чи негативний): якщо звільняються саме ті кадри, від яких вже давно треба було позбутися, означає, що навчальний заклад на правильному шляху, якщо ж він втрачає кращих співробітників, то необхідно звернути увагу на ризик плинності.

Ризик порушення норм корпоративної культури в системі управління персоналом відображає збільшення значущості людського чинника в організаційному розвитку навчального закладу. Діапазон альтернатив

рішення кадрових задач і можливих наслідків для кожної альтернативи прямо пропорційний ступеню непередбачуваності людської поведінки. Регуляція ризиків у системі управління персоналом є необхідним елементом управління навчальним закладом, підвищення його ефективності та конкурентоспроможності.

Ризик демотивування персоналу навчального закладу виникає тоді, коли приділяється недостатньо уваги створенню сприятливого психологічного клімату в колективі, що є необхідною умовою ефективної спільної діяльності працівників і передбачає сумісність, спрацьованість тощо. Навчальний заклад створює робочу обстановку, засновану на відкритості та взаємній повазі, що сприяє розкриттю здібностей кожного вчителя/викладача. Звичайно, вирішити всі проблеми не вдасться, але увага адміністрації завжди стимулює. Ще одним суттєвим чинником визнання є вдячність керівництва за досягнуті результати, що також активно мотивує людей. Наголосимо, що визнання і вдячність повинні бути присутніми у навчальному закладі, оскільки можливість просування по службі і недостатня оцінка трудового внеску вчителя/викладача призводить до демотивування. Тому ті вчителі/викладачі, мотивуючим чинником роботи яких є професійне зростання, не можуть задовольнити цю потребу і звільняються.

Зауважимо, що здебільшого у психолого-педагогічній та управлінській літературі професійний розвиток тлумачать не тільки як удосконалення (позитивна зміна), але й руйнування, виникнення негативних тенденцій і розвиток професійно небажаних новоутворень. Професійний розвиток обов'язково супроводжується виникненням професійних деструкцій, що негативно позначаються на динаміці розвитку, спотворюють профіль особистості, змінюють траєкторію професійного життя вчителя/викладача.

Під ризиком прояву професійних деструкцій розуміємо руйнування, зміну або деформацію психологічної структури вчителя/викладача в процесі професійної діяльності. Виникнення і розвиток професійних деструкцій

знижує продуктивність виконання педагогічної діяльності, негативно впливає на мотивацію та професійну позицію вчителя/викладача.

Психологічними детермінантами розвитку професійно зумовлених деструкцій є конфлікти професійного самовизначення, кризи професійного становлення та професійна дезадаптація, а також стереотипи мислення і діяльності, соціальні стереотипи поведінки, окремі форми психологічного захисту: раціоналізація, проекція, відчуження, заміщення, ідентифікація. Головним чинником, ключовою детермінантою розвитку деструкції є сама професійна діяльність учителя/викладача, оскільки найбільш помітні професійні деструкції в професійній сфері «людина – людина».

Професійні деформації особистості детермінуються багатьма об'єктивними (зміст професійної діяльності та спілкування, умови виконання професійних обов'язків, чинники, пов'язані зі соціальним макросередовищем) і суб'єктивними (онтогенетичні зміни, вікова динаміка, індивідуально-психологічні особливості, характер професійних взаємин, кризи професійного становлення особистості, службова необхідність ідентифікувати себе з патологічним внутрішнім світом інших людей для їхнього кращого розуміння) чинниками. Кризи професійного розвитку можуть ініціюватися незадоволеністю вчителя/викладача різними аспектами своєї праці, зниженням працездатності, погіршенням стану здоров'я, професійною втомою і багатьма іншими чинниками.

Управлінський ризик розглядаємо як характеристику управлінської діяльності, здійснюваної в ситуації невизначеності внаслідок недостатньої інформації, при виборі менеджером альтернативного рішення, критерій ефективності якого пов'язаний із ймовірністю прояву негативних умов реалізації. Розмір втрат навчального закладу як результату діяльності в умовах невизначеності є ціною ризику, а величина успіху (додаткового прибутку) – платню за ризик. Ризик виявляється в процесі реалізації педагогічної системи управління або послуги і виступає одним із кінцевих

результатів діяльності. Сутність, зміст, характер прояву ризику в діяльності організації дозволяють визначити природу ризику як економічну.

Отже, до управлінської групи віднесено такі ризики: ризик неефективного планування діяльності закладу освіти; ризик дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток, правил перебування у відрядженні і т. ін.; ризик впровадження інновацій в закладах освіти; ризик неефективного прийняття управлінських рішень; ризик неточних (хибних) прогнозів.

Ризик неефективного планування діяльності закладу освіти є одним із поширеніших ризиків управлінської групи, оскільки жодний навчальний заклад не функціонує без планування, яке забезпечує основу для всіх управлінських рішень; функції навчального закладу, мотивації і контролю, зорієнтовані на розробку стратегічних планів. Процес планування забезпечує основу для управління персоналом навчального закладу, визначення головних цілей навчального закладу, ресурсів, необхідних для їх досягнення, та політики, спрямованої на придбання та використання цих ресурсів. Метою довгострокового планування є забезпечення результативності навчального закладу і освоєння його нових можливостей. Для цього необхідно, передусім найбільш повно враховувати зміни в довкіллі, що виступають як потенційні загрози і майбутні можливості для навчального закладу, передбачити невідконтрольні сили, критичні тенденції з боку оточення та обмежити їх можливий негативний вплив на навчальний заклад.

Проведення стратегічного аналізу ризиків навчального закладу зумовлено специфікою стратегічного планування: по-перше, період реалізації цих планів достатньо тривалий; по-друге, велика кількість учасників, які здійснюють і впливають на процес планування та реалізації планів; по-третє, динаміка чинників зовнішнього ділового довколишнього середовища і цілей самих учасників процесу планування. Тривалість процесу реалізації стратегічних планів припускає і невизначеність її реалізації. Велика кількість

учасників процесу планування, кожен з яких впливає на цей процес, також є чинником ризику, оскільки відхилення кожним з учасників від своїх цільових настанов призводить до відхилення від окресленого плану в цілому. Розробляючи стратегічний план навчального закладу, слід додатково виділяти ризик конкретних учасників процесу планування. Множинність чинників, що впливають на процес реалізації стратегічних планів навчальних закладів, ускладнює аналіз ризиків. При стратегічному аналізі ризиків необхідно досліджувати учасників розробки і реалізації стратегії і ступінь їх впливу на хід реалізації плану; чинники, що впливають на процес реалізації плану, і безліч даних, які характеризують об'єкт. Ризики існують на всіх етапах стратегічного планування, і тому слід виділити ризики стратегії, ризики зовнішнього ділового середовища в цілому і ризики конкретного навчального закладу. Складність аналізу ризиків пояснюється і тією обставиною, що вплив факторів ризику здійснюється не послідовно, у певному порядку їх виникнення, а в певній сукупності і взаємозв'язку.

Отже, на всіх стадіях розробки і реалізації стратегій навчального закладу доводиться стикатися з різними видами ризиків, що розрізняються за місцем і часом їх виникнення, часом і ступенем впливу, сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на рівень і на міру чутливості до них.

Під ризиком дестабілізації роботи закладу освіти, який пов'язаний із порушенням тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток тощо, розуміємо втрату стабільності, порушення встановленого ритму в діяльності закладу у зв'язку з порушенням принципів тайм-менеджменту, які спрямовані на усвідомлене і відповідальне використання свого часу (ділового, особистого тощо) та дозволяє ставити осмислені цілі і досягати їх за мінімальні проміжки часу. Тайм-менеджмент дозволяє навчитися не тільки ставити цілі, але і домагатися їх, доцільно розпоряджуючись робочим і особистим часом. Уміння ставити перед собою цілі; планування своєї діяльності (формулювання завдань, вибір оптимальних

рішень, найбільш ефективних способів досягнення поставлених цілей); розвиток навичок самоконтролю, здатності самостійно оцінювати успішність (або неуспішність) своїх дій; облік витрати часу, вміння ефективно використовувати всі доступні резерви часу впливатиме на функціонування діяльності навчального закладу.

Тайм-менеджмент розглядаємо як управління собою, застосовуючи відповідні методики і механізми організації часу, що сприяють діагностиці тимчасових проблем в управлінні часом та формуванню індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам і роду занять. Слід констатувати, що навички, необхідні менеджерам освіти для управління, є таким ж, які потрібні для самоорганізації: здатність планувати, доручати, організовувати, направляти і контролювати. Не врахування принципів тайм-менеджменту призведе до порушення графіків роботи та норм робочого часу, що, звичайно, дестабілізуватиме роботу закладу та колективу.

Під ризиком впровадження інновацій у закладах освіти розуміємо врахування соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов, які пов'язані з нововведеннями. Соціально-педагогічні умови забезпечуються шляхом реалізації принципів демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу й управління ним; розвитку творчого потенціалу педагогів, учнів, членів адміністрації за допомогою залучення їх до експериментально-дослідницької діяльності. Організаційно-педагогічні – можливі в разі відповідного фінансування інноваційної діяльності закладу; створення системи спеціальних стимулів для реалізації педагогічних нововведень; встановлення наукових, юридичних та економічних зв'язків із науковими установами, організаціями, вишами; пропагування та розповсюдження продуктів інноваційної діяльності; налагодження взаємовигідних зв'язків з інноваційними центрами, фондами, що сприяють впровадженню нових освітніх технологій. Психолого-педагогічні умови гарантуються систематичним інформуванням працівників

навчальних закладів із науково-педагогічних питань; входженням закладу в інноваційну інфраструктуру; забезпеченням безперервного систематичного зв'язку працівників закладу з вітчизняними та зарубіжними науковцями – психологами, педагогами, соціологами; науково-теоретичним ознайомленням з основами експериментально-дослідницької діяльності; інституційним забезпеченням процесу навчання та підвищення фахового рівня суб'єктів інноваційного процесу; готовністю працівників закладів освіти працювати в інноваційному режимі; формуванням у них «інноваційної культури».

Як уже зазначалося, інноваційна діяльність неминуче пов'язана з ризиком. Основними ризиками, пов'язаними з впровадженням інновацій є: економічний (пов'язаний із фінансуванням і калькуляцією, прийняттям та реалізацією економічних рішень); ризик оригінальності (зумовлений можливістю незатребуваності запропонованих технологій та методик навчальним закладом); фінансової невідповідності (коли коштів, що планують на впровадження інновацій, не вистачає); некерованості впровадження інновації (виникає через недостатню компетентність, непрофесіоналізм управлінської команди зокрема); юридичний (пов'язаний із дотриманням нормативних актів про захист інтелектуальної власності, зобов'язань при виконанні угод, визначенням прав на розробки).

Ще одним типовим ризиком управлінської групи є ризик неефективного прийняття управлінських рішень. Враховуючи те, що прийняття управлінських рішень є визначальним процесом управлінської діяльності, що формує напрями функціонування навчального закладу та його колективу, робота з прийняття управлінських рішень вимагає від менеджерів освіти високого рівня компетентності, значних затрат часу, енергії, досвіду і передбачає відповідальність за втілення прийнятих рішень у життя та забезпечує ефективну, злагоджену роботу всього організаційного механізму навчального закладу.

Під ризиком неефективного прийняття управлінських рішень менеджерами освіти розуміємо неякісний аналіз проблем навчального закладу,

прогнозування, оптимізації, економічного та ресурсного обґрунтування, наслідком чого є неефективний вибір альтернативи із множини варіантів та виникнення додаткових бар'єрів у досягненні конкретної мети. Слід зазначити, що ризики існують на всіх етапах: передують процесу прийняття та реалізації управлінських рішень, виникають безпосередньо протягом цього процесу, і, нарешті, в результаті прийняття та реалізації управлінських рішень. Ситуації ризикованості системи прийняття та реалізації управлінських рішень не є однаковими та по-різному впливають на реалізацію мети навчального закладу, оскільки терміни їх існування різні: короткотривалі (ризики, пов'язані з оперативною щоденною діяльністю навчального закладу); середньотривалі (ситуаційні ризики, поява яких може бути дещо віддалена від моменту ухвалення); довготривалі (ризики, що значно віддалені у часі від моменту прийняття і реалізації управлінських рішень та мають тривалу дію в межах системи).

Сформувавшись у процесі вибору альтернативи, управлінське рішення є певним підсумком управлінської діяльності менеджера освіти, результатом обміркувань дій і намірів, висновків, обговорень, прогнозувань, спрямованих на реалізацію цілей управління. Прийняття оптимального управлінського рішення в умовах невизначеності менеджером освіти можливе внаслідок всебічного аналізу процесів і проблем навчальної, виховної, господарської, фінансової та інших видів діяльності з орієнтацією на інтереси, стратегічні цілі навчального закладу. Не менш важливим є врахування чинників, оскільки управлінське рішення є результатом альтернативної формалізації фінансово-економічних, соціально-психологічних, адміністративних методів менеджменту, на основі якого керуюча система організації безпосередньо впливає на керовану.

Таким чином, для підготовки попереджувальних рішень про підтримку стабільності навчального закладу менеджеру освіти будуть потрібні прогнозні дані про стан її внутрішнього й зовнішнього середовищ.

Під ризиком неточних (хибних) прогнозів розуміємо некоректне, недоцільне використання сукупності знань для передбачення траєкторій розвитку навчального закладу й кількісної оцінки його параметрів у майбутньому. Прогнозування ризикових ситуацій засновано не тільки на вмінні передбачати й прораховувати можливий розвиток подій, пов'язаних з реалізацією діяльності навчального закладу, але й на знанні структури, вмінь ідентифікувати самі ризики. Після встановлення об'єкта прогнозування виникає необхідність у визначенні його кількісних характеристик, що є основою оцінки (опису) його поточного і майбутнього стану. Враховуючи те, що числові характеристики складають фазовий стан, фазові координати, фазовий вектор, стан оцінюється координатами і швидкостями, в основі будь-якої моделі прогнозу лежать відповідні закони збереження стійкості системи. Точність прогнозу насамперед залежатиме від мистецтва логічного вибору фазових змінних, у зв'язку з чим необхідно виконати попередню процедуру складання прогнозу, тобто формування таблиці вихідних даних.

Отже, прогнозування у навчальному закладі розуміємо як систему обґрунтованих уявлень про можливий стан об'єкта і про шляхи його розвитку в майбутньому. В умовах сьогодення спроможність передбачати і прогнозувати майбутнє педагогічних явищ, процесів та об'єктів і здатність ефективно впливати на них стає однією із головних проблем менеджерів освіти у професійній діяльності.

Для забезпечення ефективного і своєчасного управління ризиками в навчальному закладі необхідна повна вичерпна та актуальна інформація. Наступна група типових ризиків – інформаційно-комунікаційні. Проведений аналіз діяльності менеджерів освіти засвідчив, що всі науковці підкреслюють важливість інформаційно-комунікативної функції для забезпечення ефективності та результативності управлінської діяльності в системі освіти. Не заперечуючи важливість усіх інших функцій, вважаємо, що жодна з них не буде виконуватись на належному рівні, якщо буде перекручуватись інформація й не буде здійснюватись інформаційне забезпечення на

належному рівні. Інформація є важливим чинником функціонування будь-якої системи, зокрема навчального закладу. Процес управління потребує постійного засвоєння й оброблення інформації для забезпечення стабільного функціонування та розвитку навчального закладу. До того ж сьогодні відбувається процес переходу від простої інформаційної підтримки рутинних операцій до інформатизації навчального закладу та використання сучасних управлінських інформаційних систем.

Традиційно інформатизація навчального закладу охоплює три взаємопов'язаних складників: медіатизацію (удосконалення засобів збирання, збереження і поширення інформації); комп'ютеризацію (удосконалення засобів пошуку та оброблення інформації); інтелектуалізацію (розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, у тому числі використання засобів штучного інтелекту). В інформатизації навчального закладу необхідно враховувати кілька взаємопов'язаних процесів, а саме: інформатизація навчально-виховного процесу, інформатизація управління навчальним закладом та управління інформатизацією. Успіх інформатизації навчального закладу залежить від управління цим процесом і врахування можливих ризиків.

Узагальнюючи, зазначимо такі ризики інформаційно-комунікаційної групи: ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу; ризик небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти; ризик запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах.

Враховуючи те, що підвищується роль інформації і знань, збільшується частка інформаційних продуктів та послуг у навчальному закладі, удосконалюється вже розвинута інформаційно-комунікаційна інфраструктура, формується глобальний інформаційний простір, інформаційна система є основою процесу управління навчальним закладом,

без якої неможливо сформувати цілі управління, оцінити ситуацію, визначити проблему, підготувати та прийняти якісне рішення, проконтролювати хід його виконання.

Під ризиком ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу розуміємо програмне забезпечення, апаратне забезпечення та комунікації з метою цільового застосування (як механізму захисту і запобігання) стандартів інформаційної безпеки. Самі механізми захисту реалізуються за трьома рівнями: фізичному, особистісному, організаційному. Складниками інформаційної безпеки виступають: конфіденційність (англ. *Confidentiality, privacy*), цілісність (англ. *Integrity*), доступність (англ. *Availability*) – триада CIA. Інформаційні системи небезпечні не через їх технічну недосконалість, а через помилки неналежного використання технології. Зазвичай це пов'язано з людським ставленням і поведінкою. Особистість постійно перебуває під впливом інформації, що поширюється в просторі цілеспрямовано або довільно. Саме тому ризик безпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти є безумовно актуальним. Комунікація ризику є діяльністю, пов'язаною з досягненням угоди про те, як здійснювати управління ризиками шляхом обміну та / або спільного використання інформації про ризик особами, які приймають рішення у навчальному закладі. Інформація містить у собі наявність, характер, форму, ймовірність, серйозність, обробку ризиків, водночас цими чинниками не обмежується. Ефективна комунікація між особами має суттєве значення, оскільки вона є двоспрямованим процесом і може істотно впливати на рішення, що їх необхідно прийняти. Унікальною особливістю інформаційно-комунікаційної діяльності є інформаційні загрози, які формуються в інформаційному просторі (місце формування, поширення та споживання інформації за допомогою різних технічних пристроїв). Зазвичай технічні пристрої є основними засобами поширення інформації, але вона поширюється й під час безпосереднього спілкування людей між собою.

Сучасна освіта з кожним днем вимагає все більш активного використання інформаційних і комунікаційних технологій в управлінській, навчально-виховній, фінансовій діяльності навчального закладу. Під ризиком запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах розуміємо наявність створеного інформаційного середовища, яке б відповідало певним потребам: бази даних системи мають включати інформацію про всі елементи навчального процесу; в систему має бути закладений обмін інформацією між користувачами; повинна бути можливість взаємообміну інформацією з органами управління освітою тощо. Зростають вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя/викладача, обсягу його знань, рівня загальної культури, мови, спілкування, поведінки. Для реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах кожна предметна (циклова) комісія (кафедра) повинна забезпечити постійне випереджаюче підвищення кваліфікації вчителів/викладачів і лаборантів у галузі використання інформаційних технологій. Цій роботі сприяє постійно діючих науково-методичний семінар із проблем методики застосування ПЕОМ у навчальному процесі, до організації роботи якого залучаються представники циклової комісії (кафедри) інформаційних технологій і навчально-виробничого комп'ютерно-інформаційного центру навчального закладу, коледжу (технікуму).

Застосування в управлінні навчальним закладом інформаційних комп'ютерних технологій надасть можливість підвищити ефективність навчального процесу, зменшити час на виконання поточної роботи, оперативного доступу до інформації про діяльність навчального закладу. Використання автоматизованих систем керування навчальними закладами призведе до позитивних результатів тільки за умови врахування ризиків, встановлення прямих і зворотних зв'язків між системою, що управляє, й сукупністю об'єктів, якими управляють. Натомість важливо наголосити: інформатизація управління навчальним закладом залежить від особистого

ставлення до означеного процесу менеджера освіти, від рівня психологічної й фахової готовності всього педагогічного колективу.

Соціокультурні ризики, пов'язані із соціальними, політичними чинниками, культурними нормами, цінностями та іншими відносинами в суспільстві, зокрема у навчальному закладі. Через фундаментальні обставини, корені яких у природі буття, ризики є підпорядкування тлом людського існування. Не тільки будь-який акт діяльності, а й фрагмент бездіяльності, іншими словами, будь-яка людська поведінка може призвести до наслідків, що не збігаються з бажаннями і позитивними очікуваннями суб'єкта.

Отже, визначено такі ризики соціокультурної групи: ризик прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (інтолерантність, шовінізм тощо); ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу; ризик проявів корупції в навчальних закладах.

Під ризиком прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (інтолерантність, шовінізм тощо) розуміємо ймовірність настання несприятливих обставин у процесі формуванні міжособистісних комунікацій на рівні окремої особистості або соціальної групи, можливих на основі спільних домовленостей та дотримання їх суб'єктами взаємодії. Об'єктом соціального ризику є соціальні права та соціальні гарантії. Здебільшого термін «деструктивний» науковці використовують для позначення того, що руйнує, супроводжується розпадом структурних відносин, організаційних зв'язків, функційних залежностей.

У довідковій та енциклопедичній літературі етнічну інтолерантність розглядають як (від лат. *intolerantia* – непереносимість, нетерпимість): властивість етнічної спільності або окремого його представника, який характеризується неприйняттям або запереченням культури, традицій, цінностей, поведінкових і комунікативних моделей, способу життя інших

етносів; неадекватне негативне групове сприйняття іншої етнічної групи та її культури; міжетнічні відносини, які засновані на ворожості, неприйнятті культури, способу життя, цінностей один одного; ідеї заперечення прав інших етносів на власні цінності, культуру, комунікативні та поведінкові моделі, спосіб життя [44; 81; 524; 544]. Інтолерантність етнічна виявляється на різних рівнях, а саме: на емотивному (відносини, засновані на неприйнятті, неприязні, ненависті, ворожнечі стосовно інших етносів взагалі або до конкретної етнічної спільноти та окремих його представників); конотивному (спрямованість поведінки і дій по відношенню до представників інших етносів на неприйняття і ворожнечу); когнітивному (ідеї, концепції, що виправдовують негативні стосунки і ворожі дії по відношенню до представників інших етносів взагалі або до окремо взятої етнічної спільноти). Прояв етнічної інтолерантності потрібно розглядати як трансформований внутрішній світ представників етнічних груп, а внутрішній стан індивідів – як відображення соціокультурних явищ і викликаних ними станів цих груп. Саме тому етнічна інтолерантність характеризується на рівнях групи та індивіда.

Стрижневою проблемою суспільного розвитку є гармонізація взаємовідносин суспільства з кожною окремо взятою особистістю, тобто її соціалізація. Особливо актуальною проблемою для суспільства є соціалізація підростаючого покоління. Ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів і педагогів) навчального закладу пов'язаний із деморалізацією життя суспільства, викликаного складними демократичними процесами та недостатньою моральною культурою молодого покоління. І як результат – нетерпимість, агресивність у судженнях, діях молоді, що призводять до конфліктів, деструктивних виявів, які провокують криміногенну ситуацію, сприяють появі агресивності, жорстокості, грубості, байдужості, пасивності.

Могутнім стимулом для творчого розвитку підлітків, розквіту їхніх здібностей, розширення діапазону інтересів, гуманізації думок, почуттів і

вчинків, творчої активності є дозволя і, зокрема, культурно-дозвільні об'єднання, які представляють педагогічну систему, де процес формування і розвитку індивіда не обмежується «соціальним замовленням», а здійснюється на основі домінуючих потреб і мотивів поведінки. Саме тому ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу є результатом соціальної нестабільності, недовіри регулятивних механізмів, невизначеності програм кардинального реформування суспільства в гуманітарно-культурній сфері. Особливо цей ризик актуалізується в період трансформацій, коли кардинально змінюються не лише вимоги до освіти й виховання, а саме суспільство, його структура, організація, ідеологія, що саме спостерігається сьогодні в Україні. Проблема виховання духовності й моральності у навчальному закладі є особливим предметом розгляду суспільства, її постійна присутність в ідеологічному, інтелектуальному, культурному полі пояснюється тим, що її розуміння й розв'язання залежать великою мірою від соціально-економічного, культурного стану суспільства. Хоча духовність і моральність людини – це не лише психологічні й педагогічні проблеми, а великою мірою суспільні, соціальні, все ж потрібно підкреслити, що у їх вирішенні надзвичайне місце належить психолого-педагогічній науці, процесу виховання, системі освіти. Отже, мораль розглядаємо як систему поглядів і уявлень, норм, оцінок, що регулюють моральну поведінку людей у всіх сферах суспільного життя (у праці, побуті, політиці, науці, в сімейних, особистісних, колективних, міжнаціональних та міжнародних стосунках).

Щодо ризику проявів корупції в навчальних закладах зазначимо: корупція в Україні набула ознак системного явища [419], що поширює свій негативний вплив на всі сфери суспільного життя, все глибше укорінюючись у повсякденному житті як основний, швидкий і найбільш дієвий протиправний засіб вирішення питань, досягнення певних цілей. Як зазначено у Національній антикорупційній стратегії на 2011-2015 роки [566], масштаби поширення корупції загрожують національній безпеці

України і це потребує негайного вжиття системних і послідовних заходів. В умовах соціально-економічних реформ, які наразі здійснюються в державі, пріоритетними напрямками антикорупційної політики є виявлення та усунення умов, що сприяють або можуть сприяти виникненню корупції, а також запобігання спробам їх створити.

Наступна група ймовірних ризиків – навчально-методичні. Науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в умовах особистісно зорієнтованої системи освіти – один із компонентів управлінської діяльності менеджера освіти. Важливу роль у функціонуванні процесу навчання має його навчально-методичне забезпечення, яке складається з навчально-методичної документації та навчально-методичних засобів навчання. Основне призначення навчально-методичної документації – визначення змісту і основ планування навчального процесу. Навчально-методичними засобами навчання є матеріальні об'єкти, що забезпечують оптимальне функціонування виробничого навчання. Провідним принципом навчально-методичного забезпечення є принцип комплексності. Методичне оснащення повинно постійно трансформуватися в комплексне методичне забезпечення (КМО), що дозволить здійснити науковий підхід до планування, розробки, створення, обліку та контролю навчально-методичної оснащеності навчального процесу в закладі. Під комплексним навчально-методичним забезпеченням навчального процесу розуміємо планування, розробку і створення оптимальної системи, навчально-методичної документації та дидактичних засобів навчання, необхідних для повного і якісного навчання учнів/студентів/слухачів. При визначенні критеріїв і змісту комплексного навчально-методичного забезпечення процесу навчання необхідно виходити насамперед із робочої навчальної програми, що відбиває вимоги державного освітнього стандарту, що визначає проект змісту навчального процесу з предмета, дисципліни, професії відповідно до сучасних вимог. Система навчально-методичної документації і засобів навчання насамперед повинна охоплювати весь основний зміст програмного матеріалу і комплексність

виражатиметься в тому, що вивчення кожного ключового питання змісту навчання з кожної теми (розділу) навчальної програми з дисципліни забезпечується необхідним оптимальним мінімумом засобів навчання та необхідною документацією, що дозволяє якісно здійснювати навчальний процес у закладі.

Отже, визначено такі ризики навчально-методичної групи: ризик зниження якості освіти; ризик невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам; ризик зниження якості навчально-методичного забезпечення/супроводу навчального процесу.

Під ризиком зниження якості освіти розуміємо сукупність вимог, що ставляться до знань, умінь/навичок випускників навчальних закладів і обов'язкових при реалізації основних освітніх програм навчального закладу. Про якість освіти засвідчує рівень успішності соціалізації особистості, а також рівень умов засвоєння ним освітніх програм навчального закладу. А результати, які забезпечують високий рівень якості – це академічні знання, соціальні та інші компетентності, соціальний досвід, що набули учні/студенти/слухачі у ході засвоєння освітньої програми школи/училища/ВНЗ. Під якістю освіти розуміємо застосування отриманих знань у конкретних умовах для досягнення конкретної мети та підвищення якості життя, які визначаються їх фундаментальністю, глибиною і затребуваністю в роботі після завершення навчання. Освіта є найважливішою сферою соціального життя і формує інтелектуальний, культурний, духовний стан суспільства. Зміст освіти та її спрямованість відображають освітні програми і стандарти. Якість освіти визначається насамперед якістю носія знань (учителів, професорсько-викладацького складу), який передає ці знання різними методиками тим, хто навчається. Залежно від фундаментальності отриманих знань ті, хто навчаються, зможуть: скласти конкурсні іспити при вступі на навчання; пройти конкурсний відбір при влаштуванні на роботу; більш

успішно освоювати навчальні дисципліни, які базуються на знаннях базових дисциплін, вивчених на попередніх стадіях освітнього процесу.

Науково-технічний прогрес призводить до появи нових засобів і предметів праці, нових виробничих та інформаційних технологій, саме тому ризик невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам набуває більшої актуальності, оскільки безперервна освіта з метою одержання нових знань та їх застосування у професійній діяльності є реальною необхідністю. Система менеджменту якості в освіті будується на таких ризиках: розуміння та виконання вимог до освіти з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу і міжнародних стандартів; орієнтація на споживача, жорстка конкуренція на ринку праці вимагає мобільності та динамічності системи менеджменту; постійне вдосконалення освітнього процесу з урахуванням результатів моніторингу.

Під ризиком зниження якості навчально-методичного забезпечення/ супроводу навчального процесу розуміємо недосконале навчально-методичне, інформаційне та бібліотечне забезпечення навчально-виховного процесу в освітньому закладі. Навчально-методичне забезпечення процесу навчання припускає планування і створення комплексу відповідних засобів навчання з урахуванням їх переважних функцій і можливостей, а також типових ситуацій застосування. Різні засоби навчання мають різне призначення, різні дидактичні функції і можливості. Забезпечення процесу навчання вимагає також, щоб засоби навчання забезпечували і навчальну діяльність учителя, викладача, майстра, і навчальну діяльність учнів/студентів/слухачів на всіх етапах навчального процесу. Щодо виробничого навчання, то це: формування орієнтовної основи дій учнів, формування (відпрацювання) нових способів дій, застосування освоєних способів дії, контроль і оцінка формуючих і сформованих умінь і навичок учнів. Навчально-методичне забезпечення повинно передбачати реалізацію всіх основних функцій педагогічного процесу в сукупності.

Зауважимо, що небезпідставно вчені (І. Каленюк, О. Куклін) зазначають, що особливістю ризиків у навчальних закладах є те, що вони можуть не нести прямих фінансових втрат, водночас проявляються як загрози таких втрат у довготривалому періоді (низька якість підготовки випускників, слабкість формування особистісних і ціннісних рис людських ресурсів, недостатність забезпечення інноваційного розвитку країни, програшні позиції в міжнародній конкуренції тощо) [240, с. 24]. Освітні ризики, на думку вчених, є викликами або загрозами для функціонування та розвитку системи освіти, що можуть призвести до значних втрат, зокрема: економічних, соціальних, педагогічних, політичних. Так, економічні втрати в освіті: звільнення значної частини висококваліфікованого персоналу, закриття навчальних закладів, різке зниження контингенту учнів та студентів, зниження або втрата фінансових ресурсів. Посилення процесів соціальної селекції та послаблення функції соціальної мобільності, значні диспропорції на ринку праці: безробіття висококваліфікованих працівників, низький рівень оплати праці тощо складають групу соціальних втрат. Педагогічні втрати: неефективність системи освіти, недостатній рівень загальної освіченості або компетентності випускників. Політичні втрати: відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість, низькі показники в рейтингах, непривабливість системи освіти для іноземних студентів тощо.

Таким чином, визначені вище групи ризиків у навчальних закладах за сферою походження підтверджено результатами експертного оцінювання.

Висновки з другого розділу

Поняття «ризик», «небезпека» і невизначеність» не є синонімами, безпека не є ризиком, вона існує сама по собі і до певного моменту не пов'язана з ризиком, оскільки є об'єктивною категорією, що існує поза свідомістю людини і незалежно від її волі. Невизначеність припускає

наявність факторів, за яких результати дій не є детермінованими, а ступінь можливого впливу цих факторів на результати невідома.

Визначено, що ризикована ситуація в управлінській діяльності пов'язана зі статистичними процесами і її супроводжують три співіснуючі умови (наявність невизначеності, необхідність вибору альтернативи, можливість якісної і кількісної оцінки ймовірності здійснення тієї чи іншої альтернативи).

Ризик розглядаємо як ситуацію невизначеності, що вимагає в процесі прийняття рішень певного вибору для досягнення необхідного результату з мінімізацією негативних наслідків.

Ризик-менеджмент визначаємо як сукупність управлінських дій інтегрованого характеру, спрямованих на виявлення, аналіз і запобігання ризиків, тобто процес впливу на об'єкти навчального закладу, за яким забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, запобігальні дії, їх обґрунтоване врахування при прийнятті менеджером освіти управлінських рішень.

Управління ризиками у навчальному закладі – комплекс управлінських дій та заходів, що здійснюється менеджерами навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні / негативні наслідки. Оптимальним управлінським рішенням вважаємо те, яке приносить найкращий наслідок з найбільшою ймовірністю.

З'ясовано відсутність єдиного підходу, складність класифікації ризиків полягає в їх розмаїтті.

Класифіковано кілька груп ризиків за різними ознаками: масштабом виникнення (макроризики, мезоризики, мікроризики), джерелом (зовнішні, внутрішні, суб'єктивні, об'єктивні), часом (короткострокові, середньострокові, довгострокові), терміном дії (ретроспективні, поточні, перспективні), за характером прояву (прогнозовані, непрогнозовані), за чинниками виникнення (політичні, економічні) та сферою походження

(політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні).

Визначимо такі групи ризиків за сферою походження та їх різновиди:

- політико-правові (ризик зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти, недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях, змін законодавства, щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти);
- фінансово-економічні (ризик недостатнього бюджетного фінансування, недосконалості механізмів залучення коштів партнерів);
- організаційно-технічні (ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям, недостатності матеріально-технічного забезпечення закладу освіти, невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності);
- кадрові (ризик зниження професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі, плинності кадрів у навчальному закладі, порушення норм корпоративної культури, демотивування персоналу навчальних закладів, проявів професійних деструкцій);
- управлінські (ризик неефективного планування діяльності закладу освіти, дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток, правил перебування у відрядженні і т. ін., впровадження інновацій в закладах освіти, неефективного прийняття управлінських рішень; ризик неточних (хибних) прогнозів);
- інформаційно-комунікаційні (ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу, небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах

освіти, запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах);

- соціокультурні (ризики прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу, зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу, проявів корупції в навчальних закладах);

- навчально-методичні (ризики зниження якості освіти, невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам, зниження якості навчально-методичного забезпечення / супроводу навчального процесу).

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [612], [614], [618], [620], [629], [630], [635], [636], [641], [643], [648], [649], [652], [656], [658], [659], [660], [661].

РОЗДІЛ 3

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасні менеджери освіти у своїй роботі мають урахувувати впливи внутрішнього і зовнішнього середовищ на діяльність закладів освіти, завдяки вмінню передбачати ризики планування, управління цими закладами, можливістю компетентної презентації цих закладів перед суспільством, що робить їх привабливими для тих, хто навчається. Існування і розвиток будь-якого навчального закладу в сучасних умовах викликає необхідність використання основних положень стратегічного менеджменту, формулювання чіткої стратегії розвитку з урахуванням ризиків. Вибір визначальної стратегічної моделі розвитку навчального закладу повинно відбуватися відповідно до стадії його життєвого циклу та ідентифікації можливих ризиків.

Спираючись на теоретичний доробок науковців, відповідно до професійно-кваліфікаційних характеристик менеджерів навчальних закладів і Національної рамки кваліфікацій визначено структуру готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі, розроблено методику оцінювання їхньої готовності та представлено результати констатувального етапу експерименту.

3.1. Структура готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

У дослідженні готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі розуміємо як цілісне особистісне утворення, що виражається мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання та управління конкретною діяльністю: визначає стратегію поведінки в умовах

невизначеності, здійснює ідентифікацію, якісну та кількісну оцінку ризиків, визначає критичні ризики та планує реагування на них. Зазначена готовність є результатом підготовки, що зумовлена інтеграцією особистісного (див. рис. 3.1), когнітивного (див. рис. 3.2,) та функційного компонентів (див. рис. 3.3.). Виокремлення зазначених компонентів має умовний характер, оскільки як сутнісні характеристики компонента, так і його показники взаємопов'язані. Як зазначено у словниках, компонент – це складник чого-небудь [105, с. 446]; а показники є наочними даними щодо результату якоїсь роботи, процесу; даними про досягнення в чомусь; відомостями, які свідчать про кількість чого-небудь [201, с. 407].

Специфічність досліджуваного феномена – готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальних закладах, відсутність наукових доробок із проблеми його формування вимагали розробки відповідного критеріального апарата. Критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [105, с. 465]; ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось; оцінне мірило [201, с. 254; 515, с. 224].

У педагогіці під «критерієм» учені розуміють: вимоги, яким має задовольняти явище і який-небудь об'єкт – В. Валієва [92, с. 94], ознака, на підставі якої виробляється оцінка, судження – Т. Жаровцева [195, с. 168]; мірило оцінки та необхідну і достатню умову проявлення або існування якогось явища чи процесу – Е. Карпова, З. Курлянд та ін. [318; 427]; об'єктивна міра деякого явища, у якому має бути відображена природа вимірюваного явища й динаміка змін властивості, яку критерій виражає – В. Корнєщук [286, с. 123]; це міра (ступінь) прояву ознаки, що характеризує ефективність підготовки – Л. Савченко [488, с. 249].

Є. Іванченко наголошує на тому, що обов'язковою вимогою педагогічного експерименту є необхідність визначення критеріїв тієї властивості, на вивчення якої спрямоване дослідження [231], Г. Алфьорова вважає, що критерій дає можливість отримати найбільш повне уявлення про

якісний і кількісний стан складових компонентів готовності, являє собою те, що повинно бути передбачене [13, с. 28]; А. Міщенко пропонує в якості критеріїв використовувати мотиваційну, теоретичну, практичну готовність і креативність [376, с. 211].

Небезпідставно вчені (Є. Барбіна, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Пальшкова та ін.) констатують відсутність загально визнаних критеріїв або способів визначення якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, а також критеріїв результативності кожного з етапів професійного становлення особистості [41; 259; 413; 414]. Погоджуючись, зауважимо, що ідентична ситуація простежується саме з менеджерами освіти.

Визначені критерії готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах (активність/пасивність особистості, усвідомленість/неусвідомленість знань, гнучкість/ригідність умінь) тісно взаємозв'язані, оскільки для того, щоб здійснювати управління ризиками, майбутній менеджер освіти має бути не лише мотивованим, спрямованим на мобілізацію ресурсів суб'єкта, але і активним; не тільки володіти певними знаннями з управління ризиками, але й застосовувати їх усвідомлено; не тільки мати засновані на цих знаннях практичні вміння, але й бути здатним адаптувати їх до мінливих ситуацій ризику; не тільки володіти необхідними для виконання професійно важливими якостями, але й забезпечувати ефективне управління ризиками у навчальних закладах.

Розкриємо сутність кожного з критеріїв, що дозволить обґрунтувати доцільність такого вибору. Щодо першого критерію, то готовність майбутнього менеджера освіти до управління ризиками за особистісним компонентом вимірюється його активністю/пасивністю. Зауважимо, що активність визначає діяльність і є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її «потенціалу». Психологічну характеристику активності визначають мотиви особистості, її спрямованість, здібності, ціннісні орієнтації тощо.

В. Петровський [435, с. 47] зазначає, що активність у системній організації діяльності займає різне місце: по-перше, активність – динамічний

складник діяльності, що забезпечує реалізацію потреб, цілей, присвоєння «психологічних знарядь», формування настанов, становлення психічного образу тощо); по-друге, динамічний бік діяльності (процеси здійснення діяльності та «внутрішньосистемні переходи» в ній – зсув мотиву до цілі тощо); по-третє, момент розширеного відтворення діяльності (її мотивів, цілей, засобів, психічного образу, опосередкованого протягом діяльності) і – «стрибка» до якісно інших форм діяльності. Підсумовуючи, вчений зазначає, що активність є сукупністю зумовлених індивідом моментів руху, що забезпечують становлення, реалізацію, розвиток і зміну видів діяльності. Небезпідставно О. Скрипченко [200] констатує, що не можна уявити оптимальної діяльності, позбавленої активності, оскільки активність не тільки передує діяльності, а й «супроводжує» її протягом усього процесу. За допомогою активності особистість мобілізує свої здібності, переборює інерцію, розраховуючи свої сили, час, можливості для досягнення тієї чи тієї мети. Діяльність здійснюється не тільки більш конструктивно, а й у певному напрямі, з певною орієнтацією на інших, на себе тощо.

Наголосимо, що простір активність /пасивність існує як поле боротьби мотивів, вибору форм дій, утвердження принципів тощо, де пасивність займає важливе місце у виробленні позиції суб'єкта. Активність / пасивність є складний структурований стан, властивий у різних формах кожному індивіду.

Отже, активність надає діяльності особливої особистісної значущості. У будь-якій ситуації ризику в навчальному закладі, особистісні характеристики менеджера освіти за особистісним компонентом виявляються активно, усвідомлено (згідно з теорією компенсацій [10], більше активізовані характеристики можуть компенсувати недостатню активізованість інших, що суттєво не впливає на загальний рівень особистісної готовності) і забезпечують тим самим досягнення результату.

Критерій «усвідомленість – неусвідомленість знань» характеризується: по-перше, аналізом властивостей, ознак предметів і явищ, одержаних

внаслідок їх безпосереднього сприймання та зафіксованих в уявленнях, з погляду значимості для розкриття суті цих предметів і явищ; по-друге, логічне групування істотних ознак та властивостей; по-третє, «мисленнєве» осягнення суті, причин і наслідків предметів і явищ та формулювання узагальнених ідей, висновків, понять, законів; по-четверте, перевірка обґрунтованості і правильності висновків [142, с. 242]. У педагогічній енциклопедії усвідомлення знань характеризується насиченим конкретним змістом, чітким уявленням і розумінням предметів, явищ, які вивчаються, їх закономірностями, здатністю не тільки називати, але й описувати і пояснювати ті факти, що вивчаються, вказувати на їх взаємозв'язок і відношення, обґрунтовувати положення, дійти відповідних висновків [426, с. 120]. Усвідомленість знань характеризується такими ознаками як: здатність розрізняти характер зв'язків між знаннями, виявляти суттєві й несуттєві зв'язки; розуміти механізми встановлення та вияву цих зв'язків, підстави для засвоєння знань, способи їх отримання, принципи, на яких ґрунтуються різні способи засвоєння і застосування знань [328, с. 34]; неформальність, особистісна значущість знань, оперативність, дієвість знань, перенесення знань [556, с. 84].

Отже, під усвідомленням знань розуміємо вкладання у сприйняту інформацію певного смислу, встановлення зв'язків між фактами, даними власних спостережень і висновків, тобто усвідомленість знань характеризується повнотою, глибиною, структурованістю, оперативністю, конкретністю і узагальненістю інформації.

Одним з критеріїв щодо діагностування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах обрано «гнучкість – ригідність умінь».

Ґрунтуючись на наукових розвідках вчених (Л. Мітіної [375], Н. Єфімової [189; 375] та ін.) про структуру, особливості та характеристику гнучкості, наголосимо, що саме гнучкість поєднує певні характерологічні властивості, об'єднані внутрішніми взаємозв'язками в блоки: інтелектуальна,

емоційна, поведінкова стабільність і варіативність (експресивність). Особистісні характеристики варіативності дозволяють швидко перебудовуватися, адекватно ситуації проявляти свій емоційний стан, змінювати свою поведінку залежно від умов, що забезпечує своєчасну відмову від неефективних ідей, пошук нового рішення, позитивну емоційну експресивність і соціальну сміливість. Вчені констатують, що інтелектуальна гнучкість передбачає не лише бачення проблеми у звичних умовах, а й прояв доцільного варіювання способів дій, знаходження нових зв'язків і відносин між суб'єктами, адаптованість до змін, що можуть відбутися несподівано [375].

Традиційно гнучкість розглядають як інтегральну характеристику особистості, що забезпечує їй можливість успішно вирішувати широкий спектр професійних і життєвих проблем в умовах середовища, що постійно змінюється.

Гнучкість умінь характеризується здатністю встановлювати асоціативні зв'язки і переходити від явищ одного класу до інших, часто далеких за змістом, швидко і легко знаходити нові рішення [556, с. 85-86]. М. Торган, зазначає, що співвідношення між гнучкістю і ригідністю має складний характер, водночас ригідність виявляється через нездатність або неготовність фахівця до перебудови запланованої схеми активності в умовах, коли раніше намічена програма потребує суттєвих змін.

Критерій «гнучкість умінь» розглядаємо як здатність належно виконувати певні процедури з управління ризиками, здійснювати аналітико-синтетичні дії, застосовуючи інструментарій відповідно до ситуацій невизначеності, підсумовуючи і розробляючи пропозиції та рекомендації. У свою чергу, ригідність характеризується нездатністю майбутніх менеджерів освіти враховувати різновиди ситуації невизначеності, змінювати інструментарій та враховувати специфіку ризиків. У майбутніх менеджерів освіти виникають труднощі при зміні ситуації.

Отже, мірилами готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах виступають саме критерії: активність /пасивність особистості, усвідомленість/неусвідомленість знань, гнучкість/ригідність умінь. Визначені критерії та їх показники дозволяють схарактеризувати рівні готовності майбутні менеджери освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Такими рівнями було обрано: низький, задовільний, достатній.

Показниками готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі за критерієм «активність/пасивність особистості» було обрано такі: *усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти, наявність мотиваційної настанови до управління ризиками, схильність майбутніх менеджерів освіти до ризику, настанова на позитивні зміни, толерантність до невизначеності, асертивність, гнучкість мислення (див. рис. 3.1).*

Першим показником за критерієм «активність/пасивність особистості» щодо готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі визначено усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти. Усвідомлювати – осягати розумом, сприймати свідомо, розуміти значення, сенс чого-небудь; осмислювати [105, с. 1303], важливість – який має велике, особливе значення [105, с. 72]. Для того, щоб важливість управління ризиками сприймалася, була усвідомлена майбутніми менеджерами освіти, потрібно, щоб управління ризиками зайняло у діяльності майбутніх менеджерів освіти структурне місце, було метою і мотивом його діяльності. Лише порівняння ідеального та реального, бажаного й дійсного, мети і мотиву веде до усвідомлення.

Щодо показників наявності мотиваційної настанови до управління ризиками зазначимо, що будь-яка діяльність людини збуджується не одним

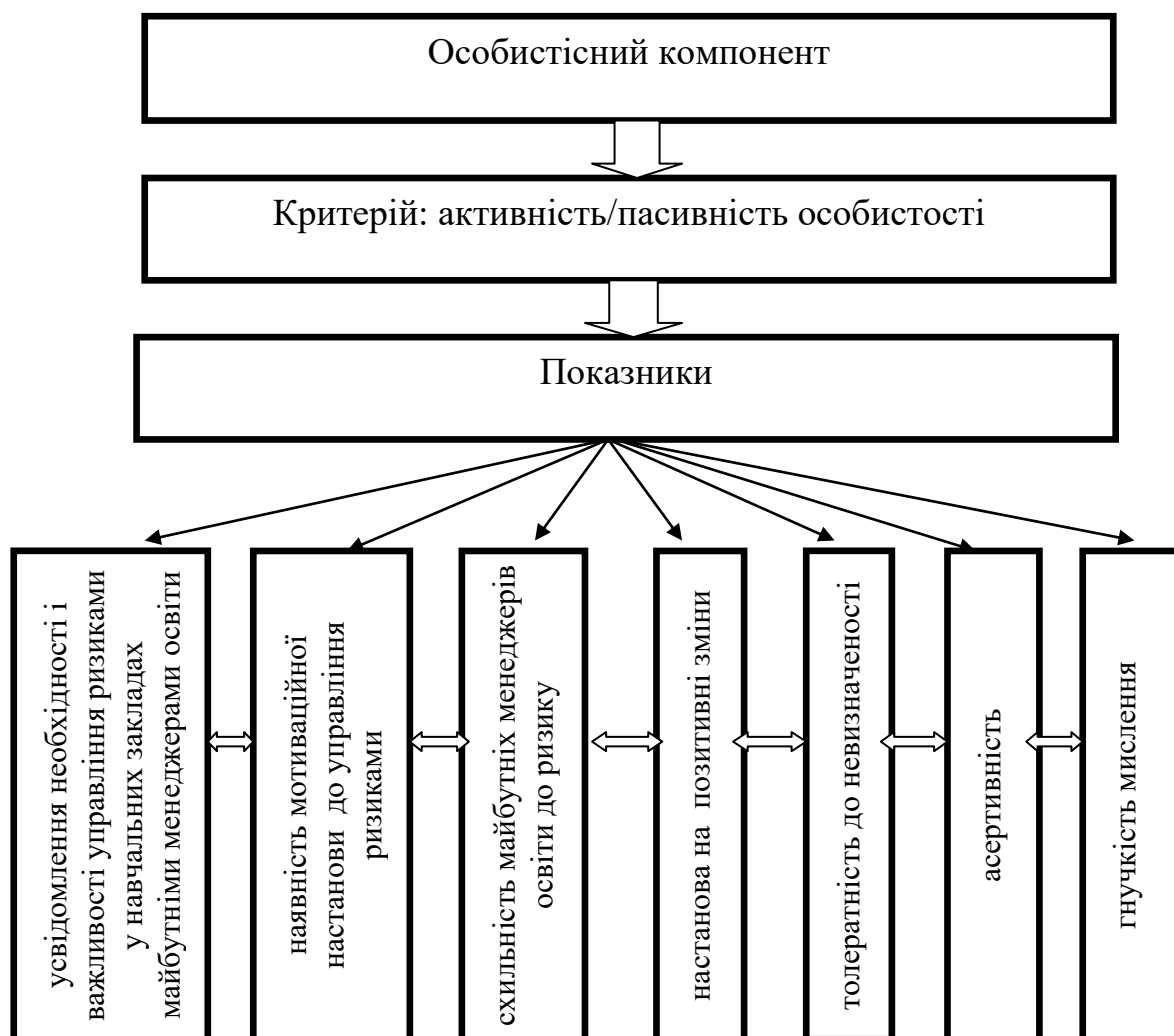


Рис. 3.1. Особистісний компонент готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

мотивом, а кількома, тобто діяльність зазвичай полімотивована. Сукупність усіх мотивів до діяльності і є мотивація діяльності певного індивіда.

Узагальнюючи погляди вчених (К. Абульханова-Славська, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, В. Шадріков та ін.) можна констатувати, що мотивація визначається як процес, що об'єднує особистісні та ситуаційні параметри у процесі регуляції діяльності, спрямованої на перетворення предметної ситуації для реалізації відповідного мотиву, для провадження певного предметного ставлення особистості до довколишньої ситуації [4; 325; 326; 481; 668; 592]. Можна вести мову не тільки про мотивацію будь-якої діяльності, але і про загальну мотивацію, характерну

для конкретної людини, як сукупність стійких мотивів. Отже, сукупність усталених мотивів визначає вибірковість відносин і активність людини в будь-якій діяльності незалежно від реальних ситуацій і є спрямованістю особистості.

Спрямованість як підструктура особистості передбачає наявність різних спонукань: її мотиви, потреби, диспозиції, інтереси, прагнення, наміри, ідеали, норми, самооцінки, оцінки інших людей, настанови тощо. Одні з її складників є домінуючим, інші виконують другорядну роль.

Настанова, як зазначає Д. Узнадзе, є неусвідомлюваний особистістю стан готовності до певної поведінки або діяльності, найчастіше формується в результаті неодноразового повторення ситуацій, у яких людина реагувала певним чином. На його думку, саме настанова спричиняє певну поведінку особистості для знаходження оптимальних способів вирішення професійних та інших завдань. Водночас учений констатує, що сама по собі настанова не є усвідомленою, тобто такий психічний стан, у якому індивід налаштований на певну активність у певній ситуації [564].

Отже, мотиваційну настанову до управління ризиками розглядаємо як намір, який буде здійснено при появі потрібної ситуації, приводу, як латентний стан готовності до задоволення потреби, реалізації наміру. З початком дії (або діяльності) мотив не зникає, він залишається в пам'яті, надаючи сенс цій дії, а мета дії фіксується в механізмі його контролю, при досягненні запланованого результату і задоволенні потреби мотив втрачає свою актуальність і як спонукання «тут і зараз» втрачає свою енергію, натомість закріплюється в довготривалій пам'яті майбутніх менеджерів освіти як досвід.

Щодо показника за критерієм «активність/пасивність особистості» – схильність майбутніх менеджерів освіти до ризику, то зауважимо, що схильність тлумачать як потяг, прагнення до якої-небудь діяльності, бажання чогось, а також природні здібності, хист до чого-небудь [105, с. 1221]. В її основі лежить глибока і стійка потреба в цій діяльності, прагнення в ній

удосконалюватися. Схильності зазвичай є передумовою розвитку відповідних здібностей, хоча можливі випадки розбіжності нахилів та здібностей. Цілком слушно О. Дронова зазначає, що поняття «схильність до ризику» та «готовність до ризику» не є тотожними, хоч і дуже близькі між собою. «Готовність до ризику» вчена розглядає як більш загальне поняття, зазначаючи, що до його складу входять і ситуативні чинники, по відношенню до яких виникає така готовність, і особистісні мотиви, а також умови довкілля, в якому перебуває особистість, на відміну поняття «схильність до ризику» – це особистісна характеристика, на яку не мають визначального впливу умови довколишнього середовища та відсутні об'єктивні мотиви ризикованих дій. Так, «схильність до ризику» – це особистісна якість (характеризується демонстративністю, активністю та неочікуваністю), що в ситуації вибору проявляється через надання переваги, без очевидних на те причин, убільш небезпечному варіанті поведінки [175, с. 10].

Теоретичний огляд сучасного стану розроблення означеної проблематики вченими (С. Бикова, Т. Корнілова, В. Петровський, Т. Титаренко, Г. Сонцева, Г. Шуберт та ін.) засвідчив недостатню розробленість і кількість емпіричних досліджень щодо виявлення та виокремлення домінуючих особистісних особливостей, що впливають на схильність особистості до ризику. Зазначимо, що вчені розглядають схильність до ризику у контексті різних підходів, а саме: континуально-ієрархічний підхід (як багаторівнева інтегральна властивість особистості, структура якої складається із формально-динамічних, якісних та змістовних характеристик) [59, с. 5-9]; у царині буденного й небуденного в житті людини (виділяє два протилежних полюси ризику: можливість переходу на новий рівень розвитку з періоду стагнації, якщо в особистості зменшується кількість важливих подій за одиницю часу, та можливість вирішити кризову ситуацію) [551, с. 229-233]; особистісну характеристику чи латентну диспозицію як регуляторні якості суб'єкта (готовність приймати рішення та діяти в умовах суб'єктивної невизначеності, готовність до самоконтролю дій

за явності відомої недоступності чи нехватці необхідних орієнтирів, а також готовності покладатися на свій потенціал) [288, с. 46-48]; залежить від рефлексивної регуляції діяльності людини (основою людської поведінки є не стільки безпосередній зміст структурних складників психічної системи – результати когнітивних процесів, елементи досвіду, відображені потреби та актуальні схеми поведінки – скільки результати їх «повторного» відображення свідомістю) [525, с. 14-22].

Отже, психологи наголошують, що в людини, схильної до ризику, формуються стійкі особистісні риси ризикованості і навпаки – обережності.

Наступним показником готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризикам у навчальному закладі за критерієм «активність/пасивність особистості» визначено настанову на позитивні зміни.

Здійснений аналіз наявних напрямів досліджень щодо розуміння змін в організації, зокрема освітніх, дає можливість констатувати, що проблеми формування психологічної готовності та компетентності менеджерів до управління змінами в організації розкрито у низці праць [245; 246; 247; 380; 381; 467]; формування команд із введення змін як однієї з важливих передумов [176; 412]; особливості прийняття управлінських рішень в умовах змін [269; 406]; аналіз етичних засад діяльності менеджерів в умовах змін [109; 679]. Так, Л. Карамушкою зазначено, що до негативних аспектів управління змінами в організаціях (можливих ризиків) відноситься те, що зміни: дестабілізують наявні системи; руйнують наявні структури й традиції; реорганізують організацію; викликають страх та невпевненість у персоналу; зумовлюють необхідність кількісної концентрації персоналу на трудовій діяльності; обумовлюють необхідність якісної концентрації персоналу на вимогах до роботи; обумовлюють виникнення тиску часу та термінів, в межах яких потрібно виконувати конкретні завдання; призводять до виникнення бар'єрів у комунікаціях та співробітництві персоналу; зумовлюють виникнення у персоналу страху втратити роботу; спричиняють

скорочення персоналу тощо [248, с. 6].

Для реалізації стратегії неперервних змін у навчальному закладі у майбутніх менеджерів повинна бути сформована настанова до впровадження нововведень, врахування ризиків та механізмів регулювання ними особливо в період нестабільності, враховуючи вплив зовнішнього та внутрішнього середовищ, що сприяло б подальшому розвитку навчального закладу. Вчені (Н. Бажанова, Г. Балдієр та ін.) вважають, що настанова на позитивні зміни констатується діагностичним конструктом, а саме: сміливість, пристрасність, винахідливість, оптимізм, адаптивність, упевненість, толерантність до двозначності. Зазначені характеристики (якості) є вагомими для майбутніх менеджерів освіти з позиції управління ризиками. Наприклад, сміливість із позиції управління ризиками – не самоціль, а лише засіб досягнення успіху, водночас ефективність діяльності і досягнення цілей залежать не тільки від сміливості і здатності ризикувати. Інтелект, досвід, мотивація, організованість, обставини також визначають ефективність будь-якої діяльності, зокрема у навчальних закладах. Водночас зазначимо, «сміливість» не займає провідного місця в управлінні ризиками, оскільки без відповідного рівня мотивації на успіх у діяльності не варто й сподіватися на результат.

Залежність між сміливістю і управлінням ризиками є досить складною і неоднозначною. Високий рівень сміливості (особливо в перехідний, нестабільний, критичний період) відіграватиме позитивну роль у діяльності майбутнього менеджера освіти і може забезпечувати успіх. Завдяки їй суб'єкт може контролювати страх і приймати ризиковані (але адекватні) рішення. Здатність, компетентність, досвід полегшують вибір найбільш оптимальних варіантів досягнення мети, а сміливість і мотиваційні структури забезпечують їх реалізацію. Сміливість може відігравати також і негативну роль, знижувати ефективність діяльності, якщо сміливі дії не є результатом розумного розрахунку і позбавлені раціональності. Сміливість, що не контролюється розумом, може призвести до драматичних наслідків.

Таким чином, успіх майбутніх менеджерів освіти у процесі управління ризиками, зокрема, забезпечуватиметься оптимальним поєднанням сміливості й раціоналізму.

Показник – толерантність до невизначеності – усталеність менеджера освіти до дії чинника невизначеності зовнішнього і внутрішнього середовищ є однією з основних професійно-важливих якостей менеджерів освіти.

Психологія як наука має свій погляд на проблемне поле обговорюваного поняття. Толерантність – поняття багатоаспектне і розглядається у психології як із позицій особистості, її настанов, цінностей, так і з погляду виховання, розвитку. Ми погоджуємось з науковою позицією М. Міріманової, що толерантність – це, з одного боку, мета і результат виховання, що супроводжується формуванням певних соціальних настанов, а з іншого – цінність і якість особистості, що виявляється в поведінці і вчинках [373].

У перехідні періоди, коли зростає невизначеність життя в суспільстві, людині потрібні додаткові внутрішні сили для подолання різноманітних труднощів і проблем. Толерантність як якість особистості, вважається вченими (Р. Бріслайн, Є. Луковицька та ін.) необхідною для успішної адаптації до нових несподіваних умов, оскільки особистості, які не володіють толерантністю, виявляють категоричність і нездатність до змін. У зв'язку з цим виділяють два аспекти толерантності: зовнішня толерантність (до інших – переконання, що вони можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з різних боків, з урахуванням різних чинників); внутрішня толерантність (як гнучкість, як ставлення до невизначеності, ризику, стресу, здатність до прийняття рішень і роздумів над проблемою, навіть якщо не відомі всі факти і можливі наслідки) [685, с. 24].

Важливо констатувати те, що підхід до вивчення невизначеності в психології має двобічний характер: з одного боку, людина як активний суб'єкт життєдіяльності освоює і структурує довкілля, з іншого – і особливий, свій внутрішній світ, висловлюючи його через образ життєвого

світу [266; 327]. Зазначимо, що в Оксфордському тлумачному словнику з психології «невизначеність» розглядається як стан переконання, якщо людина не цілком переконана, коли вона невпевнена» [402]. У психології таке трактування зберігає ключовий акцент у дефініції поняття щодо характеристики невідомості, натомість стосовно людини, поняття невизначеності пов'язане з атрибутами людини як недосконалої істоти (людина чогось не знає, людина невпевнена). В науковому обігу психології є принцип невизначеності, який на рівні методології протиставлений принципам детермінізму і спрямований на відмову від причинності, редукціонізму психічного і повернення до ідеї природної спонтанності й свободи [218; 292].

Зазначимо, що вперше поняття «толерантність до невизначеності» було запропоновано І. Френкель-Брунsvиком на початку ХХ ст. [709]. У цьому аспекті особливого значення набувають наукові дослідження А. Гусєва [156; 157], Е. Луковицької [344; 345], П. Лушина [347], К. Стойчевої [724], Н. Шалаєва [671]. Сучасні дослідники визначають толерантність до невизначеності як: здатність до прийняття рішень і роздуми над проблемою, навіть, якщо невідомі всі факти і можливі наслідки [374]; соціально-психологічну настанову, що активізує афектний, когнітивний і поведінковий компоненти [343]; здатність людини відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозові, а як такі, що містять виклик [398]; властивість особистості, що дозволяє їй витримувати пов'язані з невизначеністю смислових підвалин власного буття кризові прояви, що виникають під час переходу до нової ідентичності [157]. Як констатує К. Стойчева, поняття «толерантність до невизначеності» пов'язане з необхідністю пояснення особливості поведінки особистості в невизначених, багатозначних ситуаціях, зокрема готовності особисті приймати ці ситуації чи уникати їх [724].

Отже, толерантному до невизначеності майбутньому менеджеру освіти притаманне сприйняття невизначених ситуацій як бажаних, здатність

міркувати над проблемою, навіть, якщо невідомі всі факти і можливі наслідки прийнятого рішення, протидіяти незв'язаності і суперечливості інформації; приймати невідоме, витримувати напругу кризових, проблемних ситуацій, сприйняття нових, незнайомих, ризикованих ситуацій як стимулювальних.

Наступний показник готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у загальноосвітніх навчальних закладах за критерієм «активність/пасивність особистості» – асертивність – здатність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не зневажаючи при цьому прав інших. Асертивною називають пряму, відкриту поведінку, що не має на меті завдати шкоди іншим людям [72; 680, с. 107]. Зазначимо, що поняття асертивності вперше з'явилося понад півстоліття тому в роботах із психології особистості Е. Селтер [723], Дж. Вольпе [726], а також А. Лазаруса [727] у сфері поведінкової терапії. Проблеми асертивної поведінки порушували у своїх працях Н. Капустіна, Т. Коробкова, Є Кристофф, Е. Крукович, А. Ланге, Л. Ніколаєв, Н. Подоляк, В. Ромек, О. Саннікова, М. Сміт, В. Шейнов та ін. психологи [244; 394; 448; 493; 680].

Асертивність як філософію особистої відповідальності за власну поведінку визначає М. Сміт, який розробив модель асертивної поведінки, прийняття на себе відповідальності. Основним складником асертивності є наявність самоповаги і поваги до інших людей, ефективне спілкування за трьома якостями – чесність, відкритість і прямота у розмові, але не за рахунок емоційного стану іншої людини. Асертивна поведінка передбачає розвиток впевненості та позитивної настанови, вимагає вміння уважно слухати і розуміти погляд, думку іншої людини, прагнення досягнути робочого компромісу, знайти такий вихід із ситуації, що склалася, який улаштував би усіх дієвих осіб в задіяній ситуації. Вивчення феномена асертивності дозволяє отримувати дані щодо можливостей управління думками інших людей і аудиторією, прийомами відстоювання своєї позиції.

Учені (Н. Капустіна, С. Михальченко, А. Панфілова, Н. Подоляк, О. Саннікова, О. Санніков) по-різному тлумачать асертивність, як-от: якість менеджера в умовах невизначеності і ризику розглядає [244]; інтегральне психологічне утворення, риса особистості, що дозволяє адекватно оцінювати обставини, ситуації та власну поведінку; адаптуватися до мінливих умов життєдіяльності і будувати паритетні взаємини з оточуючими незалежно від зовнішніх впливів і оцінок [448; 493]; здатність чітко висловлювати свої почуття і думки і проявляти твердість переконань, беручи до уваги переваги і реакції інших людей, вона поєднана з легкістю і активністю [416, с. 68].

Отже, асертивність є типом поведінки майбутнього менеджера освіти у процесі управління ризиками, за якою наявні впевненість у собі і наполегливість.

Наступний показник готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у загальноосвітніх навчальних закладах за критерієм «активність/пасивність особистості» – це гнучкість мислення.

У психології досліджується процес створення продуктів розумової діяльності, а саме: різні аспекти професійного мислення (С. Рубінштейн, Л. Виготський, Б. Теплов, А. Топузова, А. Маркова та ін.), розвиток мислення у процесі засвоєння продуктів людської культури (О. Леонтьєв, П. Гальперін та ін.); розвиток мислення у процесі діяльності людини (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Н. Менчинская, О. Тихомиров та ін.).

Узагальнивши погляди вчених на проблему мислення в психолого-педагогічній літературі (А. Петровський, М. Ярошевський, Л. Ітельсон, С. Рубінштейн та ін.), можна дійти висновку, що мислення – опосередкована мовленням і минулим досвідом форма пізнавального психічного процесу, спрямованого на пізнання об'єктивної реальності. Мислення ґрунтується на розкритті зв'язків, відносин і опосередкувань, спрямованих на узагальнення та систематизацію знань.

Про мислення як вищу розумову діяльність, що тісно пов'язана з дією зазначають такі дослідники, як Л. Виготський [125], Л. Ітельсон [228],

С. Рубінштейн [481], О. Тихомиров [552] та ін.. А. Топузова підкреслює, що професійне мислення полягає у використанні розумових операцій як засобів здійснення професійної діяльності [555, с. 11].

В аспекті гнучкості мислення особливого значення набувають наукові доробки Г. Щедровицького [471], дослідження проблеми зумовленості мислення активністю особистості – В. Петровського [435], теорія продуктивного мислення, де гнучкість розглядається в якості однієї з основних властивостей (М. Вертгеймер, К. Дункер, О. Зельц, З. Калмикова, В. Келер, Н. Менчинська та ін.) [106; 242; 367; 689]. Отже, гнучкість – це здатність узгоджувати свої почуття, думки і дії з мінливими обставинами, вміння адаптуватися до незнайомих, непередбачуваних і швидко мінливих обставин [416, с. 68].

У психолого-педагогічному словнику «гнучкість мислення» тлумачать як здатність особистості змінювати окреслений спочатку шлях (план) рішення задачі, якщо він не задовольняє тим умовам проблеми, які поступово виокремлює в ході її рішення і які не вдалося врахувати на початку. Зазначено, що гнучкість мислення забезпечує досить повний облік специфічних умов вирішення саме цього завдання, суворе підпорядкування логіці всіх міркувань обґрунтування і доведення успіху обраного шляху вирішення. Саме завдяки гнучкості мислення людині вдається знайти новий підхід, нові способи вирішення, що найбільш повно відповідають конкретній ситуації, вимогам і новому завданню [469, с. 124-125].

За словами Н. Менчинської гнучкість полягає в доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань і переходу від однієї дії до іншої [367].

Узагальнюючи погляди вчених, констатуємо, що гнучкість мислення сприятиме майбутньому менеджеру швидко переключатися на нові способи та механізми досягнення цілей, долати стереотипність і шаблонність у вирішенні завдань, переосмислювати поведінку і діяти по-різному в різних ситуаціях (тобто адаптивність, вміння пристосовуватися до зовнішніх

обставин). У складних ситуаціях менеджеру необхідно буде проявляти гнучкість, оскільки будь-який стрес характеризується швидкою зміною подій і швидкість реакцій менеджера на мінливу ситуацію може стати ключем до виживання в кризовій і ризикованій ситуації.

Ґрунтуючись на виділенні і розмежуванні зазначених моментів (зумовленості мислення активністю особистості), В. Петровський називає чотири типи завдань, що вирішуються особистістю в процесі пізнання: перший тип завдань визначається системою вимог, що пропонуються людині з боку оточуючих його людей і виражають необхідність у здійсненні пізнавальних дій, мета яких – побудова адекватного способу зовнішнього до суб'єкта об'єкта, тобто об'єктно-зорієнтовані, ззовні зумовлені завдання, які педагоги і психологи називають проблемними ситуаціями. Другий тип завдань характеризується, на відміну від першого, суб'єктною орієнтованістю пізнавальної діяльності за умови, якщо виникають вимоги до виконання цієї діяльності переважно у сфері спілкування і задаються ззовні, тобто суб'єктно-зорієнтовані ззовні зумовлені завдання на визначення самооцінки людей. Третій тип завдань визначається тим, що суб'єкт самостійно ставить перед собою пізнавальну мету, зорієнтовану на зовнішній по відношенню до нього об'єкт пізнання; це об'єктно-зорієнтовані суб'єктивно-зумовлені завдання, тобто теоретичне виділення цього кола завдань є необхідним початковим етапом загальної постановки проблеми активності особистості в пізнавальній діяльності. Завдання четвертого типу – це суб'єктно-зорієнтовані внутрішньо-зумовлені завдання. Галуззю пошуку рішень у такого роду завданнях виступає сам суб'єкт; він же є ініціативним боком їх постановки. Істотно важливі підходи до виділення цього кола завдань знаходимо і в роботах О. Леонтьєва [325]. Аналізуючи проблеми усвідомленості – неусвідомленості мотивів діяльності, О. Леонтьєв розглядає процес їх усвідомлення як особливе завдання, його вирішує особистість.

Варто зазначити, що від умінь майбутнього менеджера освіти швидко переключатися з одного способу вирішення завдання на інший, адаптуватися

в динамічно мінливому ринку залежить своєчасність та ефективність управління ризиками у навчальному закладі.

Отже, готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за особистісним компонентом розглядається як цілісне утворення, що включає в себе низку особистісних характеристик, основними з яких є: мотиваційні (потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, настанова на зміни, прагнення досягти успіху тощо); пізнавальні (усвідомлення обов'язків, управлінського завдання, оцінка її значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто, уявлення ймовірних змін обставин тощо); емоційні (почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага); волеволі (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від заважаючих впливів, подолання сумнівів, страху).

Когнітивний компонент містить систему знань, що мають бути усвідомлені майбутніми менеджерами освіти і виступати підґрунтям для формування необхідних умінь/навичок для управління ризиками у навчальних закладах. Когніція (cognition, Kognition) є центральним поняттям когнітивної науки, що поєднує в собі значення двох латинських слів – *cognitio*, пізнання, пізнавання і *cogitatio*, мислення, роздум [306] і позначає, пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних, розумових) процесів – сприйняття, категоризації, мислення, мовлення тощо, які служать обробці й переробці інформації.

Основи когніцій та їх розвитку було закладено в роботах Л. Виготського. Вченого цікавило не тільки розвиток інтелекту і психіки в соціальному контексті, але й історичний розвиток знань та розуміння на рівні суспільства. Центральним питанням його досліджень були особливості процесів колективного усвідомлення світу. Учений визначив два рівні когнітивного розвитку: рівень актуального розвитку, що визначається сформованою здатністю людини самостійно вирішувати завдання і

потенційного – визначається характером завдань, які будуть вирішуватися під керівництвом дорослих [126].

Отже, когніція є центральним поняттям, яке позначає пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних) процесів – сприйняття, уява, мислення, пам'ять, мовлення, почуття, тобто охоплює всі процеси, в ході яких сенсорна інформація трансформується, надходячи до мозку і перетворюється на ментальні репрезентації різного типу (категорії, образи, поняття тощо), щоб у потрібний час бути активізованими відповідно до діяльності.

На доцільність введення до змісту підготовки фахівців питань, що стосуються формування методологічних, системних знань фахівців вказують В. Беспалько [55], І. Бех [58], Б. Гершунський [133; 134; 135], І. Зязюн [223], Е. Карпова [252], С. Порев [452], К. Ушинський [577], Г. Щедровицький [471] та ін. Ще К. Ушинський наголошував, що вивчення науки має починатися з фундаменту, з первинних спостережень та утворення первинних суджень, із вивчення тих фактів, на яких заснована пірамідальна система науки. Неможливо починати будувати піраміду з верхівки, потрібно починати з фундаменту [577].

Г. Щедровицький констатує, що «знання» має множинне існування, виявляється в різних розумових і діяльнісних формах, що відображено у процесах і структурах складної колективної діяльності. Спочатку воно існує як організованість мегамашини наукового предмета, потім як зовсім інша організованість комунікації, далі як організованість практичного мислення і діяльності. У процесі трансляції це саме знання виступить уже зовсім в іншій формі. Кожна з означених ученим організованостей діяльності та мислення є лише моментом у житті знання, і кожен з цих моментів сам по собі не осмислюється поза іншими. Це саме момент того цілого, яке ми називаємо «знанням», а все ціле виступає як процес життя «знання», як траєкторія в цьому житті, пов'язує і об'єднує всі ці моменти. Таким чином, знання є особливими системними організованостями, що живуть у своїх особливих процесах всередині популятивних систем мислення і діяльності [471, с. 51].

Е. Карпова наголошує, що «знання» – це цілеспрямована координована дія, їх єдиний доказ демонстрації полягає в досягненні мети. Кожна галузь має свій набір взаємозв'язаних за певними законами елементів, що становлять сукупність знань. Учена зазначає, що у множину цих елементів можуть входити тезаурус, визначення, закони, правила, теореми, аксіоми, формули, основні поняття тощо; навіть самий стислий огляд свідчить про багатогранність феномена «знання» [252, с. 80].

Отже, без знання базових положень методології ризиків, неможливе подальше управління ними.

За національною рамкою кваліфікацій «знання» – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні) [455].

У педагогіці «знання» розглядають як: відносно завершений продукт пізнання, це інваріант (незмінність, спільність) деякої впорядкованої різноманітності предметних ситуацій; спосіб відтворення у свідомості суб'єкта пізнавального об'єкта, це єдність об'єктивного і суб'єктивного, чуттєвого й раціонального, це спосіб існування сутності предмета (об'єкта), явища поза самим предметом (об'єктом), явищем; осмислена суб'єктом і зафіксована в його пам'яті сприйнята ним інформація про світ, це інформація, присвоєна особистістю [272, с. 44-45]; спосіб відтворення у свідомості суб'єкта, який пізнає сутність об'єкта, що пізнається; свідомість є формою та способом існування знання [136, с. 27]; перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, що відображається у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій, є свідченням пізнавального та інтелектуального потенціалу особистості [142, с. 137; 378]; набір фактів, необхідних для виконання праці, вони представляють інтелектуальний контекст, у якому працює людина [197, с. 137].

Показниками критерію «усвідомленість/неусвідомленість знань» когнітивного компонента готовності майбутніх менеджерів освіти до

управління ризикам у навчальному закладі визначено: *обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах, обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах, оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками, оволодіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі (франдрайзингова діяльність, громадські організації, соціальне партнерство, волонтерство, спонсорство тощо); здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення* (див. рис. 3.2).



Рис. 3.2. Когнітивний компонент готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Першим показником критерію «усвідомленість/неусвідомленість знань» за когнітивним компонентом визначено «обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах». Небезпідставно Г. Майсурадзе констатує, що усвідомлене засвоєння законів та теорій, які виражають суттєві зв'язки між поняттями неможливе без ґрунтовного засвоєння наукових понять, що складають ядро системи знань [350].

Обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах передбачає вимірювання сутності основних категорій: «ризик», «невизначеність», «ризикова ситуація», «управління ризиками», умови ризиків, функції управління ризиками, класифікація ризиків в освіті.

Наступний показник означеного критерію – «обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах». Будь-який процес управління, зокрема ризиками, становить організовану структуру, головною особливістю якої є наявність логічної послідовності.

Для визначення саме процесів управління ризиками у навчальних закладах було здійснено аналіз міжнародних стандартів з управління ризиками: Enterprise Risk Management – Integrated Framework (ERM), 2004. Управление рисками организации – интегрированная схема; A Risk Management Standard. 2002. Стандарт управления рисками; Australian/New Zealand Risk Management Standard (AS/NZS 4360), 2004. Стандарт управления рисками Австралии и Новой Зеландии; Basel II: International Convergence of Capital Measurement and Capital Standards: a Revised Framework, 2004. Базель II: Международные стандарты измерения капитала – доработанное соглашение; управління ризиками (ISO 31000:2009); Руководство PMBOK [63; 483; 529]. Найбільш відомі стандарти з управління ризиками FERMA і COSO ERM. FERMA (Federation of European Risk Management Association) – Європейська Федерація Асоціацій ризик-менеджменту. У 2002 році був опублікований «Стандарт з управління ризиками» (Risk Managment Standart), який був використаний автором у консультативній роботі і при підготовці

даного курсу. COSO ERM, ERM COSO (Enterprise Risk Management – Integrated Framework Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission) – принципи ризик-менеджменту, розроблені Комітетом спонсорських організацій Комісії Тредвея спільно з компанією PricewaterhouseCoopers [529].

Отже, підсумовуючи, можна констатувати, що в кожного із зазначених стандартів різні користувачі й законодавчі вимоги, водночас у зазначених документах чітко зафіксовано послідовність процесів, дій з упровадження системи управління ризиками та конкретні рекомендації. Визначено шість типових процесів управління ризиками: планування управління ризиками, ідентифікація ризиків, якісний аналіз ризиків, кількісний аналіз ризиків, планування реагування на ризики, моніторинг та управління ризиками. Для забезпечення процесів управління ризиками необхідно оволодіти методами обробки ризиків, що наочно подано в табл. 3.1.

Враховуючи те, що обов'язковою умовою функціонування навчального закладу є наявність навчально-методичного забезпечення, матеріально-технічної та інформаційної бази, науково-педагогічних кадрів за нормативами, що встановлюються МОН, зазначений показник у процесі планування управління ризиками спрямований на визначення ефективності роботи навчального закладу відповідно до державних стандартів, результативності навчально-виховного процесу, аналізу потенційних можливостей навчального закладу та ступеня їх реалізації. У межах зазначеного показника майбутні менеджери освіти повинні бути обізнані з показниками діяльності навчального закладу, питаннями, що підлягають аналізу та способами їх визначення відповідно до законодавчої бази. Для процесу ідентифікації ризиків у навчальних закладах необхідно застосовувати такі методи: опитування, інтерв'ювання експертів, аналіз пропозицій, мозкової штурм, аналіз критичності, контрольні переліки, реєстри ризиків і бази даних, метод Делфі тощо. Процеси якісного і кількісного аналізу забезпечить матриця якісного аналізу та аналіз чутливості.

Таблиця 3.1

Методи обробки ризиків у навчальних закладах

Процеси управління ризиками	Методи обробки
Планування управління ризиками	SWOT аналіз, експертне оцінювання
Ідентифікація ризиків	опитування, інтерв'ювання експертів, аналіз пропозицій, мозкової штурм, аналіз критичності, контрольні переліки, реєстри ризиків і бази даних, метод Делфі
Якісний аналіз ризиків	матриця якісного аналізу, регресійний аналіз
Кількісний аналіз ризиків	аналіз чутливості
Планування реагування на ризики	мінімізація ризику: (усунення або попередження ризику, розподіл ризику, зниження ступеня ймовірності, зниження ступеня наслідків). Обробка ризику (надання можливостей, залучення учасників, що впливають на розвиток подій, зниження ступеня ймовірності, зниження ступеня наслідків).
Моніторинг та управління ризиками	аналіз даних, опитування, інтерв'ювання тощо

Окремим є процес планування реагування на ризики, за умов його можливої мінімізації (усунення або запобігання ризику, розподіл ризику, зниження ступеня ймовірності, зниження ступеня наслідків) або обробки (надання можливостей, залучення учасників, що впливають на розвиток подій, зниження ступеня ймовірності, зниження ступеня наслідків), оскільки є низка ризиків, які менеджер освіти повинен прийняти, їх неможна мінімізувати, іноді і немає такої необхідності.

Для процесу управління ризиками майбутнім менеджерам освіти необхідно оволодіти шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі, що виділяємо як показник критерію «усвідомленість/неусвідомленість знань» за когнітивним компонентом. Враховуючи недостатнє фінансування сучасних навчальних закладів державою, надання автономії в умовах реформування, неготовність навчальних закладів до змін сприяє додатковому загостренню ситуації і виникненню ризиків. Франдрайзинг як один із шляхів запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі практикується здебільшого некомерційними організаціями, які зацікавлені в донорах, спонсорах і благодійниках. Таке фінансове співробітництво некомерційного сектора і бізнесу широко поширене при вирішенні проблем у соціальній сфері, науці, освіті, культурі.

Діяльність громадських організацій, франдрайзингу, спонсорства, соціального партнерства, волонтерської діяльності, регламентують нормативні та законодавчі акти [205; 206; 207; 208].

Відзначимо, що в умовах державно-громадського управління навчальні заклади повинні знаходити продуктивні зв'язки з різноманітними громадськими організаціями, опікунськими радами, меценатами, благодійними організаціями та фондами, засобами масової інформації, чия діяльність органічно переплетена зі стратегічними настановами навчального закладу з питань навчання та виховання учнів, впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами, вдосконалення форм і методів роботи, інвестування та реалізації проектів. Громадські організації повинні бути партнерами навчального закладу щодо управління ризиками. Їх називають організаціями третього сектора (визначення запропоновано В. Нільсеном у 1979 р.). Зазначене поняття ґрунтується на тому, що першим сектором вважаються органи державної влади (від вищого законодавчого та виконавчого органу до органів місцевого самоврядування); другим – сили, які забезпечують життєдіяльність економіки держави (представники

комерційної сфери); третім – громадянське суспільство, що складається з інститутів або організацій, що здійснюють різноманітну діяльність, але не входять до системи державних органів і системи прибуткових структур [708, с. 10]. Під громадською організацією С. Воронова розуміє організацію, що створюється за ініціативою і на основі вільного волевиявлення дорослих або дітей, яка не є безпосереднім структурним підрозділом державної установи, водночас може функціонувати на його базі та за його підтримки (зокрема, матеріально-фінансової), і не ставить своєю статутною метою отримання прибутку і розподілу її між членами організації [122, с. 7].

Різнманітність видів громадських організацій зумовлює необхідність їх класифікації, які відображено у працях учених [285, с. 19; 334, с. 49; 338, с. 165; 398, с. 10; 514, с. 27-28; 549, с. 88]. С. Вороновою запропоновано класифікацію громадських організацій за територіальним принципом, сферами діяльності, складом, що функціонують на цей час в Україні [123, с. 32].

В університеті Джона Гопкінса здійснена спроба розробити критерії розподілу громадських організацій як частини дослідження неурядових організацій у світовому масштабі. Така класифікація отримала назву Міжнародної класифікації недержавного (і неприбуткового) сектора і є надзвичайно складною системою, яка розподіляє громадські організації на десять основних категорій: культура і відпочинок; освіта і наукові дослідження; охорона здоров'я; соціальні служби; довколишнє середовище; розвиток та житлово-комунальне господарство; адвокатура і політика; філантропічні посередники та підтримка; міжнародна діяльність; бізнес, професії та спілки [602, с. 17].

Отже, громадські організації розрізняються за соціальною основою, сферами діяльності, організаційною побудовою, цілями, методами і засобами діяльності і класифіковані за різними критеріями. Взаємодія навчальних закладів з громадськими організаціями відбувається через проектну, фандрайзингову і волонтерську діяльність.

Здійснення фандрайзингу в навчальних закладах передбачає залучення додаткових ресурсів, формування, підтримку і розвиток зв'язків з громадськими організаціями як із фінансовими донорами, формування громадської думки на користь підтримки діяльності освітніх установ з нагальних питань.

Зауважимо, що в працях учених (В. Бангун [38], О. Комаровський [279], В. Барежев, С. Леліков, С. Орлова та ін. [7; 25; 37; 205; 578]) зазначається, що фандрайзинг у рамках діяльності некомерційних організацій або фандрайзерів може здійснюватися двома основними шляхами:

- завдяки самофінансуванню (членські внески, проведення благодійних заходів, надання різного роду платних послуг (забезпечення інформацією, проведення семінарів, тренінгів)) і виконання договірних робіт (експертиза, обстеження, проведення археологічних досліджень) тощо);

- за рахунок отримання фінансової підтримки від зовнішніх джерел (гранти, кошти з місцевого бюджету, участь у державних (або регіональних) цільових програмах, спонсорство тощо).

Ученими (А. Шнирковим, І. Мингазутдіновим та ін.) визначено форми фандрайзингу: грантовий, благодійницький і співробітництво з органами державної влади, промисловими підприємствами та фірмами [684, с. 7].

Отже, в обох варіантах використовуються різні інструменти (методи) для досягнення цілей.

Структура фандрайзингової діяльності навчального закладу акцентує увагу на тому, що під час здійснення фандрайзингу менеджери освіти застосовують знання, вміння і навички з питань оподаткування та соціальної сфери, законодавства України, а також уміння привертати до себе увагу співрозмовника, зацікавлювати і переконувати його в необхідності брати участь у проекті, налагоджувати неформальні відносини з потенційним спонсором [451].

Одним із шляхів запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі є соціальне партнерство. «Соціальне партнерство» – досить новий

термін, що описує внутрішньовідомчу і міжвідомчу взаємодію установ і в системі державного, і недержавного секторів в освіті, і медичних установ, установ соціального забезпечення, соціальної та творчої реабілітації, що відповідають за реабілітацію та реабілітацію людей з обмеженими можливостями здоров'я. Особливе значення має взаємодія навчальних закладів, що реалізують інклюзивну практику, з громадськими організаціями, які реалізують і захищають ідеї інклюзивної освіти, відстоюють права людей з обмеженими можливостями здоров'я на повноцінну освіту і життя взагалі.

Зазначимо, що для навчальних закладів батьки є головними партнерами менеджерів і педагогів у процесі навчання і виховання, а в кінцевому підсумку – соціалізації дитини і мають право бути включеними в процес прийняття рішень, які впливають на їхніх дітей.

Щодо показників здатність до розумового логічного структурування та адаптивного мислення зазначимо таке. Знання як сробований практикою результат пізнання дійсності, адекватне її відображення в мисленні людини; набуття досвіду і розуміння того, що є правильним, на основі якого можливо будувати надійні судження і висновки [583, с. 166], стають керівництвом до дії. Мислити – означає намагатися виявити конкретні зв'язки між нашими діями і їх наслідками так, щоб вони стали продовженням інших. Завдяки мисленню стає можливим цілеспрямована дія, та й сама наявність мети зумовлена мисленням. Адаптивне мислення передбачає здатність застосовувати набуті знання, враховуючи змінюванні умови і вимоги.

У межах дослідження враховувано результати багатьох учених (Дж. Брунер [82], Х. Гейвін [132], Р. Солсо [527] та ін.) щодо пізнавальних процесів людини, механізмів переробки знання. Вчені констатують, що прийнято виділяти декларативне (знання-що), тобто фактичне, теоретичне знання, яке передбачає здатність пояснити, те, чому що-небудь відбувається, і процедурне знання (знання-як), тобто знання про те, як зробити інакше, практичне знання, що передбачає володіння певними вміннями або навичками [446, с. 58].

Таким чином, визначати рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за когнітивним компонентом будемо за критерієм «усвідомленість/неусвідомленість знань», оскільки знання є певною сукупністю понять, визначень, тверджень, узагальнень, що стають керівництвом до дії.

Функційний компонент передбачає поєднання практичних умінь і знань з управління ризиками, набутих у процесі навчання та при виконанні певних обов'язків, із досвідом (як набуті від викладачів, майстрів, керівників й співробітників, так і власним). Майбутні менеджери освіти повинні вміти співвідносити засвоєні знання з управління ризиками у навчальних закладах з практичними завданнями різного рівня складності.

За національною рамкою кваліфікацій «уміння» – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів) [455].

Уточнення змістового наповнення поняття «уміння» дає можливість тлумачити його як: використання суб'єктом навчально-пізнавального процесу певних знань і навичок (дії, що характеризуються високим ступенем засвоєння) для вибору та здійснення прийомів і способів дій, а також діяльності відповідно до поставленої мети [360, с. 163]; свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності [465]; здатність людини виконувати будь-яку діяльність або окремі дії на основі отриманого раніше досвіду, знання виконання певної дії [73, с. 552]; можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, за яких доводиться діяти, надбані людиною уміння не тільки визначають якість її діяльності та збагачують її досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини [426, с. 362]; узагальнені способи дії, що дозволяють одержати заданий результат у широкому спектрі різноманітних, змінюваних умов [271,

с. 10]; володіння засобами і методами виконання певного завдання [197, с. 137].

Отже, показниками критерію «гнучкість/ригідність умінь» за функційним компонентом готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризикам у навчальному закладі (див. рис. 3.3.) визначено: *уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики у навчальному закладі (статистичні, аналітичні, експертні методи аналогії тощо); уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків; уміння визначати найбільш критичні ризики (щоб правильно розставляти пріоритети, розподіляти власні ресурси і вирішувати передусім першочергові завдання); уміння планувати реагування на ризики; уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу.*

Відомо, що діяльність будь-якої організації пов'язана з численними ризиками. Ризик означає невизначеність результату. Переважно це стосується негативних наслідків дій або подій. Поряд із загальними для всіх галузей діяльності видами ризиків існують специфічні ризики, властиві тільки для того чи того виду діяльності. Не є винятком і сфера освіти. Тут існують особливі ризики, пов'язані передусім з якістю підготовки вихованців, учнів, студентів. Ідентифікування ризиків, наявність системного підходу до їх оцінки, а також підтримання ризиків на прийнятному рівні – важливі аспекти вдосконалення діяльності навчального закладу.

Першим етапом управління ризиками є ідентифікація реальної небезпеки для окремих осіб та / або груп у сфері освіти і освітньої системи. Процес полягає у виявленні та визнанні факту існування небезпеки і послідовному визначенні її характеристик (сутності, величини, ймовірності виникнення небезпечного явища і несприятливих наслідків).

Ідентифікація ризиків та їх аналіз вимагає добору і розробки інструментарію, зазначає І. Дімітров [167], збирання необхідної інформації

про шкідливі і небезпечні фактори, що виникають, зокрема у навчальному закладі.



Рис. 3.3. Функційний компонент готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Показник «уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики в навчальному закладі» передбачає використання майбутніми менеджерами освіти таких методів: опитування, інтерв'ювання експертів, аналіз пропозицій, мозкової штурм, аналіз критичності, контрольні переліки, реєстри ризиків і бази даних, метод Дельфі тощо.

Показник «уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків» передбачає уміння складати карту ризиків (матрицю якісного аналізу) і

здійснювати аналіз чутливості. Якісна оцінка ризиків – процес подання якісного аналізу ідентифікації ризиків і визначення ризиків, що вимагають швидкого реагування, визначає ступінь важливості ризику і вибирає спосіб реагування. Доступність супровідної інформації допомагає легше розставити пріоритети для різних категорій ризиків. Кількісна оцінка ризиків визначає ймовірність виникнення ризиків і вплив наслідків ризиків, що допомагає менеджерам освіти адекватно приймати рішення і уникати невизначеностей. Кількісна оцінка ризиків дозволяє визначати: імовірність досягнення кінцевої мети, ступінь впливу ризику на навчальний заклад. Кількісна і якісна оцінка ризиків можуть використовуватися окремо або разом, залежно від наявного часу і бюджету, необхідності в кількісній або якісній оцінці ризиків.

Карта ризику – графічний і текстовий опис обмеженого числа ризиків організації, розташованих у прямокутній таблиці, на одній «осі» якої зазначена чинність впливу або значимість ризику, а на іншій імовірність або частота його виникнення; потужний аналітичний інструмент, що дозволяє розібратися в ризиках об'єкта господарювання і розмістити їх за пріоритетністю [74; 217; 697]. Отже, побудова карти ризиків може відбуватися як у рамках запровадження системи управління ризиками на рівні всього навчального закладу, так і для вирішення виокремленого кола завдань з управління ризиками.

Необхідно наголосити, що аналіз чутливості (вразливості) є одним із найпростіших і поширених методів урахування чинників невизначеності, характерних для оцінювання діяльності навчального закладу. Аналіз чутливості допомагає з'ясувати, які саме чинники (оцінювані параметри) стосовно діяльності навчального закладу можна віднести до «найризиковіших». Аналіз чутливості передбачає два кроки: формування моделі, що визначає математичні співвідношення між змінними (параметрами), що стосуються прогнозування (планування) очікуваних результатів; і власне, аналіз чутливості, дає змогу ідентифікувати

найважливіші (як чинники ризику) змінні в моделі оцінки об'єкта (діяльності навчального закладу).

Зазначимо, що як показники чутливості об'єкта (діяльності навчального закладу) щодо зміни певних чинників доцільно використовувати показники еластичності. Еластичність – міра реагування однієї змінної величини (функції) на зміну іншої (аргументу), а коефіцієнт еластичності — це число, яке показує відсоткову зміну функції в результаті одновідсоткової зміни аргументу.

Показник «уміння планувати реагування на ризики» передбачає розробку методів і технологій зниження негативного впливу ризиків на навчальний заклад. Планування містить у собі ідентифікацію і розподіл кожного ризику за категоріями, ефективність розробки реагування визначатиме, чи будуть наслідки впливу ризику позитивними або негативними, що передбачає розробку стратегії планування. Зазвичай потрібні кілька варіантів стратегій реагування на ризики, що повинні відповідати завданням навчального закладу і бути узгоджені з усіма членами колективу.

Показник «уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками його проведення» передбачає забезпечення виконання плану ризиків і оцінювання його ефективності з урахуванням зниження ризику. Показники ризиків, що пов'язані із здійсненням умов виконання плану фіксуються, моніторинг і контроль супроводжують цей процес.

Зазначені вищі показники критеріїв у межах компонентів (особистісний, когнітивний, функційний) готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах є взаємопов'язаними. Визначені критерії та їх показники дозволяють схарактеризувати рівні готовності майбутні менеджери освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Такими рівнями було обрано: низький, задовільний, достатній.

Емпіричний досвід, пов'язаний з аналізом динаміки кожного з критеріїв та їх показників студентів магістратури зі спеціальності «Управління навчальним закладом», дозволив стверджувати про достатність такого трирівневого оцінювання для здійснення об'єктивного аналізу емпіричних даних, оскільки вибір зазначеної шкали параметрів також зумовлений об'ємом вибірки, адже за даними статистики чим довша шкала, тим вище коефіцієнт варіації і тим більше має бути об'єм вибірки [171, с. 124].

Студенти магістратури достатнього рівня усвідомлюють необхідність і важливість управління ризиками у навчальних закладах, характеризуються позитивно спрямованими мотивами, схильні до ризику, в них наявна настанова на позитивні зміни. Вони толерантні до невизначеності, здатні впевнено відстоювати свої позиції, не зневажаючи при цьому прав інших, швидко переключаються на нові способи та механізми досягнення цілей, долають стереотипність і шаблонність у вирішенні завдань, переосмислюють поведінку. Майбутні менеджери освіти цього рівня обізнані з концептуальними положеннями і процесами управління ризиками в навчальних закладах, володіють методами обробки ризиків відповідно до процесів управління ними та запобігання і подолання ризиків у навчальному закладі, здатні до розумового логічного структурування й адаптивного мислення. Вони вміють: застосовувати методи ідентифікації ризиків і класифікувати виявлені ризики в навчальному закладі, здійснювати їх кількісний та якісний аналіз, визначати найбільш критичні ризики, планувати реагування на них, проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за його підсумками.

Майбутні менеджери освіти задовільного рівня, усвідомлюючи необхідність і важливість управління ризиками в навчальних закладах, характеризуються позитивно спрямованими мотивами, хоча не завжди схильні до ризику, в них наявна настанова на позитивні зміни. Вони толерантні до невизначеності, водночас недостатньо впевнено відстоюють

свої позиції. Переключаючи на нові способи та механізми досягнення цілей, намагаються долати стереотипність і шаблонність у вирішенні завдань, переосмислюють поведінку, водночас не завжди діють по-різному в складних ситуаціях. Магістранти цього рівня обізнані з концептуальними положеннями і процесами управління ризиками у навчальних закладах, володіють методами обробки ризиків відповідно до процесів управління, запобігання і подолання ризиків у навчальному закладі, здатні до розумового логічного структурування й адаптивного мислення, при цьому припускаються окремих помилок, не завжди вміють застосовувати знання в ситуаціях з новими умовами й оперативно їх переносити, враховувати ситуації невизначеності. Студенти магістратури цього рівня вміють застосовувати методи ідентифікації ризиків і класифікувати виявлені в навчальному закладі ризики, здійснювати їх кількісний та якісний аналіз, хоча не завжди доречно обирають види і методи такого аналізу. Визначають найбільш критичні ризики, планують реагування на них, проводять моніторинг з оцінки ризиків, визначати пропозиції і рекомендації за його підсумками, однак не завжди спроможні обґрунтувати їх.

Майбутні менеджери освіти низького рівня не завжди включаються в процеси змін у навчальному закладі, хоч усвідомлюють необхідність і важливість управління ризиками. Вони не завжди схильні до ризику, в них відсутня настанова на позитивні зміни. Студенти магістратури цього рівня інтолерантні до невизначеності, невпевнено відстоюють свої позиції, діють шаблонно, не завжди переосмислюють поведінку, не здатні оперативно переносити знання на практику, не завжди враховують ситуації невизначеності. Майбутні менеджери освіти фрагментарно обізнані з концептуальними положеннями і процесами управління ризиками у навчальних закладах, розпізнають і відтворюють окремі факти, володіють методами обробки ризиків і шляхами запобігання та подолання ризиків, натомість не завжди доречно їх обирають, припускаються помилок. Вони вміють застосовувати методи ідентифікації ризиків і класифікувати виявлені

в навчальному закладі ризику, здійснювати їх кількісний та якісний аналіз, водночас помиляються, визначаючи критичні ризику, не завжди доречно планують реагування на них, проводять моніторинг з оцінки ризиків, але не вміють визначати пропозиції і рекомендації за його підсумками.

Отже, визначені критерії, показники та рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, дозволили здійснити початковий і прикінцевий заміри досліджуваної готовності в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах розглядаємо як цілеспрямований процес формування в умовах вишу знань, умінь, навичок та розвиток якостей студентів магістратури, необхідних для управління ризиками. Результатом зазначеної підготовки вважаємо готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

3.2. Методика оцінювання готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Започатковане дослідження передбачало розробку і апробування методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що відбувалась у процесі педагогічного експерименту упродовж 2012-2015 р.

Досягнення цієї мети передбачало виконання таких завдань:

- відповідно до визначених і обґрунтованих компонентів, критеріїв та показників готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, розробити методику оцінювання означеного феномена (критеріальний апарат, діагностичний інструментарій, рівні готовності);

- довести репрезентативність експериментальної вибірки і провести діагностування студентів магістратури спеціальності «Управління

навчальним закладом» за обраними компонентами і показниками за розробленою методикою;

- на основі узагальнення отриманих емпіричних даних, визначити рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти спеціальності «Управління навчальним закладом» до управління ризиками у навчальних закладах та довести однорідність контрольної й експериментальної вибірки;

- провести регресійний аналіз отриманих експериментальних даних та побудувати математичну модель готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що виявлятиме вплив окремих показників на формування досліджуваного феномена і дозволить прогнозувати успішність формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах;

- для виявлення особливостей впливу окремих критеріїв на формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі, провести кореляційний аналіз експериментальних даних;

- у межах реалізації методологічного концепту апробувати методику формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі і довести її ефективність;

- для перевірки гіпотези дослідження провести повторну діагностику стану готовності до управління ризиками у навчальному закладі студентів магістратури.

Для визначення рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах розроблено методику оцінювання з відповідним діагностувальним інструментарієм. Зазначена методика передбачала три блоки завдань, що різняться цільовою настановою та складністю (див. додаток Г). До першого блоку увійшли діагностувальні методики вимірювання готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальних закладах за особистісним компонентом. До другого блоку увійшли тестові завдання відкритого і закритого форматів

(вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю), що дозволило вимірювати вміння використовувати знання в нових ситуаціях із використанням різних методів аналізу, зокрема: аналіз пропозицій, критичності, чутливості тощо. Третій блок включав тестові завдання відкритого формату (кейси) для вимірювання здатності самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі, створювати ціле з частин, визначати проблеми й оцінювати їх залежно від ситуації.

Отже, зазначені блоки завдань включали як розроблені нами тестові завдання, необхідність яких викликана відсутністю адекватних предмету дослідження діагностичних засобів, так і відомі апробовані, такі, що довели свою ефективність методики вітчизняних і зарубіжних авторів.

Вибір діагностичного інструментарію зумовлений завданнями, предметом дослідження, його сутністю, можливостями і доцільністю використання будь-якої методики, а також загальними вимогами до діагностичної процедури [429, с. 146; 84, с. 13], а саме:

- першочерговим є чітке визначення домену, що буде оцінюватись;
- залежно від мети оцінювання, домену, необхідно обрати відповідний метод вимірювання, враховуючи, що стандартизованість повинна бути єдиною процедурою проведення й оцінки виконання завдань методики;
- забезпечувати розробку інструментів та послуг з оцінювання за відповідними професійними, технічними та правовими стандартами;
- здійснювати ретельний перегляд та оцінку наявних стратегій, інструментів оцінювання, що повинні відповідати меті дослідження;
- базувати всі висловлювання про властивості інструментів і послуг з оцінювання на валідній оцінці відкритої та доступної широкому загалу інформації;

- рекомендувати відбір інструментів оцінювання на підставі відкритих задокументованих доказів придатності, а не на основі непідтверджених висловлювань;

- вибір того чи того методу вимірювання знань повинен ґрунтуватися на критеріях, які визначають їх якість: валідність, об'єктивність, надійність, точність;

- інтерпретація результатів повинна передбачати наявність критеріальної або нормативної шкали оцінювання.

Отже, до кожного з виокремлених компонентів (особистісний, когнітивний, функційний) з критеріями готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: активність/пасивність особистості, усвідомленість/неусвідомленість знань, гнучкість/ригідність умінь із відповідними показниками було дібрано методики і розроблено експериментальні завдання. Опишемо їх.

Розробка діагностичного інструментарію.

Критерій 1. Активність/пасивність особистості

Повний перелік діагностувальних методик за особистісним компонентом подано в табл. 3.2.

Для діагностики готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за першим показником критерія «активність/пасивність особистості» – усвідомлення важливості управління ризиками в навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти – розроблено питальник «Управління ризиками у навчальних закладах – вимога часу чи життя», побудований на оцінці респондентів рівня значущості запропонованих тверджень за шкалою семантичної диференціації («1» – низький, «10» – високий показник). Оцінювання отриманих результатів здійснено за сумою балів, що одержали майбутні менеджери освіти при оцінюванні, оскільки поданий перелік тверджень складався з 10 пунктів, то після опитування респонденти мали можливість отримати від 10 до 100 балів.

Таблиця 3.2.

Діагностувальний інструментарій оцінювання готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Критерій	Показники	Діагностувальний інструментарій
Активність/ пасивність особистості	<ul style="list-style-type: none"> усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками в навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти 	Питальник «Управління ризиками у навчальних закладах – вимога часу чи життя»
	<ul style="list-style-type: none"> наявність мотиваційної настанови до управління ризиками 	Методика «Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху» Т. Елерса
	<ul style="list-style-type: none"> схильність майбутніх менеджерів освіти до ризику 	Діагностика рівня особистісної готовності до ризику («PSK» Шуберта)
	<ul style="list-style-type: none"> настанова на позитивні зміни 	Методика «Особистісна готовність до змін PCRS» за Н. Бажановой, Г. Бардьер
	<ul style="list-style-type: none"> толерантність до невизначеності 	Методика «Толерантність до невизначеності» Г. Солдатової
	<ul style="list-style-type: none"> асертивність 	Методика на асертивність А. Кареліна
	<ul style="list-style-type: none"> гнучкість мислення 	Методика А. Лачинса «Гнучкість мислення»
усвідомленість/ неусвідомленість знань	<ul style="list-style-type: none"> обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах; обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах; 	Тестові завдання «Змістове ядро процесу управління ризиками у навчальних закладах»
	<ul style="list-style-type: none"> оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками; оволодіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі 	
	<ul style="list-style-type: none"> здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення 	Міні-кейси «Процедура та інструменти управління ризиками»

гнучкість/ ригідність умінь	<ul style="list-style-type: none"> • уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики у навчальному закладі; • уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків; • уміння визначати найбільш критичні ризики; • уміння планувати реагування на ризики; • уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу. 	Міні-кейс «Процедура та інструменти управління ризиками»
--------------------------------	--	--

Для діагностики за другим показником критерія «активність/пасивність особистості» – наявність мотиваційної настанови до управління ризиками – застосовано методичку «Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху» Т. Елерса [459, с. 214-215]. Вона містить 40 запитань, що стосуються життєвих ситуацій, і вимагають оцінити наскільки ці твердження відповідають тому, що респондент, зазвичай, робить, відчуває, розмірковує. Вони вимагали однозначної відповіді «так» чи «ні», тобто респондент мав можливість отримати від 0 до 40 балів.

Наступний показник – схильність майбутніх менеджерів освіти до ризику – вимірювався за методикою «PSK» Шуберта «Діагностика рівня особистісної готовності до ризику» [582, с. 63-64]. Методика дозволяє оцінити ступінь готовності до ризику. Оцінюючи ступінь своєї готовності, майбутні менеджери освіти обирали відповідний бал за кожну відповідь з 25 запропонованих запитань за такою схемою: «повністю згоден», «безумовно так» оцінювали «+2 бали»; «більше так, ніж ні» – «+1 бал»; «щось середнє» – «0 балів»; «більше ні, ніж так» ставили «-1 бал»; «повністю не згоден» – «-2 бали». Таким чином респондент мав отримати від «-50» до «50» балів.

Вимірювання готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником критерія «активність/пасивність особистості» настанова на позитивні зміни – передбачало використання методики «Особистісна готовність до змін (PCRS)», що розроблена канадськими ученими Ролніком, Хезером, Голдом и Халом, переклад і апробація були здійснені Н. Бажановою, Г. Балдієром. Вибір цієї методики зумовлений можливістю виявити настанову на зміни за сім'ю шкалами: пристрасність (енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус), винахідливість (розглядається як вміння знаходити виходи зі складних ситуацій звертатися до нових джерел для вирішення нових проблем), оптимізм (великі надії, віра в успіх, небажання орієнтуватися на найгірший розвиток подій, прагнення фіксуватися не стільки на проблемах, скільки на можливостях їх вирішення), сміливість (тракується як бажання до нового, невідомого, відмова від випробуваного і надійного), адаптивність (передбачає вміння змінювати свої плани і рішення, перебудовуватися в нових ситуаціях, не наполягати на своєму, якщо ситуація цього вимагає), упевненість (ґрунтується на вірі в себе, у свою гідність і у свої сили, в те, що все можливо, варто того захотіти), толерантність до невизначеності (спокійне ставлення до відсутності чітких відповідей, самовладання в ситуаціях, коли нечітка сутність того, що відбувається, або невідомий кінцевий результат справи, якщо не визначено цілі та очікування, якщо розпочата справа залишається незавершеною).

Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропонований авторами методики ключ. Для шкал, до складу яких входять прямі твердження, кожній відповіді привласнюється бал від 1 до 6 (1 бал – «ні», 6 балів – «так»). Для шкал зі зворотними твердженнями бали присвоюються в дзеркальному порядку від 6 до 1 (6 балів – «ні», 1 бал – «так»). Оскільки питальник містить 35 запитань, то респондент мав можливість отримати від 35 до 210 балів.

Для діагностики готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником толерантність до невизначеності – використано методику «Толерантність до невизначеності» Г. Солдатової [458].

Для кількісного аналізу отриманих результатів було обрано запропонований авторами методики ключ. Майбутнім менеджерам освіти було запропоновано 16 тверджень, де ступінь своєї згоди або незгоди з наведеними нижче твердженнями оцінювали за семибальною шкалою таким чином: 7 балів – абсолютно згоден; 6 – згоден; 5 – скоріше згоден; 4 – не знаю; 3 – скоріше не згоден; 2 – не згоден; 1 – абсолютно не згоден. Зауважимо, що загальна сума балів, набраних за всіма 16 пунктами, свідчить про рівень толерантності до невизначеності. Отже, за зазначеною методикою респондент міг отримати від 16 до 112 балів, при цьому чим вищий цей показник, тим респондент більше інтолерантен до невизначеності.

Для діагностики готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – асертивність – застосовано тест на асертивність А. Кареліна [251, с. 409-410]. Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропонований авторами методики ключ. Майбутнім менеджерам освіти було запропоновано 24 позиції, де «+» за кожну позитивну відповідь, або «-» за кожну негативну відповідь у поданих позиціях. Слід підрахувати число позитивних відповідей у позиціях за вказаними пунктами: позиція А – 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23; позиція В – 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22; позиція С – 3, 5, 9, 12, 15, 16, 21, 24. Найвищий показник у позиції А свідчить про низький рівень асертивності, в позиції В – високий, у позиції С – середній, відповідно для кількісного аналізу було обрано таке співвідношення: переважання балів у позиції А – 1 бал, у позиції В – 3 бали, в позиції С – 2 бали.

Для діагностики готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – гнучкість мислення – застосовано методику А. Лачинса «Гнучкість мислення» [459, с. 299-300].

Гнучкість мислення – вміння швидко оцінювати ситуацію, швидко обмірковувати й приймати необхідні рішення, легко переключатися з одного способу дії на інший.

Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропоновану авторами методику обробки та аналізу даних: по-перше, обчислювали кількість написаних літер у кожному завданні (M_1, M_2, M_3, M_4); по-друге, середній коефіцієнт $M_{\text{сер}} = (M_2 + M_3 + M_4)/3$; по-третє, визначали коефіцієнт креативної гнучкості: $K_{\text{гнуч.}} = M_{\text{сер}}/M_1$. Відтак, загальний бал, який мав отримати респондент, змінювався у межах від 0 до 1.

Критерій 2. Усвідомленість / неусвідомленість знань

Для вимірювання когнітивної здатності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «усвідомленість / неусвідомленість знань», було розроблено тестові завдання «Змістове ядро процесу управління ризиками у навчальних закладах», що передбачали вимірювання обізнаності із концептуальними положеннями і процесами управління ризиками у навчальних закладах, методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками та шляхами їх запобігання/подолання.

Теоретичні й практичні доробки дидактичних проблем діагностування, методів, засобів діагностування порушують у своїх працях Я. Болюбаш [429], І. Булах [84], К. Інгенкамп [227], М. Мруга [84], І. Підласий [441], І. Філончук [429]. При розробці тестових завдань було враховано принципи їх створення, формати, технологію створення за різними когнітивними рівнями [84, с. 39; 311; 429], а саме:

- кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі, уникаючи перевірки надмірно вузькоспеціальних завдань, повинно перевіряти відповідний когнітивний рівень засвоєння знань;

- умова повинна мати чітко сформульовані завдання, що фокусуються на одній проблемі, по можливості, має бути сформульована позитивно;
- варіанти відповідей мають бути гомогенними, всі дистрактори вірогідними;
- інформація, що міститься в одному тестовому завданні не повинна давати відповідь на інше тестове завдання;
- не рекомендується використовувати як правильну відповідь фразу «все з вищевказаного» або «нічого з вищевказаного»;
- необхідно уникати при формулюванні умови підказок такого типу: граматична невідповідність між умовою і варіантами відповідей, повторення у правильній відповіді слів з умови; найдовша правильна відповідь, дистрактори, що виключають один одного, ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого.

Для діагностики за першим показником – обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах – розроблено тестові завдання різних рівнів складності, що вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю. Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 20.

Показник – обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах – вимірювали тестовими завданнями відкритого і закритого форматів (представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю). Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 13.

Наявність готовності за показниками когнітивного критерію: володіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками і володіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі вимірювали тестовими завданнями відкритого і

закритого форматів. Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 10, по 5 балів за кожний показник.

Здатність до мисленнєвого логічного структурування та адаптивного мислення оцінювали за результатами виконання міні-кейсу «Процедура та інструменти управління ризиками», застосовуючи методику А. Долгорукова [173]. Зазначена методика передбачала здійснення оцінювання за такими параметрами: сформульовано та проаналізовано більшість проблем, які містяться у кейсі, – 3 бали, подано власні висновки на основі інформації про кейс, що відрізняються від висновків інших студентів, – 3 бали, продемонстровані адекватні аналітичні методи для обробки інформації – 3 бали, складено документи за змістом відповідають вимогам – 3 бали, аргументи знаходяться відповідно до раніше виявлених проблем, висновків, оцінок й використаних аналітичних методів. Максимальна кількість балів, що могли отримати респонденти – 15.

Критерій 3. Гнучкість / ригідність умінь

Для діагностування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показниками критерію «гнучкість / ригідність умінь» було розроблено міні-кейс «Процедура та інструменти управління ризиками», що передбачав виявлення умінь визначати і застосовувати процедуру та інструменти управління ризиками залежно від ситуації та варіювати ними, а саме – розроблення майбутніми менеджерами освіти відповідної аналітичної записки.

Максимальну кількість балів за виконання аналітичної записки майбутні менеджери освіти – 42 бали, з них у межах кожного показника за критерієм «гнучкість / ригідність умінь»: уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики в навчальному закладі – 10 балів; уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз – 12 балів; уміння визначати найбільш критичні ризики – 5 балів; уміння планувати реагування на ризики – 9 балів; уміння проводити моніторинг з

оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу – 6 балів.

Відповідність критеріїв, показників, засобів оцінювання і кількості балів за засобами оцінювання представлено у додатку Д.

Як видно з додатку Д, різні методики, що використовувалися для оцінювання, мають не тільки різні шкали, але й різну спрямованість оцінки (наприклад, згідно з методикою «Толерантність до невизначеності» Г. Солдатової, найвищий бал відповідає найнижчому рівню), тому для коректного оцінювання і порівняння результатів необхідно було обрати узагальнену шкалу з однаковими межами і градацією та привести всі шкали, що використовувалися, до цієї узагальненої шкали.

Як узагальнену було обрано шкалу 0 – 100. Для приведення всіх відповідних інструментам оцінювання шкал до узагальненої було здійснено зрушення лівих меж до нуля і розтягування/стиснення шкал до градації у сто балів. Було розраховано коефіцієнти зрушення лівої межі та коефіцієнти розтягування шкали до обраної за методикою, наданою в роботі О. Єлісеєва [182], коефіцієнти представлено в табл. 3.3.

З урахуванням наданих у табл. 3.3. коефіцієнтів, оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками за критерієм «активність/пасивність особистості» здійснювалося за формулою:

$$K_1 = \frac{P_{11} + P_{12} + P_{13} + P_{14} + P_{15} + P_{16} + P_{17}}{7} =$$

$$= \frac{1,11(B_{11} - 10) + 2,5B_{12} + (B_{13} + 50) + 0,57(B_{14} - 35) + 100 - 1,04(B_{15} - 16) + 50(B_{16} - 1) + 100B_{17}}{7}$$

де: K_1 – розрахована кількість балів за критерієм «активність/пасивність особистості»;

B_{1i} – кількість балів, отримана опитуваним за показниками 1.1 – 1.7;

P_{1i} – стандартизована (переведена до шкали 0 – 100) кількість балів, отримана опитуваним за показниками 1.1 – 1.7.

Таблиця 3.3.

Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0 – 100 та розрахункові формули

Критерії	Показники	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівої границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Активність/ пасивність особистості (K1)	1.1. Усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах (П11)	від 10 до 100	$10 - 0 = 10$	$\frac{100}{100 - 10} = 1,11$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{11} = 1,11(B_{11} - 10)$	
	1.2. Наявність мотиваційної настанови до управління ризиками (П12)	від 0 до 40	$0 - 0 = 0$	$\frac{100}{40 - 0} = 2,5$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{12} = 2,5B_{12}$	
	1.3. Схильність до ризику (П13)	від -50 до 50	$-50 - 0 = -50$	$\frac{100}{50 + 50} = 1$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{13} = B_{13} + 50$	
	1.4. Наявність позитивної зміни (П14)	від 35 до 210	$35 - 0 = 35$	$\frac{100}{210 - 35} = 0,57$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{14} = 0,57(B_{14} - 35)$	
	1.5. Толерантність до невизначеності (П15)	від 16 до 112	$16 - 0 = 16$	$\frac{100}{112 - 16} = 1,04$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{15} = 100 - 1,04(B_{15} - 16)$	
	1.6. Асертивність (П16)	від 1 до 3	$1 - 0 = 1$	$\frac{100}{3 - 1} = 50$

Критерії	Показники	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівій границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Усвідомленість/неусвідомленість знань (К ₂)	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{16} = 50(B_{16} - 1)$	
	1.7. Гнучкість мислення (П ₁₇)	від 0 до 1	-	$\frac{100}{1-0} = 100$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{17} = 100B_{17}$	
	2.1. Обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах (П ₂₁)	від 0 до 20	-	$\frac{100}{20-0} = 5$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{21} = 5B_{21}$	
	2.2. Обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах (П ₂₂)	від 0 до 13	-	$\frac{100}{13-0} = 7,69$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{22} = 7,69B_{22}$	
	2.3. Оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками (П ₂₃)	від 0 до 5	-	$\frac{100}{5-0} = 20$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{23} = 20B_{23}$	
	2.4. Оволодіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі (П ₂₄)	від 0 до 5	-	$\frac{100}{5-0} = 20$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{24} = 20B_{24}$	
	2.5. Здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення (П ₂₅)	від 0 до 15	-	$\frac{100}{15-0} = 6,67$
	<i>Розрахункова формула</i>		$P_{25} = 6,67B_{25}$	

Критерії	Показники	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівої границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Гнучкість/ригідність умінь (Кз)	3.1. Уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики (Пз1) <i>Розрахункова формула</i>	від 0 до 10	–	$\frac{100}{10-0} = 10$
	3.2. Уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків (Пз2) <i>Розрахункова формула</i>	від 0 до 12	·	$\frac{100}{12-0} = 8,33$
	3.3. Уміння визначати найбільш критичні ризики (Пз3) <i>Розрахункова формула</i>	від 0 до 5	–	$\frac{100}{5-0} = 20$
	3.4. Уміння планувати реагування на ризики (Пз4) <i>Розрахункова формула</i>	від 0 до 9	–	$\frac{100}{9-0} = 11,11$
	3.5. Уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу (Пз5) <i>Розрахункова формула</i>	від 0 до 6	–	$\frac{100}{6-0} = 16,67$
			$P_{31} = 10B_{31}$	
			$P_{32} = 8,33B_{32}$	
			$P_{33} = 20B_{33}$	
			$P_{34} = 11,11B_{34}$	
			$P_{35} = 16,67B_{35}$	

Аналогічно оцінювання за критерієм «усвідомленість/неусвідомленість знань» здійснювалося за формулою:

$$K_2 = \frac{P_{21} + P_{22} + P_{23} + P_{24} + P_{25}}{5} =$$

$$= \frac{5B_{21} + 7,69B_{22} + 20B_{23} + 20B_{24} + 6,67B_{25}}{5}$$

де: K_2 – розрахована кількість балів за критерієм «усвідомленість/неусвідомленість знань»;

B_{2i} – кількість балів, отримана опитуваним за показниками 2.1 – 2.5;

P_{2i} – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показниками 2.1 – 2.5.

Оцінювання за критерієм «гнучкість/ригідність умінь» здійснювалося за формулою:

$$K_3 = \frac{P_{31} + P_{32} + P_{33} + P_{34} + P_{35}}{5} =$$

$$= \frac{10B_{31} + 8,33B_{32} + 20B_{33} + 11,11B_{34} + 16,67B_{35}}{5}$$

де: K_3 – розрахована кількість балів за критерієм «гнучкість/ригідність умінь»;

B_{3i} – кількість балів, отримана опитуваним за показниками 3.1 – 3.5;

P_{3i} – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показниками 3.1 – 3.5.

Оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками (ГУР) за зазначеними трьома критеріями відбувалося за формулою:

$$ГУР = \frac{Kp_1 + Kp_2 + Kp_3}{3}$$

Результати рівневої характеристики готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах відповідно до розробленої методики оцінювання представлено у наступному п. 3.3.

3.3. Стан сформованості рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Для визначення числових інтервалів рівнів (друге експериментальне завдання) готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками (низького, задовільного і достатнього) було використано метод середньоквадратичних відхилень [287].

Вхідними даними для визначення числових інтервалів рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками були результати оцінювання студентів за методиками та формулами, представленими в табл. 3.3. Результати оцінювання представлено в додатку Е.

Відповідно до зазначеного методу для кожного критерію було розраховано математичне сподівання (M) та середньоквадратичне відхилення (σ) за формулами:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}; \quad \sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - M)^2}{n-1}},$$

де x_i – елемент вибірки; n – об'єм вибірки.

Тоді інтервал до $M - \sigma$ кількісно описує низький рівень готовності, від $M - \sigma$ до $M + \sigma$ – її середній рівень, а інтервал після $M + \sigma$ – достатній рівень.

Відповідність числових інтервалів і рівнів готовності за критеріями та показниками узагальнено і наочно представлено у додатку Ж.

Розподіл студентів магістратури спеціальності «Управління навчальним закладом» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Бердянського державного педагогічного університету, Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка за експериментальними та контрольними групами

такий: експериментальна група – 154 особи, контрольна група – 158 осіб; загальна кількість учасників експерименту – 312 осіб.

Результати оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показниками критерію «активність/пасивність особистості» особистісного компонента, отримані в експериментальній та контрольній групах на початку дослідно-експериментальної роботи, представлено у таблицях 3.4.-3.5.

За результатами діагностування сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за першим показником критерію «активність/пасивність особистості» – усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах, як бачимо з табл. 3.4-3.5, достатній рівень було зафіксовано у 20,78% магістрантів експериментальної і у 20,89% – контрольної груп; задовільний – у 50,00% і 50,63%; низький – у 29,22% і 28,48% магістрантів експериментальної і контрольної груп. Достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за другим показником критерію «активність/пасивність особистості» – наявність мотиваційної настанови до управління ризиками, було зафіксовано у 27,27% магістрантів експериментальної і у 21,52% – контрольної груп. На задовільному рівні виявлено 42,21% майбутніх менеджерів освіти експериментальної й у 48,73% – контрольної груп. На низькому рівні за означеним показником виявлено 30,52% студентів експериментальної та 29,75% – контрольної груп.

Як бачимо, за показником критерію «активність/пасивність особистості» – схильність до ризику – достатній рівень сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах було виявлено в 25,97% магістрантів експериментальної і 25,31% контрольної груп. Задовільний рівень схильності до ризику виявили 52,60% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 51,27% –

контрольної груп; низький – 21,43% магістрантів експериментальної та 23,42% – контрольної груп.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах констатувального зрізу в експериментальній групі за показниками критерію «активність/ пасивність особистості»

Показники критерію «активність/пасивність особистості»	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах (P_{11})	20,78	32	50,00	77	29,22	45
Наявність мотиваційної настанови до управління ризиками (P_{12})	27,27	42	42,21	65	30,52	47
Схильність до ризику (P_{13})	25,97	40	52,60	81	21,43	33
Настанова на позитивні зміни (P_{14})	27,92	43	50,65	78	21,43	33
Толерантність до невизначеності (P_{15})	26,62	41	49,35	76	24,03	37
Асертивність (P_{16})	31,82	49	49,35	76	18,83	29
Гнучкість мислення (P_{17})	14,94	23	51,95	80	33,11	51
Критерій: активність/ пасивність особистості	19,48	30	49,35	76	31,17	48

Достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – настанова на

позитивні зміни було зафіксовано 27,92% магістрантів експериментальної і 27,84% контрольної груп; задовільний – діагностовано у 50,65% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 51,27% – контрольної груп; низький рівень продемонстрували більшість магістрантів експериментальної і контрольної груп – відповідно 21,43% та 20,89%.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах констатувального зрізу в контрольній групі за показниками критерію «активність/ пасивність особистості»

Показники критерію «активність/пасивність особистості»	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах (P_{11})	20,89	33	50,63	80	28,48	45
Наявність мотиваційної настанови до управління ризиками (P_{12})	21,52	34	48,73	77	29,75	47
Схильність до ризику (P_{13})	25,31	40	51,27	81	23,42	37
Настанова на позитивні зміни (P_{14})	27,84	44	51,27	81	20,89	33
Толерантність до невизначеності (P_{15})	23,42	37	50,63	80	25,95	41
Асертивність (P_{16})	31,01	49	49,37	78	19,62	31
Гнучкість мислення (P_{17})	15,19	24	52,53	83	32,28	51
Критерій: активність/ пасивність особистості	15,82	25	51,90	82	32,28	51

За показником – толерантність до невизначеності – достатній рівень засвідчили лише 26,62% і 23,42% магістрантів експериментальної та контрольної груп. Найбільша кількість респондентів перебували на задовільному рівні – 49,35% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і у 50,63% – контрольної груп. Низький рівень толерантності до невизначеності зафіксовано у 24,03% – в експериментальній і 25,95% – у контрольній групах.

За показником – асертивність – достатній рівень було зафіксовано у 31,82% магістрантів експериментальної і у 31,01% – контрольної груп; задовільний – у 49,35% і 49,37%; низький – у 18,83% і 19,62% магістрантів експериментальної і контрольної груп.

Достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – гнучкість мислення – було виявлено в 14,94% магістрантів експериментальної і 15,19% контрольної груп. Задовільний рівень схильності до ризику виявили 51,95% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 52,53% – контрольної груп; низький – 33,11% магістрантів експериментальної та 32,28% – контрольної груп.

Узагальнення даних за всіма показниками критерію «активність/пасивність особистості» засвідчило, що на достатньому рівні було виявлено в 19,48% магістрантів експериментальної і 15,82% контрольної груп. Задовільний рівень сформованості готовності до управління ризиками у навчальних закладах за особистісним компонентом був у 49,35% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і в 51,90% – контрольної груп; на низькому рівні: 31,17% – в експериментальній і 32,28% – у контрольній групах.

Отже, узагальнюючи і підсумовуючи отримані результати за показниками критерію «активність / пасивність особистості» особистісного компонента готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах зазначимо, що найбільше студентів було виявлено у

межах кожного з рівнів, а саме: на достатньому – показник «асертивність» і в експериментальній 31,82%, і контрольній 31,01% групах, на задовільному – показник «схильність до ризику» 52,60% в експериментальній і «гнучкість мислення» 52,53% контрольній групах, низький – показник «гнучкість мислення» в обох групах відповідно 33,17% і 32,28%.

Кількісні результати сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах зі спеціальності «Управління навчальним закладом» за когнітивним компонентом подано в табл. 3.6.- 3.7.

Як бачимо з табл. 3.6-3.7, за показником критерію «усвідомленість/ неусвідомленість знань» – обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах, з достатнім рівнем в експериментальній групі було виявлено 8,44%, в контрольній – 8,86% магістрантів. Задовільний рівень за цим показником визначено в 51,95% магістрантів експериментальної й у 52,53% – контрольної груп; низький – відповідно у 39,61% і 38,61% майбутніх менеджерів освіти.

Якісна сукупна обробка даних дозволяє констатувати, що більшість майбутніх менеджерів освіти обізнані з концептуальними положеннями з управління ризиками у навчальних закладах, здатні адекватно змісту визначати та інтерпретувати сутність понять «ризик», «невизначеність», «ризикова ситуація», «управління ризиками». Лише 36,36% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 34,18% КГ обізнані з умовами ризиків, 32,47% ЕГ і 35,44% КГ володіють функціями управління ризиків. Водночас більшість опитуваних позначають, що природа ризику є об'єктивною; не розрізняють ризик від небезпеки, ризик розуміють як можливість відхилення від передбаченої мети, заради якої і реалізується обрана альтернатива; не ототожнюють поняття ризик-менеджмент і управління ризиками; вважають, що функціями управління ризиків є прогнозування, делегування, мотивація, стимулювання, контроль, координація. Більшість помилок було допущено саме у класифікації ризиків в освіті: за категоріями майбутні менеджери

Таблиця 3.6

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах констатувального зрізу в експериментальній групі за показниками критерію «усвідомленість/ неусвідомленість знань»

Показники критерію «усвідомленість/ неусвідомленість знань»	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах (P_{21})	8,44	13	51,95	80	39,61	61
Обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах (P_{22})	20,78	32	46,75	72	32,47	50
Оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками (P_{23})	9,09	14	51,30	79	39,61	61
Оволодіння шляхами запобігання і подолання ризиків у навчальному закладі (P_{24})	14,29	22	48,70	75	37,01	57
Здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення (P_{25})	12,34	19	51,30	79	36,36	56
Критерій: усвідомленість/ неусвідомленість знань	11,04	17	50,65	78	38,31	59

Таблиця 3.7

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах констатувального зрізу в контрольній групі за показниками критерію «усвідомленість/ неусвідомленість знань»

Показники критерію «усвідомленість/ неусвідомленість знань»	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах (П21)	8,86	14	52,53	83	38,61	61
Обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах (П22)	17,72	28	48,10	76	34,18	54
Оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками (П23)	9,49	15	50,00	79	40,51	64
Оволодіння шляхами запобігання і подолання ризиків у навчальному закладі (П24)	15,82	25	48,73	77	35,44	56
Здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення (П25)	13,29	21	51,27	81	35,44	56
Критерій: усвідомленість/ неусвідомленість знань	11,39	18	50,63	80	37,98	60

освіти визначили політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні ризики; за джерелом виникнення – макроризики, мезоризики, мікроризики тощо. За результатами діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах, як бачимо, достатній рівень було зафіксовано у 20,78% магістрантів експериментальної і у 17,72% – контрольної груп; задовільний – у 46,75% і 48,10%; низький – у 32,47% і 34,18% магістрантів експериментальної і контрольної груп. Якісний аналіз тестових завдань щодо другого показника засвідчив, що більшість майбутніх менеджерів освіти не володіють процесами управління ризиками, оскільки змогли визначити логічну послідовність запропонованих процесів лише 8,86%.

Достатній рівень за показником – оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками зафіксовано в 9,09% магістрантів експериментальної й у 9,49% – контрольної груп. Задовільний рівень за означеним показником виявлено у 51,30% магістрантів експериментальної й у 50,00% – контрольної груп. На низькому рівні виявилось 39,61% майбутніх менеджерів освіти в експериментальній та 40,51% – в контрольній групах. Переважна більшість майбутніх менеджерів освіти констатувала обізнаність із такими запропонованими методами (анкетування, бесіди, SWOT-аналіз, інтерв'ювання експертів, експертизи, сценарію, PEST, метод Дельфі тощо), але наголошували на відсутності умінь та навичок їх застосування.

За показником – оволодіння шляхами запобігання і подолання ризиків у навчальному закладі, з достатнім рівнем в експериментальній групі було виявлено 14,29%, в контрольній – 15,82% респондентів. Задовільний рівень за цим показником визначено в 48,70% магістрантів експериментальної й у 48,73% – контрольної груп; низький – відповідно у 37,01% і 35,44%

майбутніх менеджерів освіти. Якісна сукупна обробка даних дозволяє констатувати, що більшість майбутніх менеджерів освіти мають поверхові знання щодо шляхів запобігання та подолання ризиків, оскільки більшість з них не розрізняють франдрайзінг, спонсорство, громадські організації та їх характеристики. Водночас майже усі респонденти правильно визначили соціальне партнерство як можливий шлях запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі, визначаючи його через систему взаємозв'язків між представниками найманих працівників (переважно професійними спілками) – з одного боку, роботодавцями та їх об'єднаннями – з другого, і державою та органами місцевого самоврядування – з третього, що виражається у взаємних консультаціях, переговорах і примирних процедурах на взаємоузгоджених принципах з метою дотримання прав та інтересів працівників, роботодавців і держави.

Аналізуючи тестові завдання відкритого формату, зазначимо, що переважна більшість відповідей респондентів (52,53%) були неповними, розкриваючи зміст карти ризиків, не завжди доречно майбутні менеджери освіти обґрунтовували її користь; не змогли довести, чим зумовлено вибір певних інструментів зниження ризиків. Водночас респонденти розкрили мету моніторингу та контролю у процесі управління ризиками у навчальних закладах, наприклад, метою є з'ясування впровадження відповідно до плану системи реагування на ризики, чи достатньо ефективно або необхідні зміни; аналіз змін ризиків у порівнянні з попереднім значенням, їх впливу і прийнятих необхідних заходів; з'ясувати: дія ризиків виявилася запланованою або – випадковим результатом тощо.

За результатами діагностування готовності до управління ризиками за показником – здатність до розумового логічного структурування та адаптивного мислення, достатній рівень було зафіксовано у 12,34% магістрантів експериментальної і у 13,29% – контрольної груп; задовільний – у 51,30% і 51,27%; низький – у 36,36% і 35,44% магістрантів експериментальної і контрольної груп. Дані за означеним показником

оцінювалися при виконанні міні-кейсу. Якісний аналіз дав можливість констатувати, що майбутні менеджери освіти незавжди могли адаптувати отриману інформацію відповідно до запропонованого завдання, не змогли сформулювати і проаналізувати більшість ризиків, що містилися у кейсі, наведені аргументи незавжди знаходилися відповідно до раніше виявлених проблем, зроблених висновків.

Щодо загального рівня сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «усвідомленість/неусвідомленість знань» когнітивного компонента, то на достатньому рівні перебувало 11,04% і 11,39% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп; на задовільному – відповідно 50,65% і 50,63%; низькому – 38,31% магістрантів експериментальної та 37,98% – контрольної груп.

Отже, результати кількісних і якісних показників оцінки виконаних тестових завдань засвідчують недостатню обізнаність респондентів з теорією і методикою управління ризиками у навчальних закладах, що переконливо засвідчує необхідність посилення уваги, оскільки саме знання є стрижнем готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Результати дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за функційним компонентом подано в табл. 3.8-3.9.

Як бачимо з табл. 3.8-3.9, за показником критерію «гнучкість/ригідність умінь» функційного компонента – уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики, з достатнім рівнем в експериментальній групі було виявлено 11,04%, у контрольній – 5,70% магістрантів. Задовільний рівень цього показника визначено в 50,65% магістрантів експериментальної та в 52,53% – контрольної груп; низький – відповідно у 38,31% і 41,77% майбутніх менеджерів освіти.

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах констатувального зрізу в експериментальній групі за показниками критерію «гнучкість/ригідність умінь»

Показники критерію «гнучкість/ригідність умінь»	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики ($П_{31}$)	11,04	17	50,65	78	38,31	59
Уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків ($П_{32}$)	12,99	20	51,30	79	35,71	55
Уміння визначати найбільш критичні ризики ($П_{33}$)	9,09	14	51,30	79	39,61	61
Уміння планувати реагування на ризики ($П_{34}$)	15,59	24	48,70	75	35,71	55
Уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу ($П_{35}$)	14,94	23	50,00	77	35,06	54
Критерій: гнучкість/ ригідність умінь	12,99	20	50,00	77	37,01	57

Таблиця 3.9

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах констатувального зрізу в контрольній групі за показниками критерію «гнучкість / ригідність умінь»

Показники критерію «гнучкість/ригідність умінь»	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики (П ₃₁)	5,70	9	52,53	83	41,77	66
Уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків (П ₃₂)	15,82	25	50,63	80	33,55	53
Уміння визначати найбільш критичні ризики (П ₃₃)	11,39	18	49,37	78	39,24	62
Уміння планувати реагування на ризики (П ₃₄)	17,08	27	49,37	78	33,55	53
Уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу (П ₃₅)	13,29	21	51,27	81	35,44	56
Критерій: гнучкість/ ригідність умінь	13,29	21	51,90	82	34,81	55

Достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків було зафіксовано у 12,99% магістрантів експериментальної і у 15,82% – контрольної груп. На задовільному рівні виявилось 51,30% магістрантів експериментальної і 50,63% – контрольної груп. На низькому рівні за означеним показником перебувало 35,71% студентів експериментальної та 33,55% – контрольної груп.

Як бачимо, за показником – уміння визначати найбільш критичні ризики – достатній рівень сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах засвідчили 9,09% магістрантів експериментальної і 11,39% контрольної груп. На задовільному рівні знаходилося 51,30% магістрантів експериментальної і 49,37% – контрольної груп; на низькому – 39,61% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та 39,24% – контрольної груп.

Достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за показником – уміння планувати реагування на ризики – було зафіксовано 15,59% магістрантів експериментальної і 17,08% контрольної груп; задовільний – діагностовано у 48,70% майбутніх менеджерів освіти експериментальної та в 49,37% – контрольної груп; низький рівень засвідчило більшість магістрантів експериментальної і контрольної груп – відповідно 35,71% та 33,55%.

П'ятий показник досліджуваного компонента – уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу – достатній рівень засвідчили лише 14,94% магістрантів і 13,29% ЕГ та КГ. Значна кількість респондентів перебували на задовільному рівні – 50,00% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і у 51,27% – контрольної груп. Низький рівень умінь проводити моніторинг з оцінки ризиків і формувати пропозиції та

рекомендації за підсумками проведення моніторингу зафіксовано у 35,06% – в експериментальній і 35,44% – у контрольній групах.

Якісна сукупна обробка даних дозволила констатувати, що в тестових завданнях відкритого формату, зокрема (кейс «Процедура та інструменти управління ризиками») майбутні менеджери освіти готувати аналітичну записку. Виконуючи низку завдань під час написання аналітичної записки студентами було допущено значку кількість помилок. Зауважимо, що правильно здійснили кількісний та якісний аналіз діяльності навчального закладу, майже без помилок виконали лише 13,29% респондентів, водночас зауважимо, що враховуючи коефіцієнти вагомості за розділами діяльності навчального закладу відповідно до спеціалізації, більшість респондентів припустили помилок саме у питаннях, що пов'язані з матеріально-технічною базою і навчально-виховним процесом. Наприклад, забезпечення ЗНЗ необхідними навчальними площами при аналізі не повинні враховувати площі приміщень, де проводиться фізкультура та трудове навчання, що більшістю майбутніх менеджерів освіти не було враховано; при аналізі забезпечення учнів та педагогічних працівників навчальною літературою взагалі не враховано кількість або педагогічних працівників, або учнів тощо.

Типовою помилкою майбутніх менеджерів освіти при застосуванні методів ідентифікації ризиків було не вміння визначати можливості та загрози навчального закладу, дехто зі студентів взагалі не відрізняв ризики від загроз. Здійснений SWOT-аналіз дав можливість констатувати задовільні вміння, визначено не всі сильні та слабкі важилі навчального закладу, іноді взагалі слабкі важилі було зазначено як сильні, наприклад, констатують, що зменшена кількість студентів при вступі до ВНЗ сприятиме підвищенню якості, є сильним важилем, не враховуючи, що саме зменшення контингенту зумовить скорочення ставок та збільшення навантаження за рахунок неповної групи студентів, де лише 15% аудиторних годин заплановано викладачеві тоді, як у розкладі повне виконання годин відповідно до навчального та робочого планів. Жодний респондент не звернув уваги на те,

що вищим навчальним закладом за останні п'ять років видано підручників (навчальних посібників) з грифом МОН або монографій менше, ніж 5% загальної кількості викладачів; показники діяльності його аспірантури або докторантури перебували на рівні, нижчому від середньої для цієї галузевої групи або типу навчального закладу, без чого ВНЗ не може бути акредитований за IV рівнем акредитації.

Аналізуючи результати відповідей щодо визначення найбільш критичних ризиків зауважимо, що в майбутніх менеджерів освіти складання карти ризиків викликали значні труднощі, більшість з них загалом не виконали завдання. Респонденти не вміли визначати критичні ризики, оскільки всі визначені ними (не відповідність педагогічної освіти вчителя предмета викладання, несвоєчасне проходження підвищення кваліфікації – кадровий ризик; недостатня кількість комп'ютерів, комп'ютерних класів, матеріально-технічне забезпечення – організаційно-технічне; недостатність бюджетного та позабюджетного фінансування тощо) віднесли до критичних, хоча було враховано вплив та вірогідність. Також студентами було запропоновано заходи реагування на ризики, моніторинг їх оцінки, визначаючи пріоритети, розподіл власних ресурсів. Складені плани заходів відрізнялися не лише змістовим складником, але і виконавцями, заходами, методами обробки. На жаль, жодний респондент не зазначив ризики, що необхідно прийняти, оскільки не завжди є доречним реагування та запобігання. Найбільші труднощі при виконанні зазначеного кейсу виникли у майбутніх менеджерів освіти саме під час формування пропозицій та рекомендацій за підсумками, оскільки переважна більшість запропонованих не відбивали поле проблемних питань, що розглядалися.

Отже, отримані результати виявили низькі показники сформованості досліджуваних умінь, що переконливо засвідчує необхідність посилення уваги щодо їх подальшого формування.

Таблиця 3.10

**Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до
управління ризиками у навчальних закладах**

Групи	Рівні					
	Достатній		Задовільний		Низький	
	%	осіб	%	осіб	%	осіб
ЕГ	8,44	13	46,11	71	45,45	70
КГ	7,60	12	50,63	80	41,77	66

Як свідчить таблиця, на достатньому рівні сформованості готовності до управління ризиками у навчальних закладах виявилось 8,44% магістрів експериментальної і 7,60% контрольної груп, на задовільному – 46,11% експериментальної і 50,63% контрольної груп, низький рівень виявлено у 45,45% продіагностованих експериментальної і 41,77% контрольної груп.

Оскільки результати оцінювання рівнів готовності студентів експериментальних та контрольних груп, отримані на початку експерименту, певною мірою розрізняються, то наступним кроком на констатувальному етапі експерименту було перевірка припущення, що різниця рівнів готовності студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою.

Як відомо, вибір критеріїв для перевірки істинності статистичних гіпотез залежить передусім від виду розподілу вхідних даних та типу шкали, що було застосовано у процесі оцінювання. У нашому випадку закон розподілу результатів діагностування в групах не є нормальним і, крім того, вхідні дані (результати діагностування) є порядковими числами, тому для перевірки необхідно застосовувати непараметричні критерії: непараметричний критерій медіани, критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, критерій Краскала-Уолліса та ін. Для перевірки було обрано критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, оскільки зазначений критерій є, по-перше, більш точним, ніж медіанний, а по-друге, модифікований для великих вибірок [372].

Для здійснення перевірки за критерієм Уїлкоксона-Манна-Уїтні

необхідно:

- сформулювати статистичні гіпотези: H_0 – обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто статистично значущих відмінностей між ними немає, H_1 – нульова гіпотеза не є достовірною;

- побудувати об'єднану вибірку;
- за об'єднаною вибіркою побудувати статистичний ряд;
- знайти ранги значень об'єднаної вибірки;
- знайти суми рангів значень у кожній із вибірок окремо;
- знайти значення критерію за формулою:

$$T = \frac{U - \frac{1}{2}n_1n_2}{\sqrt{\frac{n_1n_2(n+1)}{12}}}$$

де n – загальна кількість об'єктів об'єднаної вибірки;

n_1 – кількість об'єктів першої вибірки (студентів ЕГ);

n_2 – кількість об'єктів другої вибірки (студентів КГ);

U – критеріальна статистика, для знаходження якої використовуються такі формули:

$$U = \max(U_1, U_2);$$

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{1}{2}n_1(n_1 + 1) - R_1;$$

$$U_2 = n_1n_2 + \frac{1}{2}n_2(n_2 + 1) - R_2;$$

R_1 – сума рангів першої вибірки;

R_2 – сума рангів другої вибірки;

- знайти критичне значення критерію t як квантиль порядку $1 - \alpha / 2$ стандартного нормального розподілу;

- порівняти критеріальну статистику T із критичним значенням t .

Було проведено розрахунки та знайдено значення критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні: $T = 0,180756$. Враховуючи кількість вибірок, значення t було

знайдено на рівні значущості 0,05: $t_{нижнє} = 0,000982$ та $t_{верхнє} = 5,023886$. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за практичним посібником [372].

Оскільки значення критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні T належить інтервалу у межах між нижнім та верхнім критичними значеннями t , гіпотезу H_0 приймається. Тобто різниця у сформованості готовності студентів експериментальної і контрольної груп не є статистично значущою. Таким чином, на початку формувального експерименту експериментальна і контрольна групи суттєво не відрізнялися за рівнем сформованості готовності до управління ризиками у навчальних закладах.

Наступним експериментальним завданням було проведення регресійного аналізу отриманих експериментальних даних і побудова математичної моделі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі, що дозволило визначити вплив окремих показників на формування досліджуваного феномена і прогнозувати успішність формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Рівняння лінійної множинної регресії було побудовано для кожного із критеріїв готовності. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за практичним посібником [372]. Докладні результати розрахунків представлено у додатку 3.

За першим критерієм (активність/пасивність особистості) рівняння регресії мало такий загальний вигляд:

$$Kp1 = \alpha_0 + \alpha_1 P_{11} + \alpha_2 P_{12} + \alpha_3 P_{13} + \alpha_4 P_{14} + \alpha_5 P_{15} + \alpha_6 P_{16} + \alpha_7 P_{17} + \varepsilon$$

де α_i – коефіцієнти рівняння регресії; ε – стандартна похибка рівняння.

За результатами регресійного аналізу було отримано таке рівняння регресії:

$$Kp1 = 13,396 + 0,157P_{11} + 0,331P_{12} + 0,141P_{13} + 0,086P_{14} - 0,149P_{15} + 7,069P_{16} + 12,107P_{17}$$

Як відомо, якість моделі перевіряється за значенням коефіцієнта детермінації, а її достовірність – за критерієм Фішера.

У нашому випадку коефіцієнт детермінації $R^2=0,9694$, то 96,94% варіації значень результативної ознаки (критерію 1 (Кр1)) пояснюється варіацією обраних чинників (тобто показників $\Pi_{11} - \Pi_{17}$). Отже, отримана модель достатньо високої якості.

Значення $F=199,39$ більше критичного, значущість F отримано на рівні $3,62031E-31$, тобто модель є достовірною.

Для другого критерію, усвідомлення/неусвідомлення знань, рівняння регресії мало такий загальний вигляд:

$$\text{Кр2} = \beta_0 + \beta_1\Pi_{21} + \beta_2\Pi_{22} + \beta_3\Pi_{23} + \beta_4\Pi_{24} + \beta_5\Pi_{25} + \varepsilon,$$

де β_i – коефіцієнти рівняння регресії; ε – стандартна похибка рівняння.

За результатами регресійного аналізу було отримано таке рівняння регресії:

$$\text{Кр2} = 0,571 + 1,258\Pi_{11} + 1,690\Pi_{12} + 3,234\Pi_{13} + 3,067\Pi_{14} + 1,413\Pi_{15}$$

Для цієї моделі коефіцієнт детермінації $R^2=0,8975$, то 89,75% варіації значень результативної ознаки (критерію 2 (Кр2)) пояснюється варіацією обраних чинників (тобто показників $\Pi_{21} - \Pi_{25}$). Отже, отримана модель достатньо високої якості.

Значення $F=80,5936$ більше критичного, значущість F отримано на рівні $1,34439E-21$, тобто модель є достовірною.

Для третього критерію, гнучкість/ригідність умінь, рівняння регресії мало такий загальний вигляд:

$$\text{Кр3} = \gamma_0 + \gamma_1\Pi_{31} + \gamma_2\Pi_{32} + \gamma_3\Pi_{33} + \gamma_4\Pi_{34} + \gamma_5\Pi_{35} + \varepsilon,$$

де γ_i – коефіцієнти рівняння регресії; ε – стандартна похибка рівняння.

Таблиця 3.11

**Розрахунки долі впливу чинників на результативну ознаку за
першою регресійною моделлю**

Регресійна модель за критерієм «активність/пасивність особистості»			
Чинники (показники)	t-статистика	Доля впливу чинника	Доля впливу чинника (у %)
Усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах (P_{11})	12,12741986	0,105461652	10,55
Наявність мотиваційної настанови до управління ризиками (P_{12})	9,683276832	0,067236088	6,72
Схильність до ризику (P_{13})	10,70771986	0,082215129	8,22
Настанова на позитивні зміни (P_{14})	9,102735923	0,059415756	5,94
Толерантність до невизначеності (P_{15})	-11,6768169	0,09777024	9,77
Асертивність (P_{16})	27,2159075	0,531133118	53,11
Гнучкість мислення (P_{17})	6,045427831	0,026206669	2,62

Як свідчать дані табл. 3.11, регресійна модель за першим критерієм «активність/пасивність особистості» дала можливість констатувати, що виявлено такий вплив показників: усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти (10,55 %), наявність мотиваційної настанови до управління ризиками (6,72 %), схильність майбутніх менеджерів освіти до ризику (8,22 %), настанова на позитивні зміни (5,94 %), толерантність до невизначеності (9,77 %), асертивність (53,11 %), гнучкість мислення (2,62 %).

Розрахунки долі впливу чинників на результативну ознаку за другою регресійною моделлю

Регресійна модель за критерієм «усвідомленість/ неусвідомленість знань»			
Чинники (показники)	t-статистика	Доля впливу чинника	Доля впливу чинника (у %)
Обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах (П21)	8,708992295	0,160352238	16,04
Обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах (П22)	8,542731629	0,154288209	15,42
Оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками (П23)	11,67653622	0,288248645	28,82
Оволодіння шляхами запобігання і подолання ризиків у навчальному закладі (П24)	9,397947799	0,186726204	18,67
Здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення (П25)	7,14490628	0,107927542	10,79

Регресійна модель за другим критерієм «усвідомленість/ неусвідомленість знань» дала можливість констатувати, що виявлено такий вплив показників: обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах (16,04 %), обізнаність із процесами

управління ризиками у навчальних закладах (15,42 %), оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками (28,82 %), оволодіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі (18,67 %), здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення (10,79 %).

Таблиця 3.13

Розрахунки долі впливу чинників на результативну ознаку за третьою регресійною моделлю

Регресійна модель за критерієм «гнучкість/ригідність умінь»			
Чинники (показники)	t-статистика	Доля впливу чинника	Доля впливу чинника (y %)
Уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики (P_{31})	3,580577751	0,076703049	7,67
Уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків (P_{32})	6,650720094	0,264632849	26,46
Уміння визначати найбільш критичні ризики (P_{33})	5,061258439	0,153258101	15,32
Уміння планувати реагування на ризики (P_{34})	3,973377592	0,094455247	9,45
Уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу (P_{35})	4,690262518	0,131613584	13,16

Результати регресійної моделі за третім критерієм «гнучкість/ригідність умінь» дає можливість констатувати, що виявлено

такий вплив показників: уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики у навчальному закладі (7,67 %); уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків (26,46 %); уміння визначати найбільш критичні ризики (15,32 %); уміння планувати реагування на ризики (9,45 %); уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу (13,16 %).

Підсумовуючи, зауважимо, що за результатами розрахунків найбільш впливовими показниками регресійної моделі за першим критерієм (активність / пасивність особистості) виявлено асертивність, толерантність до невизначеності та усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти; за другим критерієм (усвідомленість / неусвідомленість знань) – володіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками, шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі, обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах; за третім критерієм (гнучкість / ригідність умінь) – уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз, визначати найбільш критичні ризики, проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками його проведення.

Отже, результати регресійного аналізу засвідчили взаємозв'язок і взаємовплив між собою компонентів (особистісного, когнітивного, функційного), критеріїв (активність/пасивність особистості, усвідомленість/неусвідомленість знань, гнучкість/ригідність умінь) і показників структури готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Висновки з третього розділу

Визначено поняття «готовність майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі» як цілісне особистісне

утворення, що виражається мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання та управління конкретною діяльністю: визначає стратегію (вибір варіанту) поведінки в умовах невизначеності, здійснює ідентифікацію, якісну та кількісну оцінку ризиків, визначає критичні ризики та планує реагування на них. Зазначена готовність є результатом підготовки, що зумовлена інтеграцією особистісного, когнітивного та функційного компонентів, їх поділ має умовний характер, оскільки як сутнісні характеристики компонента, так і його показники взаємопов'язані.

З'ясовано, що готовність майбутнього менеджера освіти до управління ризиками за особистісним компонентом характеризує можливості людини в плані регуляції власної активності й визначається за такими показниками: усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти, наявність мотиваційної настанови до управління ризиками, схильність майбутніх менеджерів освіти до ризику, настанова на позитивні зміни, толерантність до невизначеності, асертивність, гнучкість мислення.

Когнітивний компонент передбачає систему знань, що мають бути усвідомлені майбутніми менеджерами освіти і виступати підґрунтям для формування необхідних вмінь/навичок для управління ризиками у навчальних закладах. Визначається за такими показниками: обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах, обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах, оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками, оволодіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі (франдрайзингова діяльність, громадські організації, соціальне партнерство, волонтерство, спонсорство тощо); здатність до розумового логічного структурування й адаптивного мислення.

Функційний компонент характеризується поєднанням практичних умінь і знань з управління ризиками, набутих у процесі навчання та при

виконанні певних обов'язків, з досвідом (як перейнятим від викладачів, майстрів, керівників й співробітників, так і власним) і визначається за такими показниками: уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики у навчальному закладі; уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків; уміння визначати найбільш критичні ризики; уміння планувати реагування на ризики; уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу.

Виявлено критерії готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: активність/пасивність особистості, усвідомленість/неусвідомленість знань, гнучкість/ригідність умінь. Означені критерії тісно взаємозв'язані: щоб здійснювати управління ризиками, майбутній менеджер освіти має бути не лише мотивованим, спрямованим на мобілізацію ресурсів суб'єкта, але і активним; не тільки володіти певними знаннями з управління ризиками, але й застосовувати їх усвідомлено; не тільки мати засновані на цих знаннях практичні вміння, але й бути здатним адаптувати їх до мінливих ситуацій ризику; не тільки володіти необхідними для виконання професійно важливими якостями, але й постійно, активізувати, щоб забезпечувати ефективне управління ризиками у навчальних закладах.

Виявлено і схарактеризовано рівні готовності (достатній, задовільний, низький) майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; розроблено методичку оцінювання, яка передбачала три блоки завдань, що різняться цільовою настановою та складністю: діагностувальні методички вимірювання готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальних закладах; тестові завдання відкритого і закритого форматів (вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю); кейси (для вимірювання здатності самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі,

створювати ціле з частин, визначати проблеми й оцінювати їх залежно від ситуації).

Використано метод середньоквадратичних відхилень для визначення числових інтервалів рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками (низького, задовільного і достатнього).

Доведено, що на достатньому рівні сформованості готовності до управління ризиками у навчальних закладах виявлено 8,44% магістрантів експериментальної і 7,60% контрольної груп, на задовільному – 46,11% експериментальної і 50,63% контрольної груп, низький рівень зафіксовано у 45,45% продіагностованих експериментальної і 41,77% контрольної груп. Різниця в сформованості готовності студентів експериментальної і контрольної груп не є статистично значущою, що підтверджено знайденим значенням критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні: $T = 0,180756$, враховуючи кількість вибірок, де значення t на рівні значущості 0,05: $t_{нижнє} = 0,000982$ та $t_{верхнє} = 5,023886$.

Доведено результатами регресійного аналізу взаємозв'язок і взаємовплив між собою компонентів (особистісного, когнітивного і функційного), критеріїв (активність/пасивність особистості, усвідомленість/неусвідомленість знань, гнучкість/ригідність умінь) і показників структури готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Найбільш впливовими показниками регресійної моделі виявились: асертивність, толератність до невизначеності та усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах майбутніми менеджерами освіти; оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками, шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі, обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах; уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз, визначати найбільш критичні ризики, проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозиції та рекомендації за підсумками його проведення.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [623], [625], [626], [633], [634], [639], [653], [654], [655], [657], [659].

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі можна з впевненістю виділяти як пріоритетний напрям системи професійного навчання керівників навчальних закладів, що дозволить формувати фахівця з відповідним рівнем готовності до інтелектуальної, комунікативної, управлінської та інших видів діяльності у сфері менеджменту освіти.

Ефективність розробленої методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах доведено кількісним і якісним аналізом, використовуючи методи математичної статистики (метод середньоквадратичних відхилень, критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, кореляційний аналіз Спірмена). Основні положення експериментальної моделі формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі подано на рис. 4.1. Розглянемо їх більш детально.

4.1. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Виявленню й обґрунтуванню педагогічних умов, що сприяли підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, передувало з'ясування сутності означеного явища.

Конкретизацію поняття «умова» розпочнемо з аналізу довідкової та енциклопедичної літератури, а саме: необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або

здійснюється що-небудь [105, с. 1295]; категорія, в якій відображається відношення предмета до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [584, с. 531]; сукупність зовнішніх і внутрішніх причин, які впливають на процес розвитку, його динаміку і результати [387, с. 270]; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [383, с. 42]; сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку та навчання, формування особистості [450, с. 36].

Отже, умовою є обставина, від якої щось залежить, або чинник, що впливає на процес (у навчальному закладі – процес фахової підготовки випускників).

Термін «педагогічні умови» у словниковій та енциклопедичній літературі визначено як: обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [519, с. 243; 142; 523 та ін.].

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість констатувати, що тлумачення поняття «педагогічні умови» пов'язане з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначено як: обставини або чинники, від яких залежить перебіг певного педагогічного явища, функціонування педагогічної системи [30, с. 115]; зовнішні об'єктивні щодо самих магістрантів обставини, що детермінують успішність розвитку в процесі магістерської підготовки [267, с. 225]; сукупність чинників, обставин, компонентів, передумов, заходів, що сприяють успішному протіканню процесу навчання і виховання [255]; зовнішні і внутрішні обставини, що впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу у ВНЗ [470]; чинники успіху в процесі управління навчанням [672]; сукупність чинників, що оптимізують

успішний перебіг підготовки майбутніх фахівців [488, с. 299]; сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [393]; взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [356]; сукупність взаємопов'язаних обставин, що необхідні для створення цілеспрямованого освітнього процесу багаторівневої професійної підготовки спеціалістів [492, с. 119]; особливості підготовки керівників шкіл до управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, які сприяють розвитку професіоналізму [528, с. 211]. Про необхідність урахування у з'ясуванні змісту і сутності цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкової усвідомленості наголошується В. Беліковим [45].

Погоджуючись із позицією вчених (Ю. Бабанський [30], З. Курлянд [470], І. Княжева [267], О. Сакалюк [492] та ін.) щодо сутності педагогічних умов, тлумачимо педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, що сприяють професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Аналіз науково-методичної, управлінської, педагогічної, психологічної літератури і дисертаційних досліджень, слугує підставою для виокремлення таких педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах:

- методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками;
- використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах;

- наявність інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти. Схарактеризуємо їх.

Перша педагогічна умова – методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками передбачає розробку сукупності навчально-методичних матеріалів зі спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах», що забезпечували організаційну і змістову цілісність системи, методів і засобів навчання для найбільш повної реалізації завдань, досягнення певних цілей навчання, використовуючи найбільш ефективні види педагогічного впливу або педагогічної взаємодії зі студентами.

Забезпечення навчально-виховного процесу та його оптимізація завжди були в центрі уваги педагогів-дослідників: В. Беспалько, Е. Борзих, А. Вербицький, В. Давидов, М. Кларін, Т. Постоян, Н. Сергеева, В. Сластьонин та ін. Важливі аспекти досліджуваної проблеми представлено в працях із проектування, розробки і використання електронних навчальних посібників в освітньому процесі: Ю. Вінницький, О. Виштак, В. Климов, Е. Максимова, В. Агеев та ін.

Під час підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах навчально-виховний процес розглядаємо як поліаспектну й взаємозумовлену діяльність студентів і викладачів, спрямовану на: відбір, систематизацію й представлення навчальної інформації викладачем; сприйняття, усвідомлення, переробку й оволодіння цією інформацією магістрантами; організацію викладачем результативної самостійної навчальної діяльності кожного менеджера освіти, спрямованої на оволодіння навчальною інформацією, а також її використання.

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє дійти висновку про те, що з цієї проблеми єдині, прийняті усіма вченими, наукові положення відсутні, оскільки можна констатувати кілька різновидів забезпечення навчального процесу, а саме: «методичне», «навчально-методичне», «системно-

методичне», «науково-методичне», «програмно-методичне», «методичний супровід», «інформаційно-довідкове», «інформаційно-технологічне» тощо. Змістове наповнення зазначених ученими різновидів можуть дублюватися, взаємодоповнювати або розрізняватись залежно від методів, способів, прийомів організації навчання і використовуваних при цьому дидактичних засобів. Водночас більшість з визначених видів забезпечення мають загальну родову ознаку, в якості якої виступає методичне забезпечення навчального процесу. Зазначимо, що термін «забезпечення» вчені ототожнюють з класичними – «допомога», «супровід», «підтримка».

У педагогіці професійної освіти вченими (О. Біла, І. Богданова, Н. Кічук, З. Курлянд та ін.) методичне забезпечення визначено як процес безперервної професійної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності з метою розробки, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до розв'язання актуальних проблем освіти [62].

Ефективність освоєння студентами навчального курсу, на думку А. Богуш, багато в чому залежить від його методичного супроводу, яким мусить забезпечувати студентів викладач [69, с. 136].

Проблеми науково-методичного супроводу порушують у своїх працях такі вчені: А. Бойко [71], О. Мариновська [357], В. Слінчук [513], Т. Сорочан [528] та ін.

В. Слінчук визначає науково-методичний супровід як систему професійної педагогічної і управлінської діяльності щодо створення соціально-педагогічних умов для розвитку освітніх систем або суб'єктів педагогічного процесу [513, с. 67]. О. Мариновська науково-методичний супровід тлумачить як процес, що здійснюється згідно з обраним напрямом професійно-педагогічної діяльності та передбачає створення андрагогічної системи цього супроводу в закладі післядипломної педагогічної взаємодії [357, с. 29]. Т. Сорочан науково-методичний супровід розглядає як технологію неперервної професійної взаємодії педагогічної діяльності з

метою розроблення, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до розв'язання актуальних проблем освіти [528, с. 6].

Науково-методичний супровід професійно-педагогічної підготовки А. Бойко характеризує як цілеспрямовану, впорядковану і керовану систему ідей і принципів, планів і програм, підручників і посібників, технологій та інших методичних матеріалів, а також певних організаційно-педагогічних умов і засобів, об'єднаних єдиною концепцією і спрямованих на індивідуально-творчий розвиток особистості вчителя на культурологічних засадах [71, с. 29].

Небезпідставно вчені (Е. Борзих, Н. Сергеева та ін.) зазначають, що у всіх випадках зміст різновидів забезпечення навчального процесу розкривається через сукупність використовуваних методів, засобів і форм навчання, це дозволяє педагогу всебічно підтримати навчальний процес, зробити його ефективним і результативним, тобто, йдеться про розробку відповідної дидактичних цілям методичної системи навчання. Вчені наголошують, що будь-яка методична система включає в себе п'ять складників – цілі, зміст, методи, організаційні форми і засоби навчання, що тісно взаємопов'язані, і зміна одного з них обов'язково веде за собою зміну інших [80, с. 5]. Учені зауважують, що при розробці навчально-методичних комплексів педагогами ставляться такі цілі: вдосконалення педагогічної майстерності; оптимізація підготовки та проведення занять; забезпечення наступності позитивного досвіду; розробка науково і педагогічно обґрунтованих наочних посібників та засобів навчання; пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності студентів; відпрацювання методик проведення лекцій, семінарських, лабораторних і практичних занять, використання наочного і дидактичного матеріалу в комплексі; забезпечення ефективного каналу прямого і зворотного зв'язку в бінарній діяльності учасників дидактичної системи освітнього процесу; підвищення якості та продуктивності праці всіх учасників; створення оптимальних умов організації та управління навчальним процесом; активізація творчої

діяльності всіх учасників; організація розумової діяльності студентів з розвитком їх творчої активності; інтенсифікація навчально-виховного процесу; розвиток пізнавальної активності студентів за системою диференційованих завдань з урахуванням їхніми індивідуальних особливостей; відмова від описового, суто інформаційного викладу знань; забезпечення дидактичної єдності засвоєння системи знань і розвиток творчої пізнавальної діяльності студентів [80].

Розробка методичного забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками є комплексною: по-перше, навчально-методична документація і засоби навчання охоплюють увесь основний зміст програмного матеріалу, при цьому передбачає, що вивчення кожного вузлового питання змісту навчання за кожною темою програми спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах» забезпечується необхідним оптимальним мінімумом навчальної та навчально-методичної документації і засобів навчання; по-друге, комплексне забезпечення навчального процесу засобами навчання передбачає врахування їх переважних функцій і можливостей у найбільш типових навчальних ситуаціях застосування; по-третє, комплексність у дидактичному забезпеченні навчально-виховного процесу передбачає реалізацію через навчально-методичну документацію та засоби навчання всіх основних етапів, ланок педагогічного процесу і сприяє реалізації навчальній, розвивальній і виховній функції навчального процесу.

Як свідчить аналіз літератури [215; 485; 520] та досвід учених-практиків (А. Богущ, І. Богданова, Н. Кічук, С. Хаджирадєва та ін.) з проектування і розробки навчально-методичного забезпечення, доводиться констатувати значущу суперечність: між необхідністю підвищення якості навчально-методичного забезпечення і недостатнім урахуванням його розробниками результатів сучасних науково-педагогічних досліджень у галузі дидактики вищої школи, що негативно впливає на її якість.

Враховуючи зазначені вищі суперечності, методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками включало: програмне забезпечення (анотація, навчальна програма спецкурсу); інформаційно-довідкове забезпечення (презентаційні матеріали); інформаційно-технологічне забезпечення (практикум, методичні вказівки до практичних занять і самостійної роботи студентів, тести, завдання для самоконтролю) (додаток К).

Отже, методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками сприятиме здійсненню цілеспрямованого управління пізнавальною діяльністю студентів, формуванню їхнього активного ставлення до вирішення різних навчальних і професійних проблем.

Друга педагогічна умова – використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Зазначимо, що сьогодні помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання тренінгових технологій у процесі підготовки фахівців, зокрема менеджерів освіти. Так, дослідження багатьох науковців присвячено проблемі тренінгу, серед яких: Г. Бакирова [33], П. Бавіна [31], Л. Бондарєва [75], М. Васильєв [94], І. Вачков [101], Р. Ерсьозоглу [188], С. Занюк [211], В. Захаров [212], Л. Лук'янова [342], Л. Новікова [397], В. Олійник [403], Л. Петровська [433], О. Прутченков [462], В. Саакова [486], А. Семенова [499], О. Сидоренко [503], О. Ситнікова [507], А. Сущенко [542], Н. Хрящева [212], Л. Шепелєва [681], Л. Шнейдер [557] та ін.

У довідковій та науковій літературі тренінг (з англ. training) визначають як: тренування, а також спеціальний тренувальний режим; процес отримання навичок у будь-якій галузі шляхом виконання послідовних завдань, дій або ігор, спрямованих на опрацювання й розвиток потрібних навичок [105, с. 1265; 516 с. 310]; будь-яка система тренування з метою удосконалення у

різних сферах життя, а також для зняття з кого-небудь негативного впливу [399, с. 1208].

Дефінітивний аналіз поняття «тренінг» дозволяє дійти висновку щодо достатньо широкої палітри його тлумачення у науковій літературі. Зокрема, тренінг розуміють як: достатньо уніфікований процес, що спрямований на відпрацювання однотипних і передбачуваних схем поведінки засобами стандартних інструкцій і багаторазового повторення й тренування здобувачів – Л. Бондарєва [75, с. 115-116]; цінний засіб удосконалення професійної майстерності, що може певною мірою виконувати роль унікальної антропотехніки, що дає змогу здійснювати підготовку професіоналів у контексті цілісної професійної майстерності – О. Ситнікова [507]; система впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей – В. Саакова [486, с. 60]; ефективна форма роботи в галузі освіти дорослих у системі підвищення кваліфікації, сприяє переосмисленню системи цінностей, що дає змогу особистості сприймати нові виклики та активізувати свій потенціал щодо змін, усвідомленню та позитивному реконструюванню життєвого і професійного досвіду фахівців, залученню їх до процедур професійного моделювання, конструювання та прогнозування – В. Олійник [403]; метод групової навчальної діяльності, коли в лабораторних умовах засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій; в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для професійного розвитку – Л. Лук'янова [343]; спеціально організований комплекс методів навчальної діяльності, завдань і вправ, спрямованих на формування, удосконалення і розширення досвіду – Л. Новікова [397, с. 16]; інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних чи професійних завдань, які підсилюються мотивацією особистості щодо вдосконалення роботи – Л. Шепелева [681, с. 6].

Найбільш обґрунтовано, на наш погляд, характеризує тренінг І. Вачков (сукупність активних методів, що застосовують для формування навичок самопізнання й саморозвитку), зазначаючи, що тренінг за своїм змістом відображає певну парадигму: своєрідна форма дресури, що дозволяє шляхом жорстких маніпулятивних прийомів сформувати потрібні паттерни поведінки й позбавитися непотрібних; тренування, внаслідок якого формують і відпрацьовують уміння й навички ефективної поведінки; форма активного навчання, що спрямована на передачу психологічних знань, розвиток певних умінь і навичок; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних проблем [101, с. 21-22].

Отже, аналіз науково-методичної літератури дає можливість констатувати, що, по-перше, в різні історичні періоди розвитку суспільства тренінг використовувався для підготовки, професійного й особистісного розвитку керівників галузі освіти; по-друге, тренінг визнано найефективнішою формою організації підготовки менеджерів, оскільки навчання менеджерів у тренінговому режимі не лише забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності, а й створює сприятливий для розвитку особистості контекст; по-третє, тренінг є важливим інструментом підвищення майстерності менеджерів освіти як під час підготовки у вищому навчальному закладі, так і в процесі підвищення їх кваліфікації.

Зауважимо, що залежно від мети та завдань, які вирішуються під час тренінгу, дослідники виділяють такі його різновиди. У психолого-педагогічній літературі останнім часом досить розповсюдженими є: соціально-психологічні, комунікативні, асертивні, навчальні, управлінські, корпоративні тренінги, аутотренінги, бізнес-тренінги тощо [33; 75; 155; 262; 270; 506; 516]. Учені (О. Бондарчук, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Т. Зайчикова та О. Філь) виділяють: тренінг формування психологічної готовності менеджерів та персоналу організацій до роботи в команді (сприяє

усвідомленню командного менеджменту в управлінні освітніми організаціями, істотних характеристик команд, актуалізації потреби учасників у формуванні команд у своїх організаціях та потреби у проведенні спільного тренінгу за участю менеджерів і персоналу організацій тощо); тренінг навичок партнерської взаємодії менеджерів та персоналу організацій у команді (передбачає формування позитивних настанов менеджерів та персоналу організацій до взаємодії один з одним, відпрацювання навичок виконання спільних творчих проектів та їх презентації на принципах партнерства; тренінг розвитку конкурентоздатності команди (спрямований на формування навичок конкурентоздатної взаємодії між різними командами в організації або між різними організаціями на засадах партнерства, толерантності і довіри) [550; 468].

У практиці роботи вищої школи найбільшого поширення, вважають Г. П'ятакова, Н. Заячківська, набули такі види тренінгу: тренінг партнерського спілкування (формування довіри до інших, згуртованості, здатності успішно працювати в колективі), тренінг сензитивності (розвиток умінь прогнозувати почуття, думки та поведінку іншої людини та розуміти себе) та тренінг креативності (розвиток вмінь творчо мислити), що передбачають використання різних психогімнастичних вправ [472, с. 28]. І. Підласий зазначає, що американські педагоги диференціюють тренінги за чотирма основними напрямками: мотивації досягнень, причинних схем, особистісної причинності та внутрішньої мотивації [442, с. 136].

Небезпідставно А. Сущенко визначає тренінг як одну з ефективних форм навчальної роботи, під час якої студенти формують уміння й навички вирішення різноманітних аналітичних та практичних завдань, пов'язаних із виконанням професійних функцій. Вчений констатує, що саме тренінг передбачає виконання завдань, які імітують діяльність менеджера у виробничому середовищі, оскільки у процесі його реалізації студенти опановують практичні навички управлінської діяльності. А. Сущенко наголошує, що використання тренінгових технологій у підготовці сучасних

менеджерів визначено як ефективний метод поєднання навчального та практичного компонентів, дієва форма прояву особистих здібностей в умовах командної роботи [542, с. 499].

Отже, тренінг – стрижень тренінгових технологій навчання, що дає змогу залучати майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками, активізувати їх до усвідомленого набуття знань, умінь і навичок під час підготовки. Тренінгова технологія на сьогодні є незамінним елементом системи навчання й розвитку в будь-якому навчальному закладі, оскільки тренінг передбачає сприяння інтенсивності навчання, знання під час тренінгу стають продуктом активної діяльності майбутніх менеджерів освіти.

Узагальнюючи і підсумовуючи наукові позиції сучасних дослідників, слід констатувати, що поняття «тренінгової технології» деякі вчені (О. Євдокімова, В. Лефтеров, В. Панок, Т. Синельникова, Ю. Суховершина та ін.) розглядають або як синонімічне поняттю «тренінг», або як комплекс тренінгів різної спрямованості, об'єднаних спільною метою [190; 229; 329; 415]. Інший підхід (Ю. Швалб, Ю. Іванєко, В. Друзь та ін.) до трактування – це комплекс (сукупність, система) не тільки тренінгів, а й інших групових форм і методів роботи, супідрядних певній меті, що вирішують сукупність тренінгових завдань, розбитих на послідовні технологічні кроки [229; 673]. Тренінг все частіше розглядають як технологію, що належить різним галузям знань, виокремлюючи саме його спрямованість: вироблення умінь і способів дій у практичних ситуаціях; розширення в індивіда набору моделей поведінки, створює вміння користуватися ними відповідно до ситуації; формування та розвиток психологічних ознак особистості; формуванні певних знань, умінь і навичок, пов'язаних з тією або тією професійною діяльністю тощо.

Як свідчить досвід, у процесі колективної роботи з дорослими найбільш доцільним є використання тренінгових технологій. Лекції та інші традиційні методи дають змогу розширити коло знань, натомість тренінги уможливають зміни поведінки дорослої людини. В. Федорчук і

В. Кутішенко наголошують, що саме на відміну від традиційних форм навчання, тренінг повністю охоплює потенціал людини (рівень та обсяг її компетентності, самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо). Вчені наголошують, що саме тренінг сприяє опануванню нових знань, максимально реалізовує творчий потенціал особистості нової епохи, яка вимагає від людини нових моделей поведінки і професійної діяльності [580].

Тренінгова форма навчання – це система тренінгів за спеціальністю, які проводяться під час спеціальної професійної підготовки студентів і в яких відображено ключові проблеми та питання навчальної дисципліни [677, с. 37].

Перевагами тренінгового навчання серед інших форм роботи вищого навчального закладу Г. Шевчук вважає поєднання демократичних принципів роботи з інтерактивними методами, що дозволяє студентам навчатись у зручних для них умовах, а також залучати більше учасників до навчально-виховного процесу; створювати ситуації успіху; брати участь на добровільних засадах та самостійно визначати власний темп розвитку; активно застосовувати набуті теоретичні знання на практиці; досліджувати складні питання та проблеми в комфортній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками [677, с. 37]. Констатуючи, що тренінгова форма роботи визнана ефективною в усьому світі, дослідниця відзначає її недостатнє розповсюдження в навчально-виховному процесі вітчизняних ВНЗ, підкреслюючи актуальність її впровадження в освітній процес вищої школи.

Слід зазначити, тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Як наголошують вчені (П. Бавіна та ін.) – це технології, які доцільно розглядати у контексті діяльнісного навчання, вони спираються на основні принципи ігрового моделювання (ефекта, вправи, асоціації, спілкування, досягнення очікуваних результатів тощо), а головне, є збалансованими за рахунок традиційних та нетрадиційних імітаційних методів навчання [31, с. 15]. Тренінгові технології, на думку П. Бавіної, є

спеціально організовані й розгорнуті у часі процедури навчання, під час яких реалізується вся система взаємозв'язків між цілями, задачами, змістом, ігровими та неігровими інтерактивними методами навчання, а також система зворотного зв'язку і корекції [31]. Небезпідставно Л. Тодорів у своїх працях підкреслює, що цикл тренінгових занять повинен ґрунтуватися на принципі поступовості: кожний наступний етап має логічно впливати з попереднього [553, с. 79].

Ми згодні з науковою позицією учених (В. Корнешук, Р. Ерсьозоглу) про доцільність застосування тренінгових технологій під час підготовки майбутніх менеджерів освіти, оскільки: тренінги виступають ефективним засобом професійної підготовки менеджерів різних напрямів, дозволяють активізувати внутрішні приховані резерви особистості. Специфіка тренінгового процесу, з одного боку, спирається на рефлексію, що дозволяє кожному студенту за досить нетривалий строк одержати від групи якнайбільше зворотної інформації про власне «Я», з іншого – сприяє самопізнанню, самоконтролю й саморегуляції його особистості [188].

Л. Карамушка відзначає доцільність застосування тренінгових технологій у процесі післядипломної підготовки менеджерів освіти, оскільки такі технології сприяють розвитку особистісних якостей і компетенцій слухачів: адекватної самооцінки, організаторських і комунікативних умінь; формують конструктивну поведінку в конфлікті, розуміння й планування власної кар'єри; створюють привабливий імідж менеджера освіти тощо [247].

Враховуючи андрагогічні принципи навчання дорослих, слід зазначити, що особливої популярності набула циклічна чотириступенева емпірична модель процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації, запропонована Д. Колбом і його колегами. Багато практиків і теоретиків використовують цикл Колба як основу при розробці моделей навчання. Слід зазначити, що при підготовці до професійної діяльності менеджерів освіти у ВНЗ використовували різні варіанти циклу (розрізняються цілями, які ставляться перед учасниками тренінгу), кожен з яких складається з етапів:

по-перше, особистий досвід, осмислення досвіду, теоретичні концепції, застосування на практиці, рефлексивний аналіз; по-друге, практика, рефлексивний аналіз, теоретичні концепції, експериментування, осмислення.

Упровадження тренінгових технологій у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах визначаємо як комплекс логічно послідовних тренінгових вправ, спрямованих на закріплення знань, розвиток у майбутніх менеджерів освіти особистісних характеристик, відпрацювання вмінь і навичок, що забезпечують їхню готовність до управління ризиками у навчальних закладах. Запропоновані технології містять навчальний, соціально-психологічний, комунікативний, асертивний, управлінський тренінгові блоки.

Для реалізації педагогічної умови – використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах – було обрано переважно саме групову роботу в аудиторії, оскільки група студентів не тільки відображає суспільство в мініатюрі, його прихильників і опонентів, але й організацію навчального закладу, з його структурними підрозділами та вертикальними і горизонтальними каналами комунікації. Групову роботу дозволяє змодельовати систему взаємовідносин і взаємозв'язків, характерних для управлінської діяльності менеджера освіти, проаналізувати вплив чинників на ділове середовище організації, зокрема в умовах невизначеності, допомагає учасникам групової роботи вирішити міжособистісні проблеми. Під час такої роботи майбутні менеджери освіти апробовують нові моделі поведінки, навчаються по-новому ставитися до себе й до людей, ідентифікують себе з іншими, грають різні ролі, що сприяє ознайомленню з новими ефективними способами поведінки в умовах ризику, особистісному зростанню майбутніх менеджерів освіти, їхньому самоусвідомленню й формуванню їхньої психологічної, когнітивної та функційної готовності до управління ризиками.

Упровадження тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах потребувало створення спеціального середовища для цілеспрямованого впливу викладача на формування й розвиток необхідних особистісних і професійно важливих якостей студентів, а саме: забезпечення провідної ролі викладача в процесі реалізації тренінгової технології; чіткого усвідомлення та вибору тих форм і методів проведення тренінгових занять, що максимально відповідають потребам майбутніх менеджерів освіти у самореалізації, сприяють розвитку тих професійних і особистісних характеристик, які забезпечують їхню готовність до управління ризиками; самостійності, свідомості й активності майбутніх менеджерів освіти в процесі тренінгу; індивідуального підходу до кожного студента під час тренінгового процесу; розвиток здібностей студентів щодо самопізнання, саморегуляції та саморефлексії.

Отже, за результатами використання тренінгових технологій навчання майбутні менеджери освіти зможуть не тільки аналізувати сам процес управління ризиками (планування, ідентифікація, якісний та кількісний аналіз, оцінка ризиків, прийняття рішень, план заходів тощо), але і засвоюювати знання, відпрацьовувати вміння і навички вирішення управлінських завдань (наприклад, відпрацювання умінь прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності за алгоритмом, надаючи пріоритет альтернативам), працювати над розвитком свого лідерського потенціалу. Тренінг як технологія навчання сприятиме виявленню потреб, формулюванню цілей і знаходженню дієвих способів їх досягнення.

Третя педагогічна умова – наявність інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи і управлінської практики майбутніх менеджерів освіти.

Розробка проблеми організації самостійної навчальної діяльності ґрунтується на концептуальних засадах самостійної роботи студентів, яким присвячено дослідження таких учених: В. Бурак, М. Гарунова, Г. Кільова,

О. Малихіна, А. Малібога, Р. Нізамова Л. Олійника, П. Підкасистого, І. Сулими та багатьох інших.

Однією з обов'язкових форм організації навчального процесу і різновидів навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів є самостійна робота студентів, що сприяє їх інтелектуальному, творчому та всебічному розвитку. Вчені (Г. Кільова, О. Малихін, І. Сулим) наголошують, що самостійна робота повинна стати підґрунтям освітнього процесу особистості, а не бути лише його важливою формою [260; 352; 536].

Проведений аналіз наукових позицій вітчизняних і зарубіжних науковців дає можливість констатувати однаковість у тому, що головним компонентом навчального процесу у вищому навчальному закладі на сьогодні має стати активна, цілеспрямована, самостійна пізнавальна діяльність студента, тобто самостійне вивчення змісту кожної окремої дисципліни: понять, теоретичних положень, методів розв'язання типових задач, методів оцінювання достовірності й точності рішень, а також оволодіння технікою застосування таких знань. Сучасні освітні процеси і науково-технічний прогрес зумовлюють потребу розглядати самостійну роботу студентів як підґрунтя для оволодіння новим навчальним досвідом, оскільки скорочення аудиторних годин та збільшення часу на самостійну роботу студентів (до 50-70%) вплинуло на структуру навчальних планів і програм для студентів різних спеціальностей, зокрема майбутніх менеджерів освіти.

Про найбільш плідні результати оволодіння знаннями, вміннями й навичками констатував ще А. Дистервег, надаючи перевагу саме самостійній навчальній діяльності, оскільки вчений зазначав, що 90% матеріалу засвоюється й запам'ятовується лише тоді, коли особистість діє самостійно, адаптуючи теорію на практиці [168, с. 121]. І. Зимня називає самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності [216, с. 248].

Аналізуючи різні підходи до тлумачення сутності поняття «самостійна робота», зазначимо, що В. Буряк тлумачить 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 тлумачить [86, с. 12].

О. Молібог наголошує, що самостійна робота – це 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 [377].

В. Козаков розуміє як особливий вид навчальної діяльності суб'єкта, що вчиться, при реалізації якої має бути сформована його самостійність та засвоєно відповідну сукупність знань, умінь, навичок [273, с. 43].

Р. Нізамов – як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача [392].

О. Малихін розглядає, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як систему заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів [352, с. 35].

П. Підкасистий вважає, що самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації й управління самостійною діяльністю в навчальному процесі, представляє собою і навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, пропонований викладачем чи передбачений навчальною програмою або посібником, і форму прояву певного способу діяльності, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання, а саме: спосіб діяльності людини або задля отримання зовсім нового, раніше невідомого їй, знання, або задля впорядкування, поглиблення вже наявних знань [437, с. 35];

С. Архангельський – як самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань [26].

В. Ортинський констатує, що самостійна робота є самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під

методичним керівництвом і контролем наукового працівника без його прямої участі [407, с. 249]. Н. Мачинська розглядає її як дієвий інструмент формування майбутніх фахівців із високою професійною компетенцією, здатних до самостійного набування знань, креативності та навички навчатися упродовж усього життя [365].

Найбільш обґрунтованим, на наш погляд, є визначення самостійної роботи Л. Олійником [111, с. 44-48], який розуміє її як складне поняття, зміст якого неможливо розкрити з позиції однієї площини (діяльність, готовність, уміння тощо). Вчений констатує, що це багатоаспектне, інтегративне, особистісне утворення з притаманними закономірностями, принципами, суперечностями і яке характеризується такими проявами, як інтелектуальність, здібності до навчання, самовизначення, саморегуляція розумової діяльності, органічне поєднання пізнавальних мотивів, методів і способів самостійної поведінки, стійке позитивне ставлення тих, хто навчається, до оволодіння знаннями. Воно має досліджуватися, по-перше, із застосуванням апарата багаторівневої рефлексії, по-друге, – у чотирьох вимірах: інформаційному (відображає змістовий складник); процесуальному (визначає форми, методи, засоби учіння, самоконтролю та самокоригування); часовому (визначає тривалість самостійної роботи); просторовому (визначає місце здійснення самостійної діяльності та склад учасників, їхню взаємодію та взаємовплив).

Отже, можемо констатувати, що більшість учених тлумачать самостійну роботу студентів як різновид пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку, керовану викладачем.

Метою і завданнями самостійної роботи, на думку сучасних науковців, (В. Козаков, Л. Рибалко та ін.) є: розвиток такої риси, як самостійність, тобто здібностей організувати і реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги [273, с. 43]; створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, формування його

позитивної «Я»-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності [474].

Основними функціями самостійної роботи дослідники визначають такі [23; 274]: пізнавальна (засвоєння студентом систематизованих знань із навчальних дисциплін); самостійна (формування умінь і навичок, самостійного їх оновлення і творчого застосування); прогностична (уміння студента вчасно передбачати й оцінювати і можливий результат, і саме виконання завдання); коригуюча (уміння вчасно коригувати свою діяльність); виховна (формування самостійності як риси характеру).

Ураховуючи завдання вищої школи, найбільш доцільною вважаємо класифікацію типів самостійної роботи, запропоновану П. Підкасистим, а саме: самостійна робота за зразком (розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за прикладом), реконструктивно-варіативна (необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а їх структури, залучення відомих знань для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій), евристична (частково-пошукова, розв'язання питань, проблем, висвітлених на заняттях, що охоплюють вироблення умінь бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план вирішення проблеми) і творчо дослідницька (пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру, для її здійснення визначається система оптимального поєднання методів урегулювання проблемних ситуацій) [438].

Ефективність самостійної роботи у педагогічному вищому навчальному закладі студентів, на думку І. Царенко, залежить від дотримання таких організаційно-педагогічних вимог: посилення практичних аспектів професійної спрямованості процесу навчання; поєднання індивідуальної та наукової роботи; посилення ролі студента при оцінюванні власних навчальних досягнень [603, с. 134].

В. Буряк виділяє такі основні умови ефективного запровадження самостійної навчальної роботи: наявність позитивної, насамперед фахової мотивації до самостійного навчання; розуміння важливості й значення

виучуваного в особистому пізнанні й розвитку, в повсякденному житті, для використання на практиці, для майбутньої професійної діяльності; позитивні емоції, викликані самостійною пізнавальною діяльністю; продумана система різних видів самостійної роботи студентів; чітка регламентація обсягу і часу виконання всіх видів самостійних завдань без перевантаження студентів; оптимальне співвідношення самостійної роботи з іншими видами навчальної діяльності; повноцінне методико-дидактичне забезпечення самостійної роботи; використання прогресивних форм, засобів, методів і технологій навчання, котрі передбачають і сприяють використанню самостійної навчальної роботи студентів; розвивальне, проблемне, діяльнісне, інтерактивне, особистісно-зорієнтоване навчання; педагогіка співпраці; інформаційно-комунікаційні засоби навчання, зокрема дистанційне навчання через Інтернет-мережу та інші. А також цілеспрямована робота викладача щодо опрацювання студентами на початкових етапах зразків, форм, прийомів і методів самостійного отримання знань, умінь і навичок для подальшого їх використання і самостійного навчання; ефективне управління самостійною роботою студентів; систематичний самоконтроль і контроль результатів самостійної роботи, зокрема через електронну мережу [86, с. 13].

О. Малихін визначає такі умови забезпечення ефективності самостійної роботи: мультифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольного-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів; професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання; упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси само (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю,

самооцінки, самоуправління й самоорганізації) [352, с. 37]. При цьому ми повністю погоджуємося із висновками вченого про те, що саме професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної роботи студентів засобами проблемного та інтерактивного навчання дозволяє забезпечити проєкцію всієї самостійної навчальної діяльності (від мотивації до усвідомлення рефлексивної позиції) на майбутню професію, зокрема до управління ризиками у навчальних закладах.

Однією з найважливіших умов, що спонукатиме майбутніх менеджерів освіти до самостійної роботи у вищому навчальному закладі, є мотивація, інтерес і потреба у пізнанні. Ще С. Архангельський у своїх дослідженнях наголошував на важливості мотивів навчання, зазначаючи, що навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли студенти мають потребу в її сприйнятті [26, с. 218-219].

Дотримуючись наукових позицій В. Ортинського, самостійну роботу студентів (як вид навчальної діяльності) було умовно розподілено на три рівні [407, с. 249]: по-перше, доаудиторну (підготовка до модульного контролю та іспитів); аудиторну (слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт); післяаудиторну (підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломної роботи, робота з літературою, відпрацювання тем лекцій і семінарських занять, виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання).

Отже, зазначені рівні забезпечувалися системою навчально-методичних засобів, зокрема навчальні методичні пакети до самостійного вивчення дисципліни; окремі елементи самостійної роботи на аудиторних заняттях; підготовча робота до практичних, семінарських занять; творчі завдання; виконання пошукових завдань; робота з навчальною літературою; збір, накопичення матеріалів для самостійного опрацювання тощо.

Варто констатувати, що ефективнішим є навчальний процес у вищому навчальному закладі, що спирається на цілеспрямовану самостійну роботу, саме тому в сучасних наукових дослідженнях дидактичних систем важливе

місце відводять окремим елементам самостійного опанування студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок. У межах нашого дослідження самостійна робота майбутніх менеджерів освіти передбачала розроблення інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків.

Інформаційно-фактологічна база ймовірних ризиків – це сукупність міні-кейсів про реальні об'єкти, процеси, події або явища навчальних закладів, розв'язання яких передбачає ідентифікацію, якісну і кількісну оцінку ризиків, планування реагування на них. Запропоновані міні-кейси диференційовані за рівнем складності з урахуванням чотирьох типів самостійної роботи студентів, запропонованих В. Антроповим, Н. Шаталовою [24], а саме:

- формування у майбутніх менеджерів освіти вмінь управляти ризиками у навчальних закладах (від них вимагають на основі наданого їм алгоритму діяльності й посилянь на цю діяльність, що закладені в умовах завдання, виконати його);
- формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі;
- формування у майбутніх менеджерів освіти знань, що покладені в основу розв'язання нетипових задач;
- творча робота.

Використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків спрямована на індивідуальну форму самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти, що передбачає набуття знань, умінь, навичок, досягнення високих кінцевих результатів у підготовці до управління ризиками. Самостійна робота вимагає відповідної підготовки, старанності, наполегливості, сили волі, одночасно здійснюючи сприятливий вплив як на становлення цих особистісних якостей, так і на формування інтересу до навчання.

Враховуючи вищезазначене, встановлено, що самостійна робота суттєво сприяє підтримці та розвитку природних якостей та індивідуальних

здібностей особистості, її саморегуляції, самоактуалізації, допомагає в становленні її суб'єкності та творчої самореалізації. Запровадження самостійної роботи майбутнім менеджерам освіти з використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи полягає в розвитку індивідуальних здібностей магістрів, створенні умов для їх активної, плідної навчально-пізнавальної діяльності та передбачає творче застосування організаційних форм і методів.

Зауважимо, що практика є обов'язковою складовою підготовки фахівців згідно зі стандартами вищої освіти за відповідними напрямками, спеціальностями і логічним продовженням навчання, під час якої студент закріплює отримані теоретичні знання та оволодіває навичками роботи на підприємстві. Метою практики є закріплення теоретичних знань у галузі управлінської праці, а також набуття практичних навичок цієї роботи. Провідне завдання виробничої (управлінської) практики – забезпечити адаптацію майбутніх управлінців до професійної діяльності на підприємствах, в установах і організаціях галузі освіти та виробничого навчання.

Враховуючи те, що майбутні менеджери освіти зі спеціальності «Управління навчальним закладом» не мають досвіду керування в умовах реального управління, у межах управлінської практики було запропоновано оцінити діяльність навчального закладу за будь-яким напрямом (організація навчально-виховного процесу, результативність навчально-виховного процесу, матеріально-технічна база, якісний кадровий потенціал, методичне забезпечення тощо), визначаючи сильні, слабкі важелі, можливості та загрози на підставі чого скласти карту ризиків, визначити найбільш критичні ризики для навчального закладу, який оцінювали і рекомендувати заходи реагування на ризики. Використання інформаційно-фактологічної бази під час управлінської практики сприяло поглибленому і всебічному вивченню окремих напрямів управлінської діяльності навчальних закладів, збиранню практичних і статистичних матеріалів для написання магістерських

досліджень, зокрема. Результати управлінської практики майбутні менеджери освіти презентували під час захисту у Power Point, де мали можливість оцінити не лише власні досягнення (визначені самостійно ризики, запропоновані рекомендації), але апелювати до результатів інших студентів.

Отже, підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах відбуватиметься ефективно, якщо забезпечуватимуться такі педагогічні умови, як-от:

- методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах;
- використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах;
- використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти.

4.2. Експериментальна методика і модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Необхідність розробки методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах актуалізувало потребу у визначенні цієї дефініції, з'ясуванні відмінностей, що характеризують це явище, здійсненні його класифікаційної характеристики.

У загальному розумінні поняття «методика» розглядається як: сукупність взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета [105, с. 522]; конкретні принципи, форми та засоби використання методів, за

допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання [695]; методика є результатом особливого використання методу, результат логічно організованого процесу мислення, якщо цей процес спрямований на пояснення і конкретизацію змісту метода; методика описує зміст методу, узагальнює його, регламентує узагальнення у вигляді норм, що є формами методичних регулятивів [21]. Таким чином, поняття «методика» у педагогіці, з одного боку, визначається як сукупність методів навчання певної дисципліни, а з іншого – як наука про методи навчання, що застосовуються при вивченні певної дисципліни.

Завданням методики як науки є дослідити закономірні зв'язки між цими трьома напрямками навчання та на підставі пізнаних закономірностей розробляти вимоги до навчального предмета, викладання та учіння. До змісту методики входить: 1) вивчення історії методики; 2) виявлення пізнавального та ідейно-виховного значення і завдань навчального предмета, його місця в системі освіти; 3) визначення змісту навчального предмета, наукове обґрунтування програм, підручників; 4) вироблення методів та організаційних форм навчання, що відповідають його цілям та змісту; 5) розробка навчального обладнання за предметом; 6) визначення вимог до підготовки вчителів певного предмета [141].

Аналіз науково-методичної літератури [154; 243; 409; 494; 501 та ін.] свідчить, що останнім часом все більше порівнюють поняття «методика» і «технологія», зазначаючи їх нерівнозначність. Введення до наукового обігу поняття «технологія» викликає багато дискусій, зокрема: «Все, що раніше називали методиками, відразу стали називати технологіями. В якості аргументів наводять той факт, що технологія передбачає докладний опис кінцевих цілей навчання, послідовність процедур і тим самим гарантує успіх. А хіба методика не припускає аналогічних процедур і не гарантує досягнення поставлених цілей при правильному її дотриманні?» [449, с. 18]. Інші автори не погоджуються з такою думкою: «Досі в педагогіці чудово обходилися терміном «методика». Недооцінка технології приводила (і

призводить) до домінування методу «випробувань і помилок», до прагнення бездумно копіювати чужий досвід або, що ще гірше, його «частинки» [46, с. 65].

Нестандартною є наукова позиція І. Осипової, яка констатує кілька підходів щодо тлумачення в педагогіці термінів «методика» і «технологія»: перший – «технологія» є новим, модним терміном, яким сьогодні замінили термін «методика»; другий – термін «методика» повинен бути замінений більш точним терміном «технологія»; третій – обидва терміни, хоч і позначають близькі за змістом поняття, мають право на існування; ці терміни позначають зовсім різні за суттю явища і повинні застосовуватися тільки для називання цих явищ [409, с. 45]. Зауважимо, що позначені цими термінами явища повинні бути розмежовані.

Розрізняючи поняття «методика» і «технологія» з позицій того, що методика є наукою, обґрунтовується багатьма дослідниками, І. Осипова при співвідношенні понять «методика» і «технологія», зазначає, що поняття «методика» ширше, ніж технологія, оскільки методика за необхідності включає до свого складу технологію (технологія сама по собі не є методикою). Методика по відношенню до технології є вторинним явищем, спочатку повинна з'явитися технологія, потім передбачається створення засобів, що її регулюють [409, с. 53]. Такого самого погляду дотримується В. Гузєєв, пояснюючи при цьому відмінність дещо інакше: методика як наука ширше ніж поняття «технологія», оскільки вона відповідає на питання «чому, навіщо і як вчити?», а «технологія» – лише «як вчити?». Методика включає питання освітньої політики, зокрема і вибір технології для досягнення політичних (в освітньому сенсі) цілей [154].

Про нерівнозначність понять, що аналізуються, констатує Н. Семчук, наголошуючи на тому, що поняття «технологія» є вужчим, оскільки розглядає її як програму з реалізації конкретних цілей і завдань, для розробки якої потрібно знання основних положень методики, уміння застосовувати їх на практиці. Методику – як науку про закономірності і методи викладання

навчального предмета, теоретичною основою складання та розробки технологій навчання [501]. Диференціюючи ці поняття, І. Кантор обґрунтовує ланцюг «дидактика – методика – технологія». Розрізняючи поняття «методика» і «технологія», дослідник констатує, що методика, поряд з дидактикою і педагогікою, є основою розробки технології [243]. Г. Саранцев, розрізняє поняття через їх функції, де технологія навчання покликана організаційно впорядкувати процес навчання, вибудувати його етапи, виділити умови їх реалізації, співвіднести з можливостями. Головною метою технологізації процесу (явища) учений вважає отримання продукту спроектованого зразка, технологія не скасовує методику, вона ґрунтується на ній, і її ефективність залежить від рівня розвитку методики [486].

На думку А. Белкіна, методика і технологія органічно зв'язані між собою, у системі «методика – технологія» перша – є формою, друга – змістом, водночас технологія може виступати і як форма в тих випадках, коли в її надрах дозріває нова методика [46]. Аналізуючи їх, А. Прутченков співвідносить ці поняття у площині «діяльність» і «дія» [461]. Дослідник включає технологію до складу методики як її відносно самостійну частину, що вирішує якусь окрему задачу, констатує, що технологія, розвиваючись, може перерости власні рамки і стати методикою, замінити собою все, що зазвичай використовували у цьому випадку. Технологія стабільно пов'язується з вирішенням якої-небудь задачі. Не тотожними зазначені поняття вважає Г. Серіков, наголошуючи, що будь-яка методика реалізується здебільшого кількома технологіями і по відношенню до «технології» буде родовим поняттям. Технологія, на його думку, відрізняється досить чіткою регламентованістю (нормативністю) вихідних даних [502].

Таким чином, ми погоджуємось з висновками вчених (В. Гузеєва, Г. Серікова, Г. Саранцева, І. Осипової), що по-перше, методика ширше, ніж технологія; по-друге, методика переважно включає в себе технологію; по-третє, структура і зміст технології є більш оптимальними; по-четверте, за

певних умов методика може перетворитися в технологію, можливо й зворотнє «перетворення», коли технологія переходить у методіку.

У межах дослідження вважаємо доцільним розглянути низку понять, що співвідносяться з поняттям «методика». «Методика навчання» найбільш повно розкриває специфіку предмета дослідження і специфіку завдань, які розв'язує галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета і є ширшим поняттям, ніж поняття «методика». Під поняттям «методика навчання» Н. Журавська розуміє галузь педагогічної науки, що досліджує процес навчання певного навчального предмета та розкриває закономірні зв'язки між трьома невід'ємно пов'язаними між собою структурними елементами навчання – навчальним предметом (об'єкт пізнання), викладанням (діяльність викладача) та учінням (діяльність учнів, студентів) для того, щоб на підставі виявлених закономірностей розробити вимоги до змісту навчального предмета, викладання та учіння [199, с. 96]. Під методикою навчання навчального предмета – галузь педагогічної науки, що є частковою теорією навчання або частковою дидактикою [199, с. 74-85]. О. Меркушева «методіку навчання» розглядає як науку, що вивчає розвиток і формування освітніх систем і освітніх технологій, завданням якої є забезпечення ефективності діяльності освітньої технології на всіх стадіях її функціонування [369]. С. Гончаренко розглядає методіку навчального предмета як галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета, водночас методіку навчання тлумачить у вузькому значенні – як учення про методи навчання [142, с. 206].

Отже, проведений аналіз термінів «методика навчання навчального предмета», «методика навчального предмета», «методика навчання» дає можливість констатувати, що зазначені поняття розглядають як тотожні; розкривають зміст та організацією навчання певного навчального предмета, дисципліни; найчастіше використовують термін «методика навчання».

Проведене дослідження виявило складність і багатоаспектність

готовності майбутнього менеджера освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що передбачає існування в єдності і взаємозв'язку особистісного, когнітивного і функційного компонентів.

Одним із завдань започаткованого дослідження визначено – апробувати методику формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі і довести її ефективність.

Методика формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі – це сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів із чітко визначеними цілями навчання, конкретними принципами, формами та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється підготовка до управління ризиками, що наочно представлено на рис. 4.1.

Для подальшого дослідження було розроблено модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі, що обіймала три етапи: когнітивно-збагачувальний, інструментально-технологічний, оцінно-рефлексивний. Особливістю побудованої моделі є взаємозумовленість, збалансованість і взаємодоповненість педагогічних умов і засобів підготовки майбутніх менеджерів освіти, комплекс взаємопов'язаних компонентів системи, інтеграція цілеспрямованого й опосередкованого впливів, що у своїй сукупності формують їх готовність до управління ризиками у навчальних закладах.

Реалізація першої педагогічної умови передбачала використання методичного забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками, що включала: програмне забезпечення (анотація, навчальна програма спецкурсу); інформаційно-довідкове забезпечення (презентаційні матеріали); інформаційно-технологічне забезпечення (методичні вказівки до практичних занять та самостійної роботи студентів, тести, завдання для самоконтролю).

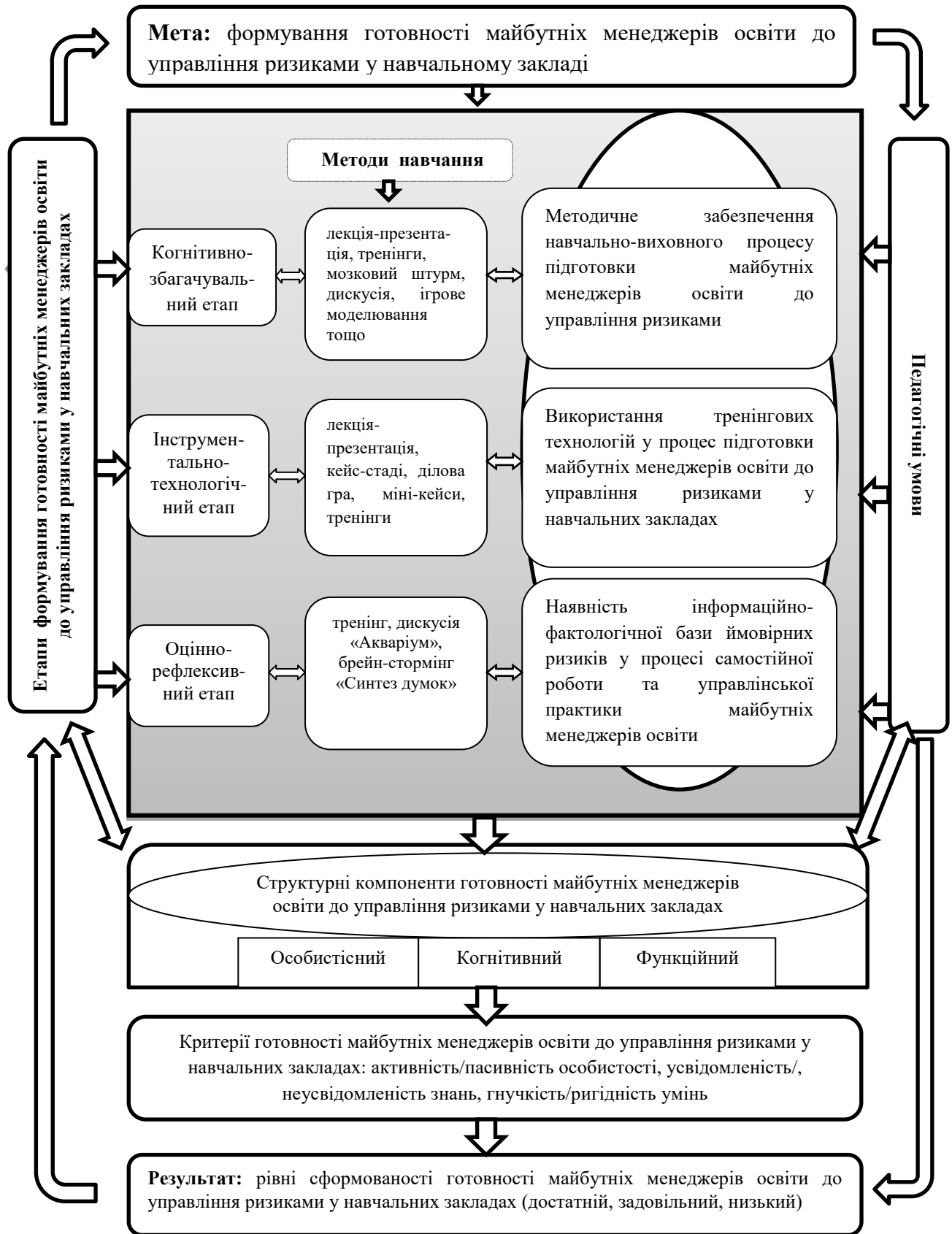


Рис. 4.1. Модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Реалізація другої педагогічної умови – використання тренінгових технологій у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах – передбачала проведення низки тренінгів: «Професійні та особистісні характеристики менеджерів освіти в управлінні ризиками», «Асертивність»; «Методи планування й оцінки та реагування на ризики», «Карта ризиків – ефективний інструмент управління», «Прийняття рішень в умовах невизначеності і ризику», «Метод аналізу ієрархії»; «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі».

З огляду на мету та завдання спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах» реалізація третьої педагогічної умови передбачала використання завдань під час самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти, наприклад:

«Наведіть приклади, що є доказами того, що управління без урахування ризиків – безперспективний шлях». Враховуючи те, що ризики є в будь-якій управлінській діяльності, особливо в умовах змін і реформування системи освіти, керівники навчальних закладів, зокрема вищих, повинні їх враховувати. Неможливо не погодитись, що управління без урахування ризиків – безперспективний шлях. Введення обов'язкового складання зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів спричинить зниження абітурієнтів взагалі, зменшення кількості студентів (іноді 3-5 осіб у групі) та навчальних груп, скорочення викладацького штату, збільшення навантаження за рахунок неповних груп тощо.

«Наведіть приклади запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі, їх врахування при стратегічному плануванні програми розвитку навчального закладу». Враховуючи вище зазначене (ризик зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти), керівники вищих навчальних закладів, які своєчасно ідентифікували ймовірні ризики, активізували профорієнтаційну роботу, зокрема з міжнародними партнерами

щодо залучення іноземних громадян на навчання у вишах України. У програмі розвитку навчального закладу передбачено створення відділення з підготовки іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади з перспективою створення факультету підготовки іноземних громадян.

Ліцензування нових спеціальностей, спеціалізацій сприятиме поліпшенню ситуації за умов надання якісних освітніх послуг, відповідної реклами та матеріально-технічної бази тощо.

Збільшення навантаження викладачів за рахунок неповних груп (планують 15% аудиторної роботи від її загальної кількості) може вплинути на якість надання освітніх послуг. У програмі розвитку навчального закладу створити методичний тренінговий центр, що сприятиме професійному розвитку викладачів, надавати консультації щодо мобільності викладачів та здійснювати їх супровід, забезпечувати методично інноваційними розробками і рекомендаціями щодо їх застосування, безкоштовними семінарами та тренінгами.

«Визначите фактори, що спричинили кадрові ризики у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах». Наведемо кілька факторів, що було визначено студентами: різке зниження соціального статусу вчительства; падіння іміджу вчительської професії, її соціального і економічного статусу, оскільки навчальний заклад вже не домінуюче джерело інформації; старіння учительського корпусу, кадрові втрати молодих спеціалістів, зниження рівня корпоративної культури, професійної ідеології на фоні кризи морально-ціннісних орієнтацій; відсутність матеріальних ресурсів для розвитку школи і підтримки вчителів тощо.

Напишіть есе «Управління ризиками – вимога сучасності». Реалії сьогодення передбачають наявність керівника нового покоління, який передбачатиме вплив зовнішнього/внутрішнього середовища на функціонування і розвиток навчального закладу та вмітиме ідентифікувати ризики, що впливатимуть на його діяльність. Управляти ризиками необхідно за кількома причинами: по-перше, сучасний керівник – це творча

особистість, а творчість характеризується неповторністю, оригінальністю, унікальністю, тісно пов'язана з ризиком. Творчість без ризику, без готовності до ризику неможлива, оскільки ризик зумовлений суттю творчого процесу, особливостями впровадження нового в практичне життя, необхідністю вирішення протиріч між сучасними подіями, процесами у суспільстві і старими засобами соціального регулювання, пошуками ще неопробованих засобів, форм і методів роботи. По-друге, готовність керівника навчального закладу до ризику впливає на прийняття рішень у нестандартних, невизначених ситуаціях. По-третє, вміння діяти, приймати рішення в умовах ризику необхідні керівнику для того, щоб він міг стати зразком та лідером для колективу, по-четверте, систематичне впровадження інновацій в освіті. Необхідною умовою реалізації інноваційної діяльності керівника є вміння ризикувати, успішно розв'язувати конфліктні ситуації, долати інноваційні бар'єри.

Отже, керівник навчального закладу повинен управляти ризиками, оскільки це збільшить ймовірність успішної реалізації інноваційних процесів шляхом зниження ступеня впливу ризиків.

«Запропонуйте алгоритм управління ризиками у навчальному закладі». Студентами запропоновано такий алгоритм: планування управління ризиками (здійснення SWOT аналізу та експертного оцінювання дошкільного навчального закладу), ідентифікація ризиків (опитування вихователів, батьків, інтерв'ювання експертів), якісний та кількісний аналіз ризиків та реагування на них (виявлення критичних ризиків, мінімізація та обробка ризиків, зниження ступеня ймовірності), моніторинг та рекомендації.

А також низку інформаційно-фактологічних завдань, приклад наведено у додатку Л.

Оцініть діяльність навчального закладу за будь-яким напрямом, визначаючи найбільш критичні ризики і рекомендуючи заходи реагування на них.

Побудуйте матрицю ризику, яка дає змогу оцінити кількісно відмінні рішення та встановити, наскільки вигідно реалізуються в них існуючі можливості досягнення успіху за наявності ризику.

Виконання запропонованих завдань передбачало застосування теоретичних знань з управління ризиками у навчальних закладах у типових та змінених ситуаціях.

Методика формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі передбачала комплексне впровадження визначених педагогічних умов, формами і методами реалізації яких виступили лекційні та практичні заняття, тренінги, вправи, позааудиторна і самостійна робота студентів, що застосовувалися в межах когнітивно-збагачувального, інструментально-технологічного, оцінно-рефлексивного етапів.

Загальна кількість годин спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах» за навчально-тематичним планом складає 90 год., з них: аудиторних занять 36 год. (лекцій – 8 год., практичних занять – 28 год.), самостійної роботи – 54 год. Розроблена експериментальна навчальна програма спецкурсу включає два змістових модулі: «Загальні основи управління ризиками у навчальних закладах», «Технології виявлення та управління ризиками у навчальному закладі».

Схарактеризуємо зміст означених модулів. Першим змістовим модулем було передбачено вивчення чотирьох тем: «Ризик як наукова проблема», «Особливості ризиків у навчальних закладах», «Процеси управління ризиками у навчальних закладах» і «Професійні та особистісні характеристики менеджера освіти в управлінні ризиками».

Другий змістовий модуль включав шість тем, а саме: «Планування управління ризиками та їх ідентифікація у навчальних закладах», «Якісний та кількісний аналіз ризиків», «Планування реагування на ризики», «Моніторинг та управління ризиками у навчальних закладах», «Методи

обробки ризиків у навчальних закладах», «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі».

Упровадження вказаних тем, кожна з яких передбачала використання усіх форм аудиторних занять, самостійну роботу майбутніх менеджерів освіти і потребувала добору та розробку відповідних до змісту методів і форм опанування та розроблення належного методичного забезпечення. Для експерименту було адаптовано та використано матеріали провідних вчених та практиків [61; 572; 644].

Структурні компоненти готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі формувалися одночасно. Лекційні та практичні заняття спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах», а також самостійна робота майбутніх менеджерів освіти були спрямовані на формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Перший етап – когнітивно-збагачувальний.

Метою першого етапу було узагальнення та систематизація знань майбутніх менеджерів освіти щодо основ управління ризиками у навчальних закладах, формування психологічної настанови до усвідомленого управління ризиками у навчальних закладах. У межах зазначеного етапу реалізовувався перший змістовий модуль «Загальні основи управління ризиками у навчальних закладах». Акцент було зроблено на вирішення таких навчальних цілей: систематизація знань майбутніх менеджерів освіти щодо управління ризиками у навчальних закладах; формування психологічної настанови та обізнаності студентів щодо видів ризиків, з інструментарієм і методами, що можуть бути використані у процесі управління ризиками у навчальному закладі тощо.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах проводилася зі студентами експериментальної групи впродовж навчання у магістратурі на заняттях з таких дисциплін, як: «Менеджмент організації», «Аудит і оцінювання

управлінської діяльності», «Техніка управлінської діяльності», «Управління інформаційними зв'язками» та у процесі викладання спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах».

У контрольних групах навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи щодо підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. З викладачами дисциплін «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Менеджмент організації», «Техніка управлінської діяльності», «Управління інформаційними зв'язками», які погодилися взяти участь в експерименті, попередньо було проведено семінар, на якому їх ознайомили з метою і завданнями експериментальної роботи, озброїли методичними рекомендаціями щодо проведення лекційних і практичних занять з набуття студентами знань та вмінь, необхідних для управління ризиками у навчальних закладах.

На заняттях із дисципліни «Аудит і оцінювання управлінської діяльності» у межах теми «Нормативне регулювання виміру ефективності діяльності навчального закладу» було зосереджено увагу саме на технології оцінювання діяльності навчального закладу, враховано специфіку атестації дошкільного (загальноосвітнього) навчального закладу та акредитації вищого навчального закладу.

Студентам було проведено семінар-практикум «Аналіз програми перевірки діяльності навчального закладу (за типом)», метою якого було ознайомлення з програмою перевірки діяльності навчального закладу, специфікою його оцінювання, написання експертного висновку.

Хід справи:

Студентів розподілили на групи, кожна з яких отримала картку з описом навчального закладу. Наприклад, визначте сучасний стан ресурсів та умов для організації діяльності ЗНЗ за критеріями: забезпечення ЗНЗ необхідними навчальними площами, навчальними кабінетами, обладнаними відповідно до вимог, забезпеченість навчально-виховного процесу

комп'ютерами, забезпечення учнів та педагогічних працівників навчальною літературою.

Загальна характеристика навчального закладу. Площа приміщень, задіяних для проведення навчальних занять (крім фізкультури та трудового навчання) складає 1182 м². Кількість кабінетів, що потрібні для виконання інваріантної складової робочого навчального плану – 14, з них 12 обладнані відповідно до вимог. Приміщень вистачає для навчання в одну зміну. Кількість комп'ютерів, що перебувають на балансі ЗНЗ (включаючи ноутбуки) – 16. Кількість комп'ютерів, задіяних у навчально-виховному процесі – 13. Підключених до мережі Інтернет – 16. Бібліотечний фонд навчальної літератури (крім підручників), необхідних для виконання навчальних планів і програм складає 3876 книг. Зроблено підписку на отримання 3 фахових періодичних видань.

Інформація про педагогічний склад. У навчальному закладі кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів за фахом складає 36 осіб. Контингент навчального закладу складає 368 учнів.

Підсумовуючи, студенти зазначали ймовірні ризики за кожним критерієм оцінювання.

Під час лекційного заняття з теми «Моніторинг в управлінні навчальним закладом» було акцентовано увагу студентів саме на застосуванні моніторингових досліджень для ідентифікації ймовірних ризиків. Також було проведено ділову гру «Аналіз та коригування плану проведення моніторингового дослідження у ЗНЗ», під час якої майбутні менеджери освіти аналізували запропоноване моніторингове дослідження «Виховна робота класних керівників старших класів», виправляли помилки, обґрунтовували свої думки. За отриманими результатами студенти виявляли можливі ризики для класного керівника, формулювали рекомендації та шляхи їх подолання/запобігання.

Індивідуальним завданням студентів було розробка моніторингового дослідження за одним із запропонованих напрямів: якість навчання учнів;

виховна діяльність у ЗНЗ; методична робота у ЗНЗ. Результати студенти презентували у середовищі Power Point, після чого створювали банк інструментарію моніторингових досліджень за напрямками. Водночас зазначимо, що запропоновані методики, анкети, тести були не власними розробками студентів, а добірка валідних перевірених і запропонованих науковцями. Завданням кожного студента було проаналізувати запропонований інструментарій з позиції ризик-менеджменту

Отже, запропоновані лекційні і практичні заняття із дисципліни «Аудит і оцінювання управлінської діяльності» сприяли усвідомленню важливості управління ризиками у навчальних закладах, формуванню толерантності до невизначеності, умінням проводити моніторинг з оцінки ризиків і формувати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу.

У межах дисципліни «Менеджмент організації» на заняттях з теми «Технологія прийняття управлінських рішень» акцентовалося на внутрішніх та зовнішніх чинниках, які впливають на розробку, прийняття та реалізацію управлінських рішень та ймовірних ризиків на кожному з етапів. Майбутні менеджери освіти працювали у мікрогрупах, готували аналітичну записку і приймали рішення відповідно до запропонованої ситуації, розробляючи альтернативи, визначаючи ймовірні ризики.

На практичному занятті було надано інформацію про річні оцінки і результати ЗНО, тобто якість та успішність випускників. Запропоновано розв'язати нагальну проблему – підвищити якість підготовки випускників у навчальному закладі, оскільки результати різнилися майже на 35%. Наприклад, «На педраді районного ліцею обговорювали результати річних оцінок і ЗНО випускників 11 класів. Заступник директора з навчально-виховної роботи порівнюючи результати констатував, що за результатами річного оцінювання успішність випускників 11- А і 11-Б кл. з математики складала 100%, проте на ЗНО підтвердили лише 92% випускників 11-А класу і 94% 11-Б класу. Набагато гіршими є результати підтвердження якості навчання, а саме: 11-А клас на високому рівні після ЗНО опинилися 8% (за

річними оцінками було 22%), на достатньому – 47% (було – 68%), на середньому – 37% (було 10%), на низькому – 8% (було 0%). 11-Б клас з такими результатами: високий рівень 12% (було 25%), достатній – 45% (було – 67%), середній – 37% (було 8%), низький – 6% (було – 0%)».

Студентами було визначено фактори (карантин протягом кількох тижнів, пропуски навчальних занять, психологічний стан, зменшення мотивації через інформацію щодо зменшення кількості бюджетних місць тощо), запропоновано більше десяти альтернатив (розроблення електронного навчально-методичного комплексу з математики, онлайн-консультації під час карантину, введення додаткового факультативу, впровадження систематичного проведення моніторингу з 9 класу, створити умови вільного доступу учнів до мережі Інтернет у комп'ютерному класі ліцею для додаткового тренування, виконуючи завдання, запропоновані центром ЗНО тощо) і визначено ймовірні ризики до кожної з альтернатив. Наприклад, ймовірними ризиками до альтернативи «розроблення електронного навчально-методичного комплексу з математики» студенти зазначили додаткове навантаження на педагогів, відмова педагогів розробляти його безкоштовно, низький рівень розробки комплексу завдяки впливу фактору часу, якості, компетентності педагогів тощо. Визначені ризики підтвердили запропоновану альтернативу невиправданою.

Під час лекційного заняття «Стратегія розвитку навчального закладу» було обговорено теоретичні передумови з'ясування сутності стратегії розвитку навчального закладу, акцентовано увагу на розробці та реалізації стратегії, ймовірних ризиків та загроз. На практичному занятті при презентації розроблених програм розвитку діяльності навчальних закладів, обов'язковим було не лише зміст програми, але і визначення ймовірних ризиків під час її реалізації. Завершувала презентацію можливі шляхи запобігання/подолання негативних наслідків.

Отже, запропоновані практичні заняття із дисципліни «Менеджмент організації» сприяли формуванню настанови на зміни, відпрацюванню умінь

здійснювати аналітико-синтетичні дії, застосовуючи інструментарій відповідно до ситуацій невизначеності, формуванню здатності міркувати над проблемою, навіть якщо не відомі всі факти і можливі наслідки прийнятого рішення, протистояти незв'язаності і суперечливості інформації, бути толерантним до невизначеності.

Проведення занять із «Техніки управлінської діяльності» було посилено вправами, в основу яких було покладено набуття знань щодо ризиків впровадження корпоративної культури у навчальному закладі та умінь ідентифікувати їх, відпрацювання навичок асертивної поведінки.

У межах теми «Культура організації та корпоративна політика» було проведено дискусію з питань загальноуправлінських проблем формування і розвитку організаційної культури керівника навчального закладу: ймовірні ризики та наслідки. У ході якої було виявлено чинники, що впливають на створення корпоративних правил і норм, що сприяють та заважають ефективному впровадженню норм та правил у навчальному закладі та зумовлюють низку ризиків. Серед запропонованих найбільш впливовими ризиками студентами було визначено такі: ризик супротиву колективу впровадженню змін, ризик впливу неформальних лідерів у колективі, ризик недостатнього фінансування заходів щодо впровадження корпоративної культури тощо. Майбутніми менеджерами освіти було запропоновано створити робочу групу, головою якої призначити неформального лідера, заздалегідь обговоривши з ним перспективи розвитку організаційної культури. На цьому етапі з групи студентів було обрано неформального лідера, метою якого було гальмування процесу впровадження змін, що спричинило бурхливу дискусію, оскільки студенти повинні були переконати його, застосовуючи різні техніки асертивності. Підсумовуючи дискусію було запропоновано такі прикінцеві запитання: «Як впливають ризики на формування і розвиток організаційної культури?», «Які можуть бути наслідки?».

На семінарському занятті з теми «Основні процеси та методи зв'язків з громадськістю» було обговорено напрями діяльності зв'язків з громадськістю сучасних навчальних закладів: ймовірні ризики впливу зовнішніх і внутрішніх зв'язків на їх функціонування.

Майбутніми менеджерами освіти було презентовано організацію та проведення піар-заходів із громадськістю (участь у благодійних акціях, заходи щодо формування позитивного іміджу закладу, виставки, участь у проектах різних рівнів тощо). Обов'язковим завданням було визначити ймовірні ризики у межах кожного запропонованого заходу. Підсумовуючи, майбутніми менеджерами освіти було визначено ймовірні ризики, що повинні враховувати керівники навчальних закладів під час підготовки і проведення будь-яких заходів щодо формування позитивного іміджу: негативне висвітлення у засобах масової інформації, невдале дібраний час і місце проведення, недостатнє відоме і недоступне місце проведення, не врахування цільової аудиторії, неповний аналіз якісного та кількісного складу відвідувачів, недостатньо або навпаки занадто багато реклами, неготовність персоналу до виконання поставлених завдань, недостатня кваліфікація персоналу, низький рівень проведення заходу тощо.

Отже, запропоновані практичні заняття із дисципліни «Техніка управлінської діяльності» сприяли формуванню мотиваційної настанови до управління ризиками, настанови на зміни, відпрацюванню навичок впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не зневажаючи при цьому прав інших.

Ризики в інформаційно-комунікативній діяльності було розглянуто в межах дисципліни «Управління інформаційними зв'язками». Під час лекційного заняття з теми «Організаційно-технічні і режимні заходи інформаційної безпеки держави та установи» було розглянуто ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу, ризик небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти, ризик запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах.

На практичному занятті «Комунікація як система та найважливіший процес управління: ризики та загрози» було запропоновано низку проблемних ситуацій, де майбутні менеджери освіти повинні були визначити ризики, які були не враховані і зумовили негативні наслідки. Також було обговорено можливі загрози для навчального закладу. Наведемо приклад ситуації: «У зв'язку з відсутністю комп'ютерного класу у загальноосвітній спортивній школі, новопризначений директор запропонував батькам за рахунок спонсорської допомоги протягом двох місяців сприяти придбанню необхідної техніки для його створення. Наступного дня у міських новинах пролунав репортаж батьків, де було звинувачено керівника закладу у корупції, проведено митинг під школою із залученням засобів масової інформації». Студентами було зазначено, що керівництвом навчального закладу не було враховано насамперед комунікаційні ризики, зокрема ризики, зумовлені комунікативними бар'єрами, ризик неадекватної комунікативної інтерпретації, ризики ділової та особистої взаємодії. Водночас іншою групою майбутніх менеджерів освіти визначено інформаційні ризики, ризики взаємодії з інформацією, що виникають у процесах інформаційного обміну (прийому – передання повідомлень), ризики неадекватного прогнозу комунікаційного поведінки суб'єктів комунікації, що зумовило відповідну реакцію батьків; ризики, зумовлені мовними труднощами, що проявляються в невмінні формулювати звернення до партнера таким чином, щоб вони адекватно сприймалися, були сприйняті і інтерпретувалися. Зауважимо, що кожна з груп підкреслила саме ймовірність ризику низького рівня комунікативної та управлінської компетентності суб'єктів комунікації, що призвело до негативних наслідків.

Отже, у межах дисципліни «Управління інформаційними зв'язками» проведені заняття сприяли усвідомленню майбутніми менеджерами освіти важливості управління ризиками у навчальних закладах, формуванню умінь ідентифікувати ризики інформаційно-комунікаційної групи та визначати загрози.

Крім зазначених вище дисциплін, було передбачено впровадження у магістерську програму зі спеціальності «Управління навчальними закладами», спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах», навчально-тематичний план якого подано у додатку К.

На цьому етапі було висвітлено такі теми спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах», як: «Ризик як наукова проблема» і «Процеси управління ризиками у навчальних закладах», що передбачали проведення лекційних і практичних занять.

На лекції-презентації «Ризик як наукова проблема» було розкрито феноменологію ризику, особливості ризиків у навчальних закладах. Так, навчальними цілями лекційного заняття «Ризик як наукова проблема» були:

- визначення сутності понять «ризик», «невизначеність», «ризикова ситуація», «управління ризиками», «ризик-менеджмент»;
- удосконалення знань щодо концептуальних положень управління ризиками у навчальних закладах;
- усвідомлення майбутніми менеджерами освіти важливості й необхідності управляти ризиками у навчальних закладах.

У процесі викладання лекційного матеріалу саме метод бесіди дозволяв установлювати безпосередній контакт лектора зі студентами, з'ясувати особисте розуміння і відношення майбутнього менеджера освіти (аудиторії) до ризиків та особливостей управління ними у навчальних закладах, що дозволяло лектору одразу апелювати, мотивувати (стимулювати) студентів до необхідності управляти ризиками, привертати увагу майбутніх менеджерів освіти до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу, враховуючи особливості аудиторії. Специфікою лекції-презентації «Ризик як наукова проблема» було насиченість її творчими завданнями, що сприяло активній роботі майбутніх менеджерів освіти. Опишемо їх.

Завдання 1. Мета: визначення феномена «ризик», «включення» креативних здібностей майбутніх менеджерів освіти. Процедура виконання:

група розподілялася на підгрупи по 3-4 особи і, працюючи в режимі «мозкового штурму», методом асоціацій протягом 5 хвилин «виробляла» свої визначення феномена «ризик» та презентувала їх. Ті визначення, в яких ризик розглядався як небезпечна дія, записувалися на одній частині дощці, визначення, що мали інші тлумачення, – на іншій. Усі записані визначення майбутні менеджери освіти аналізували, виділяючи спільне, і виводили нове загальне визначення.

Після з'ясування феноменів «ризик» та «невизначеність», «ризикова ситуація», «управління ризиками», увагу майбутніх менеджерів освіти було зацентровано на проблемах класифікації ризиків в освіті, їх умов, функції управління. Зокрема, майбутні менеджери освіти докладно аналізували ризики за сферою походження і чинниками виникнення.

Завдання 2. Мета: сприяння усвідомленню майбутніми менеджерами освіти важливості й необхідності управляти ризиками у навчальних закладах. Процедура виконання: всім учасникам пропонувалося подумати і аргументувати, чому саме важливо й необхідно управляти ризиками у навчальних закладах. Після роздумів кожен висловлювався з цього приводу, апелюючи кількома аргументами, що дало можливість виявити студента, у якого була найбільша кількість аргументів щодо важливості й необхідності управління ризиками у навчальних закладах.

Менеджерів освіти було об'єднано в групи по троє та запропоновано міркувати про особливості ризиків у навчальних закладах: «Чи можуть ризики призвести до позитивних рішень?». Групи записували на аркуші по кілька позитивних аспектів, вагомих аргументів на користь управління ризиками у навчальних закладах (5-7 хвилин). Кожна група презентувала позитивні аспекти, записуючи їх на стікерах і наліплюючи їх на великий аркуш. Виконання завдання передбачало спочатку індивідуальну роботу, далі – роботу в трійках та узагальнення результатів на спільному обговоренні, де чітко було визначено особливості управління ризиками саме у навчальних закладах. Таким чином, виконання зазначеного завдання сприяло

мотиваційній настанові майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

На лекції «Процеси управління ризиками у навчальних закладах» було розкрито основні елементи й етапи управління ризиками (планування управління ризиками у навчальних закладах, ідентифікація, якісний та кількісний аналіз, планування реагування на ризики, моніторинг та управління ризиками у навчальних закладах).

Навчальними цілями другого лекційного заняття були:

- визначення основних елементів і етапів управління ризиками;
- ознайомлення з процесами управління ризиками у навчальних закладах;
- удосконалення знань, умінь і навичок щодо методів обробки ризиків відповідно до процесів управління ризиками.

Для досягнення навчальних цілей на лекційному занятті використовували як метод перевірки знань, що є засобом розширення знання з певної проблематики, так і відкриті запитання для стимулювання мислення і бажання підтримувати дискусію, закриті – щоб встановити факти чи підтвердити висновки. Так, запитання (Що? Де? Коли?) дозволяли викладачеві встановити рівень знань майбутніх менеджерів освіти щодо етапів управління ризиками та отримати інформацію від аудиторії.

Формуванню психологічної настанови на управління ризиками та розвитку якостей майбутнього менеджера освіти сприяли такі тренінгові технології, як: «Професійні та особистісні характеристики менеджерів освіти в управлінні ризиками», «Асертивність».

Метою тренінгового заняття «Професійні та особистісні характеристики менеджерів освіти в управлінні ризиками» було формування мотиваційної настанови до управління ризиками, настанови на зміни, умінь аргументувати і переконувати, розвиток аналітичних, комунікативних якостей майбутніх менеджерів освіти.

Хід проведення тренінгу «Професійні та особистісні характеристики

менеджерів освіти в управлінні ризиками» стисло представлено у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Хід проведення тренінгу «Професійні та особистісні характеристики менеджерів освіти в управлінні ризиками»

№ з/п	Види роботи	Орієнтована тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
1.1.	Рухлива гра «Знайди пару»	5	Стільці
1.2.	Мозковий штурм «Правила тренінгу»	5	Фліп-чарт, плакат з правилами роботи
1.3.	Очікування. Вправа «Чарівна скринька»	5-10	Аркуші паперу, плакат із зображенням скриньки
1.4.	Інформаційне повідомлення «Сучасні погляди вчених щодо професійних характеристик менеджерів освіти, необхідних для управління ризиками»	10-15	Міні-презентація, мультимедійний проектор
1.5.	Мозковий штурм «Якості, необхідні для управління ризиками»	15	Аркуші паперу, ручки
1.5.	Ділова гра «Кадрова проблема на порозі змін XXI ст.»	45	Папірці з інструктивно-методичними вказівками для учасників ділової гри; п'ять сигнальних карток, інструкція для кожної тріади, 15 маленьких квадратиків по три кожного кольору
1.6.	Дискусія «Чи потрібно враховувати ризики?»	30	Виступ на педраді (міні-презентація)
1.7.	Встановлення пріоритетів	10	план заходів
1.8.	Вправа «Дерево підсумків»	10	Липкі кольорові папірці, ручки, плакат із зображенням дерева
1.9.	Вправа «Я вважаю та рекомендую....»	20	Аркуші паперу

Тренінг «Професійні та особистісні характеристики менеджерів освіти в управлінні ризиками» було розпочато з рухливої гри «Знайди пару», де студентам було запропоновано, сидячи в колі, протягом 20 сек. дивитись один на одного та мовчки обирати для себе партнера, не говорячи про це йому. За командою викладача всі вставали з місць і кожен студент повинен

був якомога швидше оббігти три кола навколо свого партнера. Як тільки це вдавалося зробити, він сідав на своє місце. Запропонована рухлива гра сприяла емоційному настрою майбутніх менеджерів освіти.

Під час проведення мозкового штурму «Правила тренінгу» зі студентами було визначено такі: правило «тут і зараз», брати участь у виконанні вправ, завдань активно і добровільно; правила гри керують поведінкою учасників; говорити від свого імені, висловлювати думки відповідно до інструкції; один говорить – усі слухають; обговорювати дію, а не особу; щирість і відвертість, довірливе спілкування, конфіденційність.

Вправа «Чарівна скринька» була спрямована на з'ясування очікувань, що майбутній менеджер освіти хотів би отримати конкретно для себе, і що буде використовувати в житті; які знання і вміння він хотів отримати для використання на керівній посаді. Учасники заповнювали дві колонки із заголовками: Я / Робота, після чого кожен зачитував і самостійно прикріплював у відповідну колонку на підготовлений тренером плакат із зображенням скриньки.

У ході інформаційного повідомлення студентам було запропоновано сучасні погляди вчених щодо професійних характеристик менеджерів освіти, необхідних для управління ризиками, після чого було проведено мозковий штурм, що сприяв визначенню тих якостей, які необхідні менеджерам освіти для управління ризиками. Наприклад, кожний учасник тренінгу визначав головні п'ять якостей, обґрунтовуючи свій вибір. Експерт-аналітик (хтось з групи) чітко фіксував лише відібрані студентами якості, надаючи додатковий бал, при визначенні іншим студентом тієї самої якості. Водночас слід констатувати, що не всі запропоновані при обговоренні якості, необхідні для управління ризиками, були відібрані експертами. Підсумком мозкового штурму була презентація експертами переліку якостей менеджерів освіти, необхідних для управління ризиками із зазначенням кількісної переваги у відсотковому значенні.

Ділова-гра «Кадрова проблема на порозі змін ХХІ ст.». Мета – закріплення знань застосовувати методи асертивності, уміння аргументувати і переконувати, грати роль відповідно до ситуації, виявлення труднощів при впровадженні методики розподілу ролей, удосконалення комунікативних умінь та навичок комунікації у сфері професійної діяльності менеджерів освіти. При реалізації ділової гри учасники були ознайомлені з типами мислення за Едвардом де Боно, відпрацьовували уміння відстоювати погляди і реагувати на репліки відповідно до ролі. Опишемо хід ділової гри.

Група студентів методом жеребкування була розподілена на п'ять підгруп, кожна з яких отримала сигнальну картку, маленькі квадратики, інструктивно-методичні вказівки для учасників ділової гри, де було чітко визначено роль, яку повинні студенти «грати» під час проведення ділової гри.

Учасникам ділової гри було запропоновано таку ситуацію: «Директор школи отримав скаргу від учнів 8 класів та їхніх батьків, де вони просять призначити викладати англійську мову молоду вчительку Віру Іванівну, яка заміняла хвору колегу з досвідом роботи (Тамару Петрівну), апелюючи тим, що завдяки інноваційним технологіям і нестандартним проведенням занять за дуже короткий термін – три тижні – учні набагато краще склали тест.

За дорученням директора класний керівник намагалася переконати учнів та їхніх батьків, що колега з досвідом роботи працює не гірше, а діти завжди прагнуть, щоб вчили їх молоді.

Протягом місяця були отримані скарги і на інших двох колег з англійської мови».

Викладач пропонував студентам відчувати себе учасником наради, яку зібрав директор навчального закладу, та запропонувати шляхи вирішення кадрової проблеми.

Після 15 хв. підготовки відбулася дискусія, де майбутні менеджери освіти надавали пропозиції, наприклад: група №1 «На порозі змін ХХІ ст. підтримую учнів і батьків, що застосування інноваційних методів – вимога

часу. Ми не можемо не звертати уваги на думки учнів, оскільки вони є замовниками освітніх послуг, поки вони є – у нас є робота. Дійсно, в умовах сьогодення англійській мові приділяють особливу увагу. І нехай Тамара Петрівна зробить висновки і підвищить кваліфікацію, не реагувати на прохання учнів і батьків, ми не маємо морального права»; група №2 «Дійсно, давайте усіх звільнимо, навіщо тоді керівництво, якщо учні «робитимуть погоду в школі». Ви не припускаєте, що молода вчителька могла бути не зовсім об'єктивною... »; група №3 «А чого Ви домагаєтесь, не реагувати і перетворити школу на постійні обурення, митинги. Пам'ятаєте досвід школи № 23, коли батьки з учнями збиралися до того часу, пока не виконали їх умов – змінили вчителя... Ви уявляєте наслідки, прорахуйте ризики для навчального закладу».

Підводячи підсумки, було перераховано всі позитивні та негативні моменти зазначеної ситуації і запропоновано шляхи вирішення (перший, залишаємо Віру Іванівну – виконуємо прохання батьків; другий – залишаємо Тамару Петрівну, незадовляючи їх прохання). Кожна команда обирала один із шляхів, ураховуючи репліки під час дискусії, пропонувала свій сценарій розвитку ситуації, передбачала імовірні ризики і загрози, розробляючи план заходів щодо поліпшення ситуації. Після чого майбутні менеджери освіти готували виступ на педраду (міні-презентація) на тему: «Чи потрібно враховувати ризики», де було презентовано план заходів. Водночас учасники встановлювали пріоритети (першочергові, другорядні, малозначні) заходів, що пропонували.

Вправа «Дерево підсумків» була спрямована на рефлексію, де майбутні менеджери освіти констатували, що вони нового дізнались, будуть використовувати в житті, на роботі, над чим ще замислюються і будуть відпрацьовувати самостійно. Для зворотного зв'язку і об'єктивності на завершення учасникам пропонувалася вправа «Я вважаю та рекомендую...», де анонімно на аркушах паперу майбутні менеджери освіти повинні були написати, чи справдилися їх очікування і що саме, на їхню думку, необхідно

рекомендувати, додати або посилити, на що звернути більше уваги під час проведення тренінгу.

Запропонований тренінг «Асертивність» передбачав опрацювання майбутніми менеджерами освіти методів роботи над власною асертивністю, а саме: асертивне «ні», техніка заїждженої платівки, техніка ухилення, захист власних кордонів тощо. Під час тренінгового заняття учасникам було надано можливість розкрити вміння захищати власну позицію, не ображаючи при цьому прав інших людей (вправи спрямовані на навчання учасників технікам переконання, міні-презентація); здійснювати рефлексію власних якостей та умінь з асертивної поведінки (за запропонованими вправами було здійснено спільний пошук ресурсного психологічного стану, власних якостей та умінь); формувати вміння і навички пред'являти обґрунтовані вимоги та претензії.

Тренінг «Асертивність» було розпочато із вправи «Криголам», мета якої полягала у створенні доброзичливої атмосфери, знайомстві учасників між собою, настанові на роботу. Вправу було розпочато з розподілу групи студентів на дві шеренги (А і В), що ставали обличчям один до одного. Якщо в групі непарне число учасників, викладачеві доводилося керувати ними так, щоб кожен раз вони об'єднувалися в інші малі групи, де майбутні менеджери освіти, перебуваючи один навпроти одного, ставили запитання, що запропоновані викладачем і презентовані на дошці (наприклад, «Якби ви не були тим, хто ви є, ким би ви хотіли бути?», «Чи можуть люди отримувати від життя більше, ніж отримують зараз?», «Що викликає у вас сильні емоції?», «Яке ваше найзначніше досягнення?», «Що вам подобається у вас найбільше?», «Що ви вмієте робити краще, ніж більшість людей?», «Чим у вашому житті ви найбільше пишаєтеся?»). Через кілька хвилин або коли учасники вичерпали тему, розпочинався процес переміщень, створювалися нові пари і ставилися нові запитання. Зауважимо, на цьому тренінговому занятті студенти самостійно писали правила тренінгу та власні очікування на плакатах. Наприклад, об'єднавши майбутніх менеджерів освіти у три команди, кожна з якої отримала аркуш паперу із заголовком: 1 команда –

«Після тренінгу ми зможемо ...», 2 команді – «Ми витратимо час даремно, якщо ...», 3 команді – «Ми з користю проведемо час, якщо ...». Кожна команда зазначала на аркуші три позиції, що розкривали заголовок, а потім обмінювалися листами таким чином, щоб кожен аркуш паперу міг побувати у кожній команді. Обов'язковим було зачитування очікувань.

Інформаційне повідомлення передбачало презентацію сутності поняття «асертивність», «асертивна поведінка», розкриття методів роботи над власною асертивністю.

Під часм ігрового моделювання, у якому група студентів розподілялася на дві підгрупи (батьки, колеги) по 5-7 осіб і директори, було запропоновано ситуацію: «Директор школи виступив на батьківських зборах/педагогічній раді про те, що відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти від 01.10.2010 р. № 912, Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 р. № 872 та інших законодавчих актів з цього навчального року до школи подано заяви на навчання 15 учнями з особливими потребами. Така інформація обурила як педагогів, так і батьків».

Кожна група отримувала інструкцію відповідно до ролі: батьки і колеги вимагали відмовити у навчанні учням з особливими потребами, апелюючи обуренням батьківського комітету школи і написанням колективних листів – скарг тощо; директори готували аргументи відстояти позиції учнів з особливими потребами, підкріплювали це законодавчою базою, завданням яких знайти компроміс, щоб обурення батьків і колег не виходило за межі навчального закладу.

За 15 хв. група студентів, які виконували роль батьків і вчителів пред'являли обґрунтовані вимоги та претензії до одного з учасників-директорів з іншої групи, який застосовуючи аргументи намагався відстояти власні позиції. Водночас слід констатувати, що не всі учасники вдало виконали завдання, але свідомо при обговоренні це констатували, намагаючись аналізувати власну поведінку та активність під час справи,

ззначаючи вдалі і незовсім моменти. Після ігрового моделювання кожному учаснику було надано можливість самостійно опрацювати експрес-тест. Наприклад, якщо у студента з'явився сумнів у тому, що ви діяли асертивно, він повинен був поставити собі запитання: «Чи принесла ця поведінка Вам відчуття власної гідності?». Якщо «так», то це асертивна поведінка, якщо ні – вона неасертивна.

Майбутнім менеджерам освіти також було запропоновано переваги від щоденної асертивності, що визначено В. Булигою [85]:

- Ви виставляєте власні кордони і вмієте грамотно їх відстоювати, при цьому, поважаєте і кордони інших людей;
- Ваша самооцінка є адекватною, і в будь-якому колективі ви відчуваєте себе комфортно;
- Ви вмієте правильно висловлювати як позитивні, так і негативні почуття;
- самостійно ставите, і вирішуєте, важливі для вас цілі не порушуючи чужих кордонів.

Підводячи підсумки майбутнім менеджерам освіти було рекомендовано в позааудиторний час виконати практичні вправи («Сходи успіху», «Я поводжу себе впевнено, якщо..», «Чи керую я..» тощо) тренінгу «Асертивність» [61].

Таким чином, атмосфера поваги й підтримки, що створювалася під час тренінгових занять, сама по собі допомагала майбутнім менеджерам освіти розкритися й виявити себе щонайкраще, а виконання практичних вправ було націлене на об'єднання інтересів, оцінок, дій тощо. Викладач виступав експертом в інформативному плані, керував процесом проходження тренінгу, коментував, супроводжував групу під час групової взаємодії; допомагав рухатись майбутнім менеджерам освіти під час тренінгу в потрібному напрямі.

Другий етап підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах – **інструментально-технологічний**.

Мета другого етапу – оволодіння технологією управління ризиками у навчальних закладах, удосконалення вмінь виявляти та обробляти ризики відповідно до ситуації.

На цьому етапі було проведено лекції-презетації зі спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах» з тем «Планування управління ризиками та їх ідентифікація у навчальних закладах» і «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі». Специфікою лекційних занять було використання інтерактивних методів і творчих завдань.

Навчальними цілями лекційного заняття з теми «Планування управління ризиками та їх ідентифікація у навчальних закладах» були:

- визначення інструментів і процедур ідентифікації ризиків у навчальних закладах;
- оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах;
- удосконалення знань і вмінь щодо планування й ідентифікації ризиків у навчальних закладах.

Так, на лекції-презентації використовувалися такі інтерактивні методи, як: метод асоціацій, мозкового штурму, роботи в малих групах, незакінчених речень тощо. Опишемо деякі з них. Наприклад, для систематизації знань з попередніх лекцій і активізації роботи було запропоновано метод асоціацій. Дотримуючись порядку реалізації методу асоціацій, майбутні менеджери освіти з'ясовували сутність базових понять («ідентифікація», «моніторинг», «контроль» тощо): працюючи над визначенням поняття «ідентифікація», кожен студент добирав по 2-3 слова, з якими асоціювалося запропоноване поняття. Із утвореної смислової низки асоціацій майбутні менеджери освіти виділяли ті слова, котрі найточніше відображали сутність запропонованого поняття. Завершувалася робота аналізом одержаного результату.

Прикладом застосування мозкового штурму під час лекції-презетації була робота з вирішення проблемних питань: «Інструменти та процедури ідентифікації ризиків», «Методи обробки ризиків у навчальних закладах» тощо. Дотримуючись структури мозкового штурму проблеми розглядалися з

різних боків, а саме: збиралися думки, обговорювалися, знаходилося правильне її вирішення, підводилися підсумки. Таким чином, зазначені вищі методи (асоціацій, мозкового штурму) надавали можливість усім майбутнім менеджерам освіти брати участь у розв'язанні проблеми ідентифікації ризиків, кількісному і якісному аналізі тощо, висловлюючи своє розуміння і бачення. У процесі такої роботи збиралося багато пропозицій, що сприяло якнайточнішому вирішенню проблеми.

Метод роботи в малих групах реалізовувався під час виконання вправи «Поміркуй, обговори, поділися», метою якої було обговорення та з'ясування проблемних запитань, наприклад: «Чому виникла необхідність управляти ризиками у навчальних закладах?», «У чому особливості планування управління ризиками у навчальних закладах». Отримавши завдання, майбутні менеджери освіти об'єднувались у малі групи (4-5 осіб), спільно його виконували, складали звіт про результати роботи та презентували його всій аудиторії.

На підсумковому етапі лекції-презентації використовувався метод «Закінчи фразу», за допомогою якого майбутні менеджери освіти виконували завдання: «Управління ризиками у навчальному закладі в моїй уяві ...», «Після цього заняття моє уявлення про управління ризиками у навчальному закладі ...», «Планування управління ризиками у навчальних закладах полягає в ...», «Методи обробки ризиків у навчальних закладах змушують мене замислитися про ...» тощо. Відповіді студентів свідчили про те, що управлінню ризиками повинно відводитися у діяльності майбутніх менеджерів освіти особливе місце, має бути метою і мотивом їхньої діяльності.

Навчальними цілями лекційного заняття з теми «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі» були:

- визначення сутності понять «франдрайзинг», «громадські організації», «спонсорство», «соціальне партнерство», «волонтерство»;
- оволодіння формами франдрайзингу;

– удосконалення знань, умінь і навичок щодо розробки можливих шляхів запобігання та подолання ризиків відповідно до напрямів діяльності навчального закладу, формулювання відповідних пропозицій, рекомендацій.

Під час зазначеного лекційного заняття майбутнім менеджерам освіти пропонувалася презентація, на якій було розкрито особливості франдрайзингової діяльності, презентовано форми франдрайзингу і роль громадських організацій при управлінні ризиками у навчальному закладі, можливості спонсорства, соціального партнерства, волонтерської, проектної діяльності та їх застосування у навчальному закладі. Також під час лекційного заняття пропонувалися творчі завдання, метою яких було формування умінь розробляти можливі шляхи запобігання та подолання ризиків відповідно до напрямів діяльності навчального закладу, формулювання відповідних пропозицій, рекомендацій. Пролюструємо приклад творчого завдання із застосуванням брейн-стормінгу.

Навчальну групу ділили на творчі підгрупи, водночас призначали старост, експертів і секретаря. На окремих аркушах було запропоновано групи ризиків навчального закладу за сферою походження (кадрові, навчально-методичні, інформаційно-технічні тощо), які за допомогою жеребу, обирала кожна творча група. Після чого – найбільш творча стадія, коли активність учасників була максимальною, ідеї виражалися вільно. Учасники брейн-стормінгу продукували максимальну кількість ідей з приводу розв'язання запропонованої проблеми, після чого повинні заповнювали запропоновану таблицю і готували доповідь до 5 хвилин, презентуючи потім власні ідеї розв'язання запропонованої проблеми, а саме: шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальних закладах в сучасних умовах, враховуючи нормативну і законодавчу базу України.

Група експертів оцінювала кожен творчу групу за критеріями (доступність презентованої інформації, законність запропонованих ідей, реальність впровадження шляхів, результативність пропозицій) і оголошувала найбільш творчу й активну групу. Кожний критерій експерти

оцінювали за 3-бальною шкалою, кожна запропонована ідея у межах ризику додавала ще 1 бал, за умови відповідності законодавчій базі. Таким чином, запропонована вправа сприяла також розвитку здатності до логічного структурування, адаптування отриманої інформації, критичного аналізу; формуванню вмінь застосовувати знання на практиці відповідно до запропонованої ситуації.

Наступним кроком реалізації мети другого етапу формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах була серія практичних занять, а саме: тренінгові технології «Методи планування і оцінки та реагування на ризики», «Карта ризиків – ефективний інструмент управління», «Прийняття рішень в умовах невизначеності і ризику», «Метод аналізу ієрархії», кейс-стаді «Керівник прийняв рішення...»

Метою тренінгу «Методи планування і оцінки та реагування на ризики» було закріплення знань про методи планування, оцінку та реагування на ризики, відпрацювання вмінь здійснювати SWOT аналіз та експертне оцінювання. Проведений мозковий штурм зі студентами сприяв визначенню правил тренінга. Опишемо використані вправи.

Вправа «Ціннісні орієнтації» передбачала з'ясування системи ціннісних орієнтацій, що визначає спрямованість особистості і складає основу її відносин до довколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції й філософії життя. Майбутнім менеджерам освіти було запропоновано інструкцію і ситуації. Опишемо їх.

Інструкція: Уявіть собі, що Ви є керівником навчального закладу, який постійно ідентифікує, оцінює та приймає відповідні рішення щодо ризиків. Якій із запропонованих цінностей Ви надаєте перевагу та будете керуватися при управлінні ризиками.

Ситуація №1. Ви директор загальноосвітнього навчального закладу сільської місцевості. Вам запропонували нову посаду з вищим окладом за

умови не втручання у процес закриття закладу і переведення учнів у навчальний заклад іншого населеного пункту з метою підвищення якості навчання та фахівців.

А) Ви погодитесь на більшу заробітну платню і не втручатиметесь у процес;

Б) Ви не погодитесь, пояснюючи свою позицію, що заклад є культурним осередком населеного пункту, без якого неможливе подальше його існування;

В) Ви не погодитесь, мотивуючи складністю навчання в іншому населеному пункті, зокрема здоров'я дітей при щоденному перевезенні під буде загрозою;

Г) Ваш варіант відповіді.

Ситуація №2. Необхідність комплектування штату педагогічного колективу на новий навчальний рік вимагає «закриття всіх вакансій», зокрема вчителя біології (його не було майже весь попередній рік). Єдиним кандидатом на зазначену посаду є лише людина з обмеженими можливостями пересування, що викликає обирення та осуд у педагогічному і батьківському колективах. Однак він є досвіченим, висококваліфікованим, учні якого неодноразово були переможцями олімпіад. Інших кандидатів не буде. Ваші дії як керівника...

А) врахуєте думку колег і відмовите кандидату;

Б) не зважаючи на осуд колективу, сприятимете працевлатшуванню вчителя у навчальний заклад;

В) будете радитися з безпосереднім вищим керівництвом та переконаєте колег у необхідності такого рішення;

Г) Ваш варіант відповіді.

Ситуація №3. Ви – директор загальноосвітнього навчального закладу – отримали письмове звернення від батьківської ради школи про низький рівень інформатизації навчального закладу, комп'ютерної грамотності вчителів, у якому батьки вказували на те, що жодний випускник ЗОШ №12 за 2012-2014 навчальні роки не був зарахований до вступу в технічні виші, не

взяв участі в олімпіадах з інформатики, не був переможцем у дослідженнях МАН з інформатики. Посилаючись на нормативно-правову базу (наказ Міністерства освіти і науки від 17.06.2013 року № 772) батьки зазначають, що кожний навчальний заклад повинен мати доступ до Інтернету (п. 1.10), забезпеченість навчально-виховного процесу комп'ютерами, кількість яких залежить від контингенту учнів у навчальному закладі (п. 1.4), використання педагогічними працівниками засобів ІКТ для здійснення навчально-виховного процесу (п. 2.16). Батьки констатують суворе порушення дотримання зазначених норм у ЗОШ №12 і просять вжити відповідних заходів: підвищити рівень інформатизації навчального закладу, звільнити вчителів інформатики. При невиконанні умов, батьки залишають за собою право звернутися до обласного управління освіти з метою зміни керівництва загальноосвітнього навчального закладу.

А) врахуєте думку батьків і зробіть усе, щоб учителі інформатики звільнилися і «не калічили» дітей;

Б) незважаючи на осуд колективу і батьків, сприятиме розв'язанню конфлікту і переконанню батьків у поліпшенні ситуації, не звільняючи вчителів, а направивши їх на курси підвищення кваліфікації;

В) будете шукати спонсорів для покращення матеріально-технічної бази навчального закладу та програмного забезпечення;

Г) Ваш варіант відповіді.

Ситуація №4. У зв'язку з впровадженням інклюзивної освіти у поточному навчальному році Вам пропонують зарахувати на навчання трьох осіб з обмеженими можливостями, від яких відмовився сусідній навчальний заклад. Ви – керівник навчального закладу, в якому відсутні відповідні умови для навчання таких осіб. Ваші дії.

А) відмовлю у зарахуванні, знаючи яке обурення викличе у колективу та батьків;

Б) зарахую на навчання, не звертаючи увагу на осуд батьків, дітей, колег, оскільки це прохання начальства;

В) перш ніж зарахувати, ознайомлюсь разом із фахівцями (психологом, медиком) з їхніми діагнозами та створю всі необхідні умови (технічні, методичні, навчальні тощо), апелюючи колегам і батькам тим, що всі діти повинні мати рівний доступ на навчання.

Г) Ваш варіант відповіді.

Ситуація №5. У Вас з'явилася особиста можливість участі у міжнародному проекті «Здорова дитина – здорова нація», що сприятиме розширенню Вашого світогляду, загальної культури, компетентності. Однак Ви розумієте, що колектив Вас не підтримує і не готовий брати участь у проекті. Якими будуть Ваші дії як керівника навчального закладу?

А) відмовлюсь від участі, знаючи про відсутність підтримки у колективі;

Б) візьму участь, навіть незважаючи на відсутність допомоги з боку колективу;

В) залучу до роботи у проекті колег з інших навчальних закладів, оскільки результати реалізації зазначеного проекту є цінними для здоров'я дітей;

Г) Ваш варіант відповіді.

Підсумовуючи, зазначимо, що кожний майбутній менеджер освіти обравши свій варіант відповіді, виявив домінування ціннісних орієнтацій у ситуаціях ризику. Майбутні менеджери освіти наголошували на важливості врахування цінностей при управлінні ризиками у навчальних закладах, оскільки результати прийнятого рішення у ситуації ризику впливатимуть на мікросоціум школи (учнів, батьків, учителів тощо) і можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки та загрози.

У межах тренінгової технології на цьому етапі було проведено: дискусію з теми «Особливості процедури SWOT-аналізу, експертного оцінювання», ділову гру «Експерт з управління ризиками».

Під час інформаційного повідомлення майбутнім менеджерам освіти було запропоновано мету, завдання, переваги SWOT-аналізу для ідентифікації ризиків у навчальних закладах. Майбутні менеджери освіти

аналізували ділове середовище навчального закладу (у якому працюють або у якому навчалися), заповнюючи відповідну таблицю (див. табл. 4.2), де зазначали елементи ділового середовища (споживачі, постачальники, конкуренти, інфраструктура, державні органи влади, міжнародний сектор) і констатували, в чому виявлявся і наскільки сильний вплив, ресурсну залежність, у чому виявляється вплив навчального закладу, наскільки він значний, на чю користь складається баланс сил.

Таблиця 4.2.

Ділове середовище організації

Елементи ділового середовища	У чому виявляється вплив?	Наскільки сильний вплив (сильний, помірний, незначний, не оказує впливу)?	Чи існує ресурсна залежність (який вид ресурсів)?	У чому виявляється вплив вашої організації ?	Наскільки він значний?	На чю користь складається баланс сил?
Споживачі 1.Фізичні особи (вік від 17 до 45 років)	Спроможні вплинути на навчальний процес	Сильний	Грошова залежність	Надання якісної освіти	Помірний	Споживачі
Постачальники						
Конкуренти						
Інфраструктура						
Державні органи влади						
Міжнародний сектор						

Наприклад, у результаті проведеного SWOT-аналізу вищого навчального закладу, майбутніми менеджерами освіти було визначено такі сильні важелі вишу як: унікальні напрями підготовки, розвинута інфраструктура, вагомий науковий кадровий потенціал; недостатній інформаційно-науковий ресурс, фінансове забезпечення працівників. Можливостями вишу визначено впровадження нових спеціальностей, покращення умов навчання, покращення умов праці. Загрозами – посилення позицій конкурентів, фінансова криза, зниження контингенту тощо.

Для реалізації нових можливих напрямів у діяльності університету необхідно звернути увагу на такі напрями, як: впровадження нових спеціальностей, шляхом відкриття нових спеціалізацій шляхом задіяння чинних можливостей факультетів та кафедр, а також покращення умов навчання можливо досягти шляхом впровадження нових технологій у навчанні, розвиток інформаційно-наукового ресурсу (бібліотечний фонд), підвищення наукового рівня викладацького складу, покращення фінансового стану університету, шляхом залучення нових спонсорів, збільшення кількості місць для навчання іноземних студентів за контрактом. Для збільшення кількості навчання іноземних студентів університет має всі матеріально-технічні, кадрові, навчально-методичні ресурси та добре розвинуту інфраструктуру серед ВНЗ. Також хотілося б зазначити, що розвиток інформаційно-наукового ресурсу (бібліотечний фонд), підвищення наукового рівня викладацького складу, покращення фінансового стану університету, шляхом залучення нових спонсорів, збільшення кількості місць для навчання іноземних студентів за контрактом також призведе до покращення умов праці викладацького складу та умов навчання.

Для того, щоб подолати загрози конкурентів необхідно: реалізувати зазначені у аналізі можливості, що дозволить повністю нейтралізувати загрозу з боку конкурентів. Наприклад, найкращі викладачі працюють у нашому ВНЗ, краще розвинута інфраструктура, можливості щодо подальшого працевлаштування майбутніх студентів. Щодо фінансової кризи необхідно: оптимізувати фінансове утримання ВНЗ, впроваджувати заощаджувальні технології у господарській діяльності, брати участь у міжнародних грантах, що дозволить залучати нові грошові потоки до ВНЗ.

Таким чином, зазначена вправа сприяла формуванню вмінь застосовувати метод SWOT-аналізу для ідентифікації ризиків у навчальних закладах, визначаючи загрози.

Тема: Експертне оцінювання навчального закладу.

Форма проведення: ділова гра.

Мета: узагальнення і систематизація знань з методів ідентифікації ризиків, формування та удосконалення умінь класифікувати ризики, застосовуючи метод експертного оцінювання.

Процедура виконання.

Проведення ділової гри потребувало попередньої підготовки студентів, які були поділені на групи: майбутні менеджери освіти кожної групи заздалегідь ознайомлювалися з теоретичними питаннями щодо організації та проведення експертного оцінювання, зокрема склали список ймовірних ризиків для навчального закладу.

Кожна група виступала в ролі експертів, оцінюючи ймовірність виникнення ризиків за п'ятибальною шкалою, після чого було здійснено всі розрахунки відповідно до коефіцієнта вагомості за стажем роботи та посадою. Після вирахувань ризику було ранжовано і складено матрицю. Протягом трьох хвилин кожна творча група презентувала власні результати експертного оцінювання, пропонуючи власну класифікацію.

Таким чином, ділова гра імітувала робочий процес, спрощено відтворювала реальну управлінську ситуацію і сприяла розвитку теоретичного і практичного мислення майбутніх менеджерів освіти, необхідних «управлінських» якостей (здатність приймати рішення, вміння конструктивно підпорядкувати), формуванню умінь і навичок, що сприяють більш успішній соціалізації майбутніх менеджерів освіти. Серед характерних ознак ділової гри – розподіл ролей між учасниками гри, взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі, наявність загальної ігрової мети у всього ігрового колективу і керованої емоційної напруги, наявність системи індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри.

Під час тренінгу «Карта ризиків – ефективний інструмент управління» майбутні менеджери освіти мали змогу ознайомитися з поняттям «рівень ризику», «ступінь ризику», «ймовірність виникнення»; набути навичок складання карти ризиків, побудови рейтингу ризиків, визначення критичних.

Активна робота під час тренінгу сприяла розвитку навичок асертивності, толерантності до невизначеності, колективного прийняття рішень.

Основному змісту заняття передувала вступна частина (прийняття правил роботи в групі; міні-лекція про імовірність виникнення ризиків, рівень та ступінь ризиків, складання матриці; ознайомлення із завданнями тренінгу), метою якої було введення в проблему, знайомство та розминка, що передбачала створення невимушеної, доброзичливої атмосфери в групі, підвищення внутрішньо групової довіри та згуртованості членів групи, взаєморозуміння, узгодженості між ними.

Розминкою на зазначеному тренінговому занятті була вправа «Комплімент» (процедура виконання: викладач пропонував майбутнім менеджерам освіти придумати компліменти один одному. Учасник, у якого опинявся м'яч, кидав його тому, кому хотів сказати свій комплімент тощо. Важливим було сказати комплімент кожному учаснику.

Вправа «Карта ризиків», де майбутнім менеджерам освіти було запропоновано визначити в процесі реалізації проекту будівництва їдальні/спортивного комплексу можливі ризики в таких сферах: стан ґрунту, фінансування, своєчасність платежів, планування ресурсів, передання в експлуатацію.

У кожній конкретній ситуації перелік ризиків був розширений і доповнений. Якісна оцінка виявлених ризиків вимірювалася вірогідністю виникнення ризиків і величиною втрат у процесі виникнення ризику. Для визначення цих показників використовувалися такі градації: високий, середній і низький, які операціоналізували, використовуючи шкалу від 1 до 5 (рис. 4.2).

Майбутні менеджери освіти розраховували величину втрат у відсотках від планової величини прибутку і зображували у вигляді шкали від 1 до 5 (табл. 4.3).

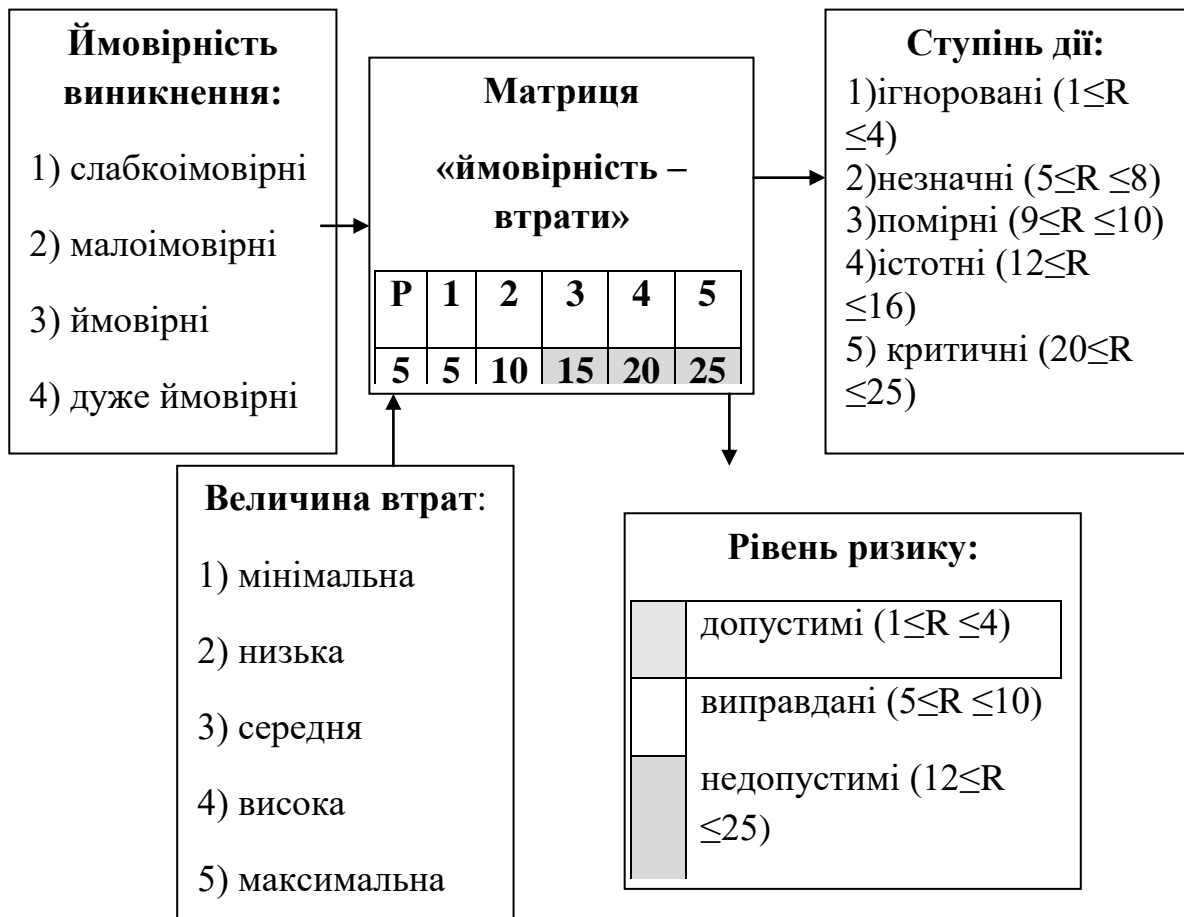


Рис. 4.2. Процес якісної оцінки ідентифікованих ризиків у ході реалізації проекту

По завершенні вправи «Карта ризиків» майбутні менеджери освіти помножували значення вірогідності виникнення і величину втрат, і отримували індекс ризику – показник величини вірогідних втрат у балах, що визначалася за матрицею «Вірогідність – Втрати» і давала можливість судити про ступінь дії ризику на проект і рівні впливу на ризик (рівні заходів реагування на ризики).

Таким чином, на підставі набутого значення вказаного індексу ризику (математичне очікування, в балах) класифікували: за ступенем дії ризиків на проект (критичні, істотні, помірні, незначні, ігноровані) і за рівнем впливу на ризик (рівень заходів реагування на ризики: недопустимі, виправдані, допустимі).

Таблиця 4.3

Класифікація ризиків за величиною втрат

Види ризиків	I_q (бали)	Величина втрат I_q (в % від планового прибутку за обсягом)
Мінімальні	1	$0 < I_q \leq 10$
Низькі	2	$10 < I_q \leq 40$
Середні	3	$40 < I_q \leq 60$
Високі	4	$60 < I_q \leq 90$
Максимальні	5	$90 < I_q \leq 100$

Тренінгове заняття завершувалося вправою «Управління навчальним закладом без ризиків є безперспективним», де майбутні менеджери освіти, кидаючи м'яч один одному, переконували у вагомості, важливості, необхідності управляти ризиками, зазначаючи можливі наслідки, що сприяло не лише усвідомленню, але й мотивації до управління ризиками.

Тренінг «Прийняття рішень в умовах невизначеності і ризику» був спрямований на відпрацювання вмінь обрати альтернативу і прийняти рішення в умовах невизначеності, враховуючи чинники впливу. На занятті майбутні менеджери освіти пропонувався міні-кейс.

Інструкція: Скоротіть кількість альтернатив вибору місця розташування регіонального інформаційно-ресурсного центру «Інклюзивна освіта» методом еквівалентних обмінів.

Завдання: вибір місця розташування регіонального інформаційно-ресурсного центру «Інклюзивна освіта».

Основні вимоги (фактори), яким має задовольняти місце розташування регіонального інформаційно-ресурсного центру «Інклюзивна освіта»: легка досяжність для клієнтів; розташованість поблизу зупинки громадського транспорту; забезпечений хороший офісний сервіс (телефон, мережа

Інтернет, копіювальна техніка, послуги адміністратора, психолога, методиста, юриста, дефектолога); достатній розмір приміщення; невисока вартість оренди.

Зауважимо, щоб мати вимірювач досяжності для клієнтів було введено відсоток клієнтів, які можуть дістатися регіонального інформаційно-ресурсного центру «Інклюзивна освіта» в межах 15 хвилин.

Для характеристики офісного сервісу використовувалися три градації: А – повний сервіс (копіювальна техніка, телефон, мережа Інтернет, послуги адміністратора, психолога, методиста, юриста, дефектолога); В – частковий сервіс (мережа Інтернет і телефон з автовідповідачем); С – відсутність офісного сервісу.

Майбутні менеджери освіти, знайшовши кілька більш-менш придатних приміщень для регіонального інформаційно-ресурсного центру «Інклюзивна освіта», пропонували альтернативи, заповнюючи табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Аналіз альтернатив

Фактори	Альтернативи				
	1	2	3	4	5
Час на дорогу від зупинки громадського транспорту, хв					
Досяжність для клієнтів (%)					
Офісний сервіс					
Площа приміщення, м ²					
Орендна платня на місяць, грн					

Під час виконання зазначеного завдання майбутнім менеджерам освіти дозволялося робити будь-які припущення, проте вони повинні бути слушними і не суперечити вищенаведеним умовам. Усі зроблені припущення було зафіксовано письмово. Наприклад, приміщення у другому варіанті

домінувало над приміщенням у варіанті п'ять – воно краще за трьома параметрами і рівноцінно за одним (за площею). Тому перший варіант може бути виключено на підставі принципу абсолютного домінування. Приміщення в четвертому краще, ніж приміщення у першому, за трьома параметрами, рівноцінне за одним (офісний сервіс) і поступається тільки за одним параметром (орендна плата), водночас 500 грн. додаткової орендної платні на місяць при більшій на 15 м² площі, суттєво кращим охопленням клієнтів і помітною близькістю до зупинки громадського транспорту є не дуже великою перевагою. У зв'язку з цим можна виключити перший варіант на основі принципу практичного домінування.

Запропонований тренінг «Метод аналізу ієрархії» передбачав визначення пріоритетів і був спрямований на формування умінь приймати рішення, застосовуючи метод Сааті (аналіз ієрархій).

Майбутні менеджери освіти отримували таку інформацію: «Основною метою діяльності студентського самоврядування є популяризація науки в студентських колах, поглиблення наукових знань, всебічне сприяння науковій, винахідницькій та іншій творчій діяльності студентів, розвиток кожним студентом і молодим ученим своїх здібностей та їх реалізація. Таким чином, радою студентського самоврядування для формування портфеля проектів науково-дослідної роботи студентів було представлено такі альтернативи для оцінювання:

1. Лекція-презентація для першокурсників «Індивідуальний маршрут науково-дослідної роботи студентів у виші».

2. Прес-конференція «Сучасні аспекти науково-дослідної роботи студентів у виші».

3. Конкурс «Кращий науковець серед студентів».

4. Науково-практичний семінар студентів та молодих учених «Перспективи розвитку університетської освіти».

5. Бесіди з профорієнтаційної роботи для школярів – переможців олімпіад, медалістів, учасників МАН.

6. Організація груп з підготовки студентів до олімпіад.

Кожний студент мав можливість змінювати альтернативи або додавати власні. Відповідно до положення про Студентське самоврядування для оцінки ефективності і подальшого відбору проектів було сформульовано і затверджено такі критерії:

1. Результативність.

1.1. Залучення студентства до науково-дослідної роботи.

1.2. Підвищення якості професійної підготовки молодих фахівців.

1.3. Залучення молоді до діяльності наукових шкіл та науково-дослідних колективів університету.

2. Перспективність (можливість подальшого вдосконалення, потенціал поліпшення).

Після чого потрібно отримати оцінки кожної альтернативи за кожним критерієм. У цьому випадку для вище зазначених критеріїв не існує об'єктивних оцінок. Для вирішення проблеми процедура Сааті рекомендує використовувати парні порівняння. Для фіксації результату порівняння пари альтернатив кільком експертам була рекомендована шкала: 1 – рівноцінність, 2 – помірна перевага, 3 – сильна перевага, 4 – дуже сильна перевага, 5 – вища перевага.

В особі експерта (координатора студентського самоврядування) виступили майбутні менеджери освіти, які попарно порівнювали альтернативи. Результат парних порівнянь альтернатив для кожного критерію (наприклад, «залучення студентства до науково-дослідної роботи», підвищення якості професійної підготовки тощо) вираховували окремо. Враховуючи думки експертів, процедуру аналізу ієрархій Сааті, студентами було розставлено пріоритети за проектами таким чином: перший – лекція-презентація для першокурсників «Індивідуальний маршрут науково-дослідної роботи студентів у виші», другий – прес-конференція «Сучасні аспекти науково-дослідної роботи студентів у виші», третій – Науково-практичний семінар студентів та молодих учених «Перспективи розвитку

університетської освіти», четвертий – конкурс «Кращий науковець серед студентів», п'ятий – організація груп з підготовки студентів до олімпіад, шостий – бесіди з профорієнтаційної роботи для школярів – переможців олімпіад, медалістів, учасників МАН.

Практичне заняття «Керівник прийняв рішення...», проведене у формі кейс-стаді, мало на меті формувати практичні вміння приймати рішення, ідентифікувати ризики, визначати найбільш критичні і планувати реагування на них. Вибір форми роботи «кейс-стаді» був зумовлений тим, що під час розв'язання кейса майбутній менеджер освіти не тільки використовував отримані знання, але й виявляв свої особисті якості, зокрема, вміння працювати в групі, а також демонстрував рівень бачення ситуації. Для активізації процесу навчання дорослих саме кейс-стаді відводиться особлива роль, оскільки сприяє формуванню вміння приймати рішення в найбільш важливих ситуаціях сфери професійної діяльності.

Для досягнення мети і навчальних цілей майбутнім менеджерам освіти необхідно було докладно ознайомитися з пакетом міні-кейсів «Реальні ситуації в управлінні навчальним закладом», розглянути ситуації, скласти список ризиків, запропонувати альтернативу розв'язання, визначити свою позицію щодо проблеми, яка подана в міні-кейсі.

До пакету міні-кейсів було включено приклади ситуацій, можливих у навчальному закладі, зокрема: ситуація 1. Директор педагогічного училища отримав скаргу від студентів 2-В групи відділення початкового навчання, де вони констатують, що викладач математики Іванова Тамара Дмитрівна систематично ставить майже всім «2», навіть тоді, коли може «натягнути» на «3». При цьому вона здебільшого любить повторювати: «Ну що ж? Як завжди «2». Попередньої Вам, як видно, було замало?!».

Оскільки з цього приводу це була не перша скарга, директор педагогічного училища, від'їжджаючи на курси підвищення кваліфікації, наказав замінити викладачів у групах, а саме: Тамару Дмитрівну – викладати

математику в 3-А групі, а Черновій Тетяні Іванівні, яка раніше там викладала – у 2-В групі.

Розглянувши ситуацію №1, майбутніми менеджерами освіти було зазначено, що, на прийняття рішення директором, вплинув чинник часу, від'їжджаючи на курси підвищення кваліфікації. Термінове рішення може викликати низку ризиків, а саме:

- ризик зниження успішності студентів, загрозами якого може бути демотивування студентів, може призвести до пропусків занять;
- ризик негативного іміджу навчального закладу, загрозами якого можуть бути зниження репутації навчального закладу, зменшення контингенту як при вступі, так і за рахунок відрахованих;
- ризик неефективного прийняття рішення, загрозами якого можуть бути зниження авторитету адміністрації збоку педагогічних працівників,
- ризик зриву організації навчального процесу, загрози якого збільшення кількості скарг на педагогічних працівників;
- ризик порушення нормативно-правових засад (неможливість змінювати навантаження педагогічних працівників протягом семестру без відповідних підстав), загрозами якого є: адміністративні порушення, юридична відповідальність тощо.

Майбутніми менеджерами освіти було запропоновано такі альтернативи: 1) відтермінувати прийняття рішення у зв'язку із від'їздом на курси; 2) делегувати розв'язання конфліктної ситуації заступнику, який виконує обов'язки на період відрадження; 3) створити тимчасову комісію з вирішення конфліктної ситуації; 4) провести нараду з педагогічним персоналом і зустрітися зі студентами групи перед від'їздом з метою зниження «градусу напруги» і надання можливості самостійного вирішення конфліктної ситуації за період курсів підвищення кваліфікації; 5) залишаємо все як є і не реагуємо черговий раз на скаргу; 6) видати розпорядження щодо перевірки рівню знань студентів 2-В групи відділення початкового навчання; 7) методичній комісії розробити цикл завдань щодо перевірки знань

студентів із математики другого курсу відділення початкового навчання та провести моніторинг якості навчальних досягнень студентів із зазначеного предмета, результати якого обговорити на педагогічній раді.

Позиції майбутніх менеджерів освіти щодо вирішення ситуації не були одностайними, оскільки лунали такі варіанти: прийняття термінових необдуманих рішень може не лише погіршити ситуацію, але і призвести до низки негативних наслідків, зокрема було надано перевагу другій і четвертій альтернативам.

За таким алгоритмом було опрацьовано і наступні ситуації.

Ситуація 2. Педагог-організатор педагогічного училища отримав одночасно два термінових завдання: від свого безпосереднього начальника (заступника директора з виховної роботи) і вищого начальника (директора). Часу для погодження строків на виконання завдання немає, необхідно терміново почати роботу. Подумав і не виконав жодного, пояснюючи, що обидва одразу виконати неможливо, а сам неспроможний визначитись, якому ж із цих завдань надати перевагу.

За несвоєчасне виконання педагогом-організатором завдань, директор виніс догану заступнику за недостатню організацію роботи підлеглих та відсутність контролю, позбавивши його чергової премії.

Ситуація 3. Директор працює на посаді вже другий рік. Молодий учитель звертається з проханням відпустити його з роботи на чотири дні без утримання заробітної платні у зв'язку з весіллям.

- Чому на чотири? – запитав директор.
- А коли одружувався Іванов, ви йому дозволили чотири, - не обурюючись відповідає підлеглий і подає заяву.

Директор підписав заяву на три дні, відповідно до чинного положення.

Але підлеглий вийшов на роботу через чотири дні. Директор обмежився публічним зауваженням, констатує, що не було заміни, але в таблиці поставив день без виробітку.

Констатуючи результативність і ефективність проведеного кейс-стаді, зазначимо, що цьому значно сприяла можливість роботи групи на одному проблемному полі, при цьому процес вивчення, по суті, імітував механізм ухвалення рішення в житті, він більш адекватний життєвій ситуації, що сприяло формуванню уміння оперувати знаннями, адаптувати їх до ситуації, вибудовувати логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку, ідентифікуючи ризики. Варто зазначити, що переваги обраної форми роботи можна було спостерігати через зацікавлення процесом навчання; використання принципів проблемного навчання; набуття майбутніми менеджерами освіти навичок роботи в команді; навичок презентації; уміння формувати запитання, аргументувати відповідь тощо.

Третій етап підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах – **оцінно-рефлексивний**.

Метою третього етапу було формування (відпрацювання) у майбутніх менеджерів освіти вмінь і навичок управляти ризиками у навчальних закладах, застосовуючи відповідний інструментарій.

У межах зазначеного етапу продовжували реалізовувати практичні заняття другого змістового модуля «Технології виявлення та управління ризиками у навчальному закладі». Акцент було зроблено на вирішення таких навчальних цілей: систематизація знань майбутніх менеджерів освіти щодо управління ризиками у навчальних закладах; формування психологічної настанови та обізнаності студентів з видами ризиків, з інструментарієм і методами, що можуть бути використані у процесі управління ризиками у навчальному закладі тощо.

На цьому етапі було проведено такі практичні заняття: тренінг «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі», дискусія «Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту», брейн-стормінг «Управління ризиками у навчальному закладі: стан, проблеми, перспективи».

Тренінг: «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному

закладі».

Мета: удосконалення і систематизація знань щодо шляхів запобігання ризиків у навчальному закладі, умінь презентувати результати, переконувати аудиторію, аргументувати власні позиції.

Розпочато тренінг «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі» було із творчого завдання («робота в групах»): «Що таке готовність менеджера освіти до управління ризиками?», результати якого студенти презентували у вигляді схем на ватманах.

Проведення тренінгу потребувало попередньої підготовки студентів, а саме майбутні менеджери освіти готували міні-презентацію «Школа майбутнього», де презентували навчальний заклад, його матеріально-технічну базу, кадровий потенціал, інформаційні ресурси та результати організації навчально-вихованого процесу за останні п'ять років, конкретизували назріваючі зміни, що можуть вплинути на діяльність навчального закладу. Завершувалася презентація переліком ризиків, що необхідно враховувати при стратегічному плануванні програми розвитку навчального закладу, відповідними рекомендаціями та шляхами вирішення.

Мультимедійна презентація «Школа майбутнього» сприяла не лише удосконаленню умінь презентувати, переконувати аудиторію, аргументувати власні позиції, але й оцінювати результати одногрупників. Кожний студент оцінював презентовані іншими проекти за критеріями: доступність презентації, законність запропонованих рекомендацій і шляхів вирішення, реальність впливу запропонованих варіантів рішення проблеми на результат, оригінальність самого закладу, переконаність у необхідності запропонованих дій, обґрунтовність ризиків, доречне використання методів аналізу й оцінки ризиків за 5-ти бальною шкалою. Поки здійснювалися підрахунки балів, виставлених кожним студентом для визначення трьох найкращих робіт в аудиторії було запропоновано метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Управління ризиками у навчальному закладі – це

...». Така робота проводилася з метою вивчення основних понять готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками.

Дискусія «Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту» була спрямована на обговорення актуальної теми, що вимагає всебічного аналізу.

Питаннями для обговорення виступили: створення системи внутрішнього аудиту якості. Майбутні менеджери освіти повинні були вирішити проблему, зорієнтовану на можливість розглянути її з різних позицій, зібрати якомога більше інформації, осмислити її, позначити основні напрями розвитку і вирішення, узгодити свої погляди, навчитися вести конструктивний діалог, оскільки дискусія організовувалась за круглим столом. Для обговорення суперечливих питань, для формування вмінь майбутніми менеджерами освіти відстоювати і аргументувати свою позицію застосовувалася дискусія «Акваріум». Водночас цей вид дискусії активно використовують як метод соціально-психологічного навчання, оскільки дозволяв її учасникам відрефлексувати свою поведінку в процесі дискусійного спілкування, проаналізувати хід взаємодії учасників на міжособистісному рівні і відкоригувати його.

Процедура виконання. Дискусія «Акваріум» передбачала три етапи: підготовчий (презентувалася проблема «Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту»), студентів поділили на мікрогрупи, які розміщувалися по колу; кожна група обговорювала специфіку управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту, зокрема закони та принципи ризик-менеджменту.

Другий етап – «акваріумні» обговорення проблеми – представники мікрогрупи збиралися у центрі аудиторії і обговорювали проблему, представляючи і відстоюючи інтереси своєї групи.

Перша мікрогрупа запропонувала створення системи внутрішнього аудиту якості за напрями діяльності навчального закладу: якість персоналу, якість підготовки студентів, якість інфраструктури і «фізичного

навчального середовища» вишів і визначала свою позицію, критерії (н-д, якість персоналу було запропоновано визначати ступенем академічної кваліфікації викладачів і наукових співробітників вишів, якістю персоналу та освітніх програм у поєднанні процесу викладання і наукових досліджень, при дотриманні умови їх відповідності суспільному попиту, визначають академічну якість змісту навчання тощо); обирала представника, який представляв і відстоював її перед іншими учасниками.

Друга мікрогрупа запропонувала вдосконалити діяльність навчального відділу, створивши сектор моніторингу якості освіти, який здійснюватиме контроль за якістю знань студентів, за якісним складом кадрового потенціалу, за організацією і проходженням практики, за методичним забезпеченням дисциплін, за створенням необхідних умов (організаційних, матеріальних, технічних, санітарних тощо) для організації навчально-виховного процесу, за профорієнтаційною роботою, за міжнародною діяльністю, за працевлаштуванням випускників і вимогами роботодавців тощо. Водночас студентами зазначено необхідність створення робочої групи щодо розробки інструментарію і можливих критеріїв не лише для констатації реального стану, але і прогнозування розвитку навчального закладу, що передбачатиме ідентифікацію, якісну і кількісну обробку ризиків, планування реагування на них та шляхи їх подолання/запобігання. Студенти наголосили, що проведення ректорських і деканатських контрольних робіт зводиться до формальної констатації даних.

Решта учасників спостерігали за ходом дискусії, займаючи позицію аналітиків, які оцінюють зміст і форму виступів, ступінь їх переконливості, особливості стилю спілкування під час дискусії, але втручатися в її хід їм заборонялося. Зауважимо, що бурхлива дискусія зумовила виділення спеціального часу на запитання до учасників «акваріумного» обговорення.

Третій етап дискусії передбачав аналіз ходу і результатів обговорення, де майбутні менеджери освіти оцінювали ступінь власної задоволеності тим, як проходило обговорення, і аналізували причини задоволення або

незадоволення. У цілому учасники мікрогруп зазначили, що задоволені своїми доповідями-презентаціями, але виникали труднощі з аргументами, оскільки вони не завжди були доречними, іноді суперечили законодавству, але це можна пояснити відсутністю практичного досвіду.

Після чого аналітики оцінювали хід і результати дискусії, констатуючи характер взаємодії її учасників, здатність майбутніх менеджерів освіти впевнено і з гідністю відстоювати свої думки, не зневажаючи при цьому думки учасників, навіть, при суперечливих аргументах. Викладач систематизував висновки студентів і підводив загальний підсумок спільної діяльності, зазначивши доречність і доцільність будь-яких дій, що несуперечать законодавчій базі і не сприятимуть виникненню додаткових ризиків. Завдання сучасного менеджера передбачити шляхи, що сприятимуть розвитку навчального закладу з найменшою ймовірністю виникнення ризиків і негативних наслідків.

Брейн-стормінг «Управління ризиками у навчальному закладі: стан, проблеми, перспективи».

Мета: узагальнення і систематизація знань щодо управління ризиками у навчальному закладі; формування вмінь аналізувати сучасний стан управління ризиками, визначати проблеми, формулювати перспективи, удосконалення навичок асертивності і комунікативної взаємодії.

Форма проведення: синтез думок.

Процедура виконання. Вступне слово (10 хв.). За цей час викладач повідомляв майбутнім менеджерам освіти правила, чітко і ясно формулював проблему, а саме: «Визначте сучасний стан ресурсів та умов для організації діяльності ЗНЗ за критеріями: забезпечення ЗНЗ необхідними навчальними площами, навчальними кабінетами, обладнаними відповідно до вимог, забезпеченість навчально-виховного процесу комп'ютерами, забезпечення учнів та педагогічних працівників навчальною літературою». Інформація щодо загальної характеристики навчального закладу подано у міні-кейсі «Площа приміщень, задіяних для проведення навчальних занять (крім

фізкультури та трудового навчання) складає 987 м². Кількість кабінетів, що потрібні для виконання інваріантної складової робочого навчального плану – 12, з них 9 обладнані відповідно до вимог. Приміщень вистачає для навчання в одну зміну. Кількість комп'ютерів, що перебувають на балансі ЗНЗ (включаючи ноутбуки) – 14. Кількість комп'ютерів, задіяних у навчально-виховному процесі – 12. Підключених до мережі Інтернет – 12. Бібліотечний фонд навчальної літератури (крім підручників), необхідних для виконання навчальних планів і програм складає 4964 книги. Зроблено підписку на отримання 5 фахових періодичних видань.

У навчальному закладі кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів за фахом складає 33 особи.

Контингент навчального закладу складає 328 учня».

Навчальну групу було поділено на творчі підгрупи, призначено старост, експертів і секретаря. Викладач повідомляв правила співробітництва і вихідну інформацію. «Синтез думок» розвивався за принципом висхідної спіралі трьохступеневої діяльності, тобто спочатку розрахунки стану ресурсів та умов для організації діяльності ЗНЗ за критеріями здійснювалися індивідуально, потім у підгрупах обговорювалися результати, після чого одна із підгруп доходила висновку, зазначаючи ймовірні ризики та загрози для навчального закладу, вносила свої пропозиції щодо поліпшення ситуації і презентувала план реагування на ризики. Запропоновану інформацію не критикували, а лише приймали до відома. Потім усі студенти та підгрупи висували думки щодо поглиблення й конкретизації пропозицій. Пропозиція наступної підгрупи базувалася на попередній, але не обов'язково повинна бути кращою, вносити свої оригінальні елементи. Кожна нова пропозиція має бути більш обґрунтованою, більш легко реалізованою. Так, крок за кроком, за принципом висхідної спіралі й формулювали ланцюжок найбільш удосконалених пропозицій та шляхів розв'язання проблеми.

«Синтез думок» завершувався, якщо вважали, що мета досягнута, а експерти та викладач дійшли висновку, що в запропонованій ситуації

більшого досягти неможливо. Експертний аналіз давав відповідь щодо результатів «синтеза думок» та розподілити місця серед підгруп. Викладач підводив підсумки і робив узагальнення.

Учасники брейн-стормінгу продукували максимальну кількість ідей з якої-небудь конкретної проблеми. Було враховано, що немає абсолютно абсурдних ідей, навпаки, необхідно отримати як можна більше різних ідей і ні в якому разі не висловлювати ціннісного судження ні з приводу зроблених пропозицій, ні з приводу їхніх авторів. У цьому випадку кількість є важливішою за якість, учасники не повинні перебивати один одного, оскільки ідея, що запропонована одним, може навести на думку іншого.

Спостерігачі були секретарями і знаходилися поза групою учасників, фіксуючи усе, про що говорять, навіть ті ідеї, які на їхній погляд не мають ніякого значення.

Вправа «Налаштування». За п'ять хвилин до початку брейн-стормінгу кожний учасник відповідав для себе на такі запитання: Чи заслуговує ця проблема моєї уваги? (Так, досить актуальна. Мене зацікавила проблема управління ризиками.) Що дасть її розв'язання? (Це, зрозуміло, залежатиме від конкретної ситуації і чинників, але у будь-якому разі сприятиме розвитку навчального закладу. Будь-яке рішення має результат, управління ризиками неможна уникати.) Кому і для чого це потрібно? (Звичайно, що потрібно усім учасникам навчального процесу, особливо менеджерам.) Що відбудеться, якщо нічого не змінювати? (Навчальний заклад з часом буде неконкурентноспроможним, не перспективним..З часом деградування навчального закладу). Що відбудеться, якщо я не висуну жодної ідеї? (Можно вважати, що я марно втрачала час. Такого не може бути, це буду не я.).

Основна частина (60 хвилин), найбільш творча стадія, коли активність учасників була максимальною, ідеї висловлювалися вільно. Зауважимо, що під час засідання важливо, щоб викладач не втручався в дискусію. Його завдання полягає в тому, щоб визначити форму брейн-стормінгу, його хід,

надати відповідне спрямування, ураховуючи ідеї, висунуті групою. Заборона переривати іншого, що визначалося самими правилами гри, робить із брейн-стормінгу добру вправу щодо вміння слухати партнера.

У заключній частині (10 хв.) викладач підводив підсумки, повідомляв, що ідеї будують доведені до фахівців, які оцінять їх з погляду реального впровадження. Якщо в учасників під впливом брейн-стормінгу виникали ще якісь ідеї, то вони їх викладали в письмовому вигляді протягом доби.

Слід зазначити, що передбачені спецкурсом «Основи управління ризиками у навчальних закладах» завдання на самостійне опрацювання були спрямовані на закріплення здобутих знань, удосконалення вмінь діяти оперативно, переносити здобуті знання на практику тощо.

На самостійне опрацювання студентів було винесено такі питання: невизначеність – джерело ризику; підходи до класифікації ризиків у західних і пострадянських теоріях; роль менеджера освіти в управлінні ризиками у навчальному закладі; самоаналіз навчального закладу, критерії оцінювання діяльності навчального закладу; методи кількісного аналізу ризиків, матриця якісного аналізу; ймовірність виникнення і впливу ризику, діагноз та аналіз причин наявних загроз; внутрішні та зовнішні ризики, що впливають на розробку, прийняття та реалізацію управлінських рішень; контроль як функція управління ризиками, механізми контролю за ризиками; ризики та загрози у діяльності навчального закладу в сучасних умовах; методи обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками; шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі.

Зазначимо, що найбільш доцільними та методично виправданими саме в організації самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти був метод кейс-стаді, оскільки дозволив розв'язувати реальні завдання управлінського процесу, як от: низька якість навчання, скарги та доповідні, плинність кадрів тощо. При цьому було використано такі методичні прийоми створення проблемних ситуацій, як: самостійне формулювання майбутніми менеджерами освіти визначень основних понять, категорій в управлінні

ризиками; виклад протилежних поглядів щодо певної управлінської проблеми; невідповідність окремих постулатів теорії практиці сучасного управління навчальним закладом; цитування неоднозначних висловів дослідників, педагогів, видатних людей сучасності, щодо проблеми дослідження; визначення майбутніми менеджерами освіти кола актуальних проблем навчального закладу в умовах реформування і глобалізації; обґрунтування майбутніми менеджерами освіти необхідності й важливості управління ризиками у навчальних закладах в умовах невизначеності; знаходження прикладів ефективного та неефективного застосування реагування на ризики, вияв ступеню впливу зовнішніх та внутрішніх чинників на діяльність навчального закладу, визначаючи ризики і загрози.

Таким чином, лекційні та практичні заняття у межах дисциплін «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Менеджмент організації», «Техніка управлінської діяльності», «Управління інформаційними зв'язками» та спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах», а також самостійна робота та управлінська практика майбутніх менеджерів освіти були націлені та сприяли формуванню готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, про що свідчать результати вхідного й вихідного діагностування, представлені в наступному параграфі.

4.3. Динаміка змін щодо сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено прикінцеве обстеження готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками після експерименту і здійснено перевірку відсутності/наявності статистично значущої різниці в рівнях готовності студентів магістратури контрольної та експериментальної груп. Результати

діагностування студентів на контрольному етапі експерименту представлено у додатках М-Н.

Кількісні дані щодо сформованості рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах до і після дослідно-експериментальної роботи подано на рис. 4.3.-4.6.

Критерій «активність/пасивність особистості».

Порівняльні кількісні дані щодо сформованості рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «активність/пасивність особистості» подано на рис. 4.3

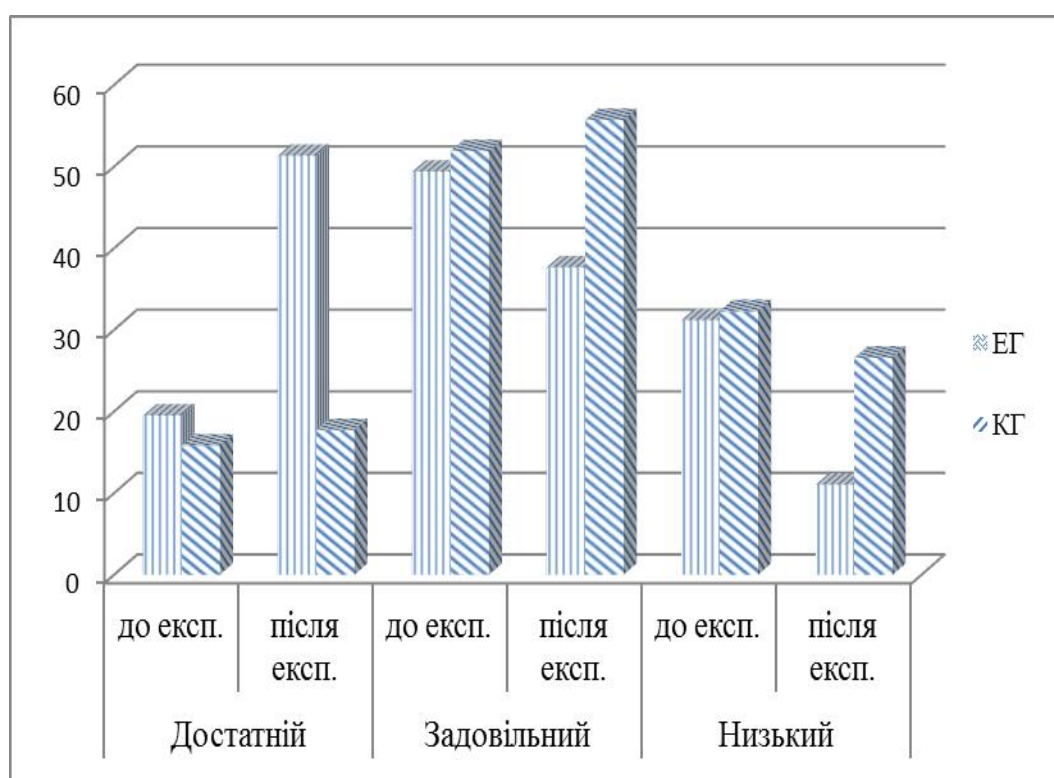


Рис. 4.3. Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «активність/пасивність особистості» на прикінцевому етапі (%)

Якщо до експерименту достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «активність/пасивність особистості» був тільки 19,48% в EG і

15,82% КГ, то на прикінцевому етапі достатнього рівня досягли 51,30 % – ЕГ і 17,72 % – КГ. Задовільний рівень виявлено у 37,66 % (було 49,35%) майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 55,70% (було 51,90%) КГ. На низькому рівні залишилось 11,04 % майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 26,58 % КГ, було 31,17% і 32,28%.

Критерій «усвідомленість/ неусвідомленість знань».

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «усвідомленість/ неусвідомленість знань» подано на рис. 4.4.

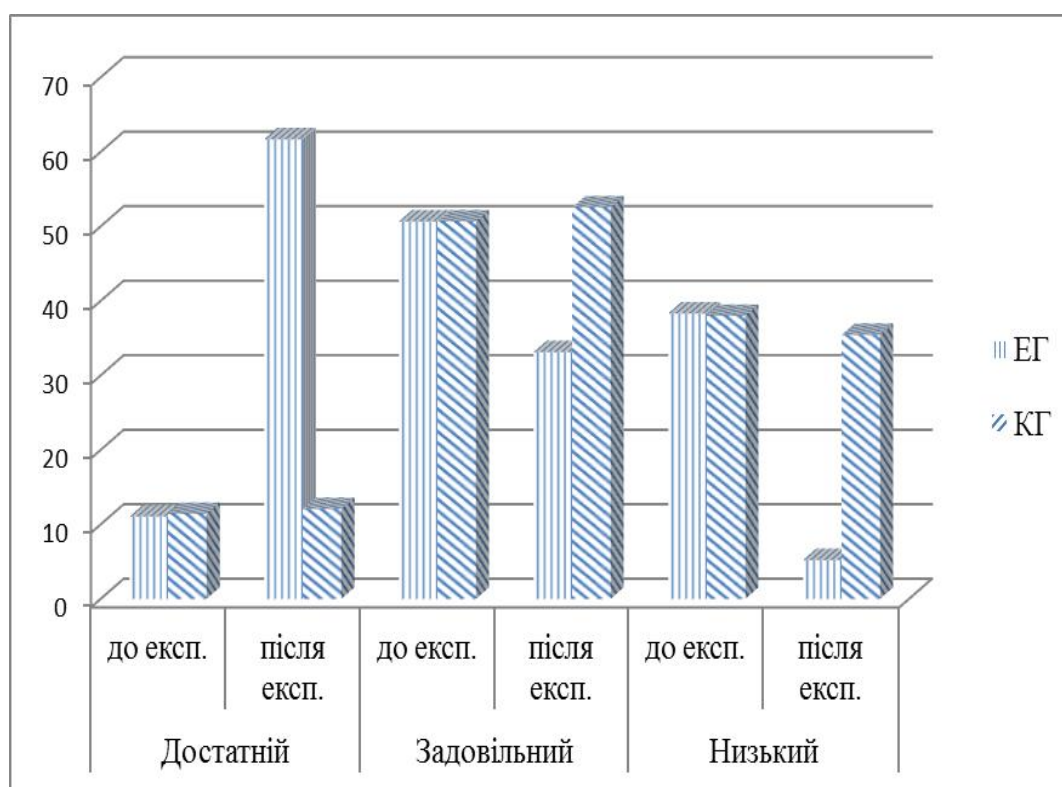


Рис. 4.4. Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «усвідомленість/ неусвідомленість знань» на прикінцевому етапі (%)

Якщо до експерименту достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «усвідомленість/ неусвідомленість знань» був тільки у 11,04 %

майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 11,39% – КГ, то на прикінцевому етапі до високого рівня піднялися 61,69 % – ЕГ і 12,03 % – КГ. Задовільний рівень виявлено у 33,11 % (було 50,65%) студентів магістратури ЕГ і 52,53% (було 50,63%) КГ. На низькому рівні за критерієм «усвідомленість/неусвідомленість знань» констатовано 5,20 % майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 35,44% КГ, було 38,31% і 37,98 %.

Критерій «гнучкість/ригідність умінь».

Порівняльні кількісні дані щодо рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «гнучкість/ригідність умінь» до і після експерименту подано на рис. 4.5.

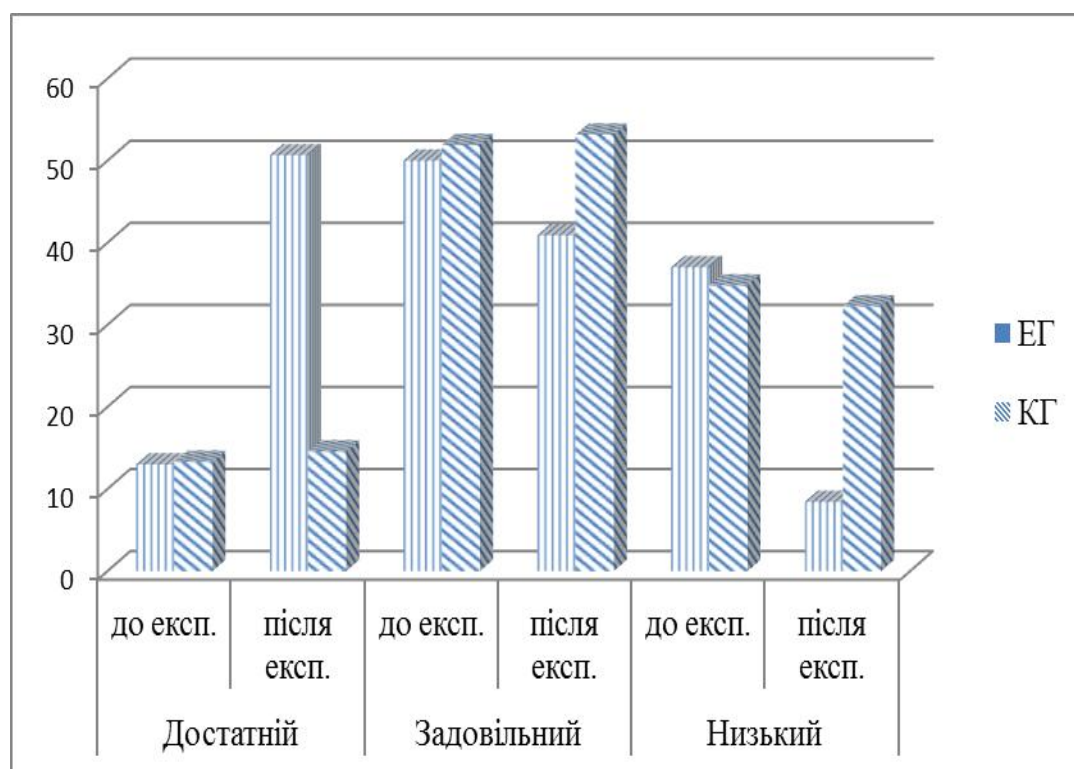


Рис. 4.5. Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за критерієм «гнучкість/ригідність умінь» на прикінцевому етапі (%)

Якщо до експерименту достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за

критерієм «гнучкість/ригідність умінь» був тільки у 12,99% майбутніх менеджерів освіти ЕГ і 13,29% – КГ, то на прикінцевому етапі достатнього рівня досягли 50,65% – ЕГ і 14,56% – КГ. На задовільному рівні стало 40,91% студентів магістратури ЕГ (було 50,00%) і 53,16% (було 51,90%) – КГ. На низькому рівні за критерієм «гнучкість/ригідність умінь» виявлено 8,44% респондентів ЕГ (було 37,01%) і 32,28% КГ було 34,81%.

На підставі одержаних даних проміжних рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти за критеріями (активність/пасивність особистості, усвідомленість/ неусвідомленість знань, гнучкість/ ригідність умінь) було обчислено загальні рівні їхньої готовності до управління ризиками у навчальних закладах.

Порівняльні кількісні дані щодо загальних рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах до і після експерименту подано на рис. 4.6.

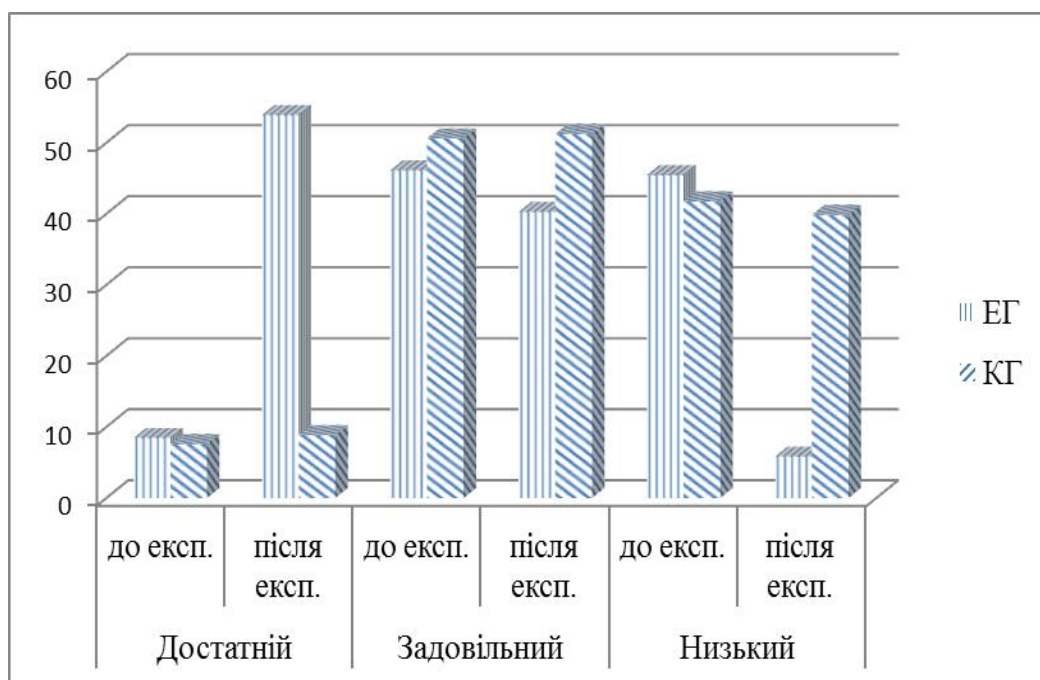


Рис. 4.6. Загальні рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах на прикінцевому етапі (%)

Як бачимо з рисунку, в майбутніх менеджерів освіти ЕГ відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Так, відтепер достатнього рівня досягли 53,90% респондентів (було тільки 8,44%), на задовільному рівні залишилося 40,26% (було 46,11%), на низькому – 5,84 % (було 45,45%). Щодо майбутніх менеджерів освіти КГ, то на прикінцевому етапі у них також відбулися незначні позитивні зміни під впливом навчання, але несуттєві. Так, достатній рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах виявлено у 8,86% студентів магістратури (було 7,60%), на задовільному рівні стало 51,27% (було 50,63%) і на низькому залишилося – 39,87% (було 41,77%) майбутніх менеджерів освіти.

Динаміку сформованості рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано на рис. 4.7-4.8.

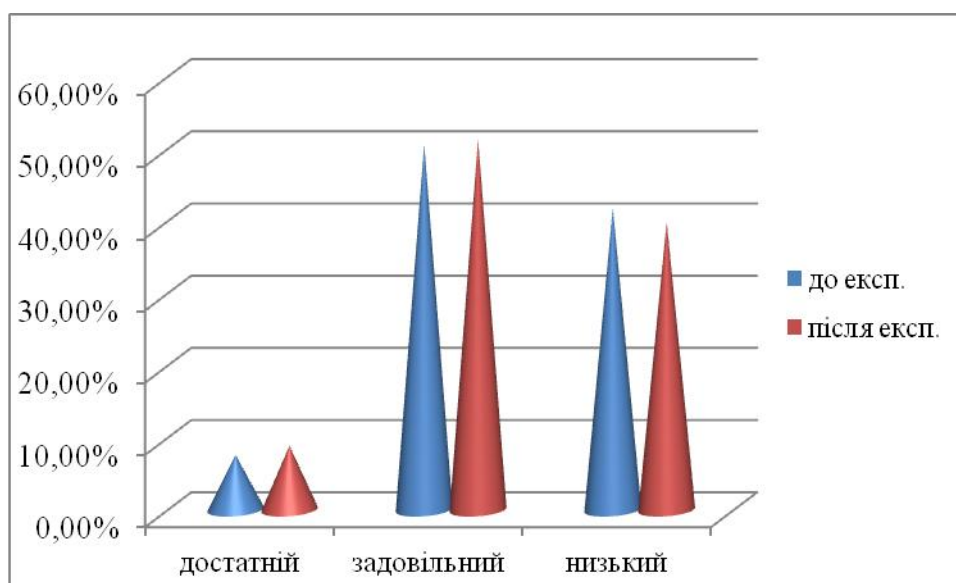


Рис. 4.7. Динаміка сформованості рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах контрольної групи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як бачимо з рисунка 4.7, у контрольній групі на достатньому рівні

готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах результати збільшилися на 1,26%, на задовільному рівні – на 0,64%, на низькому рівні результати зменшилися на 1,9%.

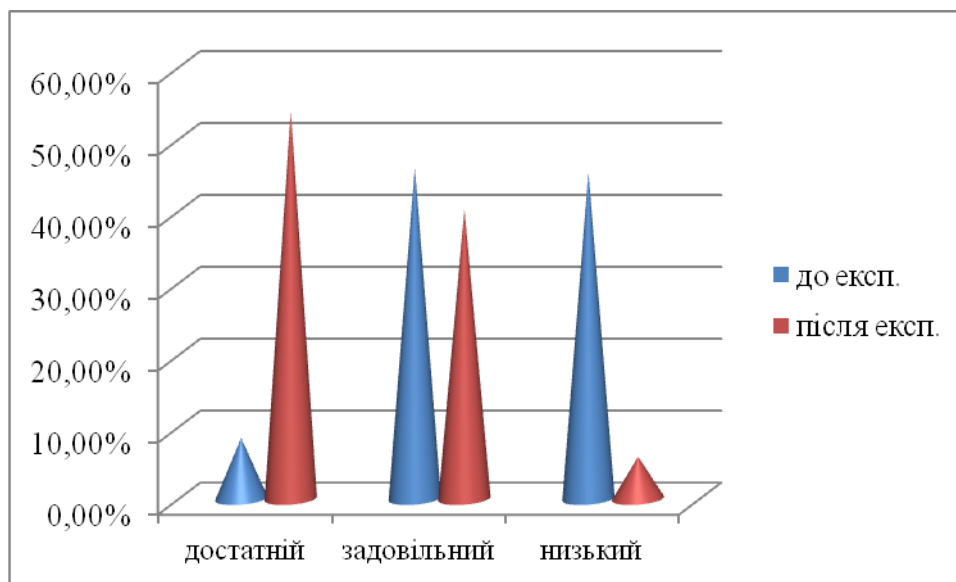


Рис. 4.8. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах експериментальної групи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунка 4.8, після проведення цілеспрямованої роботи з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах в експериментальній групі результати на достатньому рівні збільшилися на 45,46%, на задовільному рівні результати зменшилися на 5,85%, на низькому рівні – на 39,61%.

Порівняльний аналіз результатів діагностування майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп щодо їхньої готовності до та після експериментальної роботи дозволив дійти висновку, що в експериментальній групі її формування відбувалося ефективніше, ніж у контрольній.

В основу експериментальної роботи було покладено визначення ефективності розробленої методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

У науковій літературі поняття «ефективність» розглядають як ступінь наближення до максимального або оптимального результату при мінімумі негативних наслідків або витрат [66, с. 29]. У педагогіці досліджують різноманітні аспекти ефективності. У багатьох педагогічних дослідженнях вчені (Т. Афоніна, В. Беспалько, М. Поснова та ін.) констатують ефективність чи якість навчального процесу на основі результатів засвоєння навчального матеріалу, а саме: залежність між набути рівнем засвоєння й початковим рівнем, а також часом на процес засвоєння [29]; рівень засвоєння через відношення кількості правильно виконаних суттєвих операцій до загальної кількості суттєвих операцій діяльності, що виконується [57]; коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу як відношення засвоєного матеріалу до викладеного [453]. Найбільш розповсюдженим є трактування ефективності відносно процесу учіння. Так, І. Зязюн виділяє два основні напрями підвищення ефективності процесу учіння, а саме: розробка комплексу засобів, які сприяють збільшенню питомого об'єму засвоєної інформації за одиницю навчального часу та збільшення якості отримання знань [428]. Н. Хацаюк розглядає поняття «ефективність» як реалізована певна теоретична можливість досягнення мети та акцентує увагу на якісному й кількісному аспектах [591, с. 141].

Отже, ефективність розглядаємо як досягнення освітніх цілей у максимально короткий термін. А ефективність підготовки майбутніх менеджерів освіти – як досягнення освітніх цілей щодо сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах в оптимальний термін і має тісний зв'язок з якістю навчання.

Як свідчать експериментальні дані, у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

(експериментальній групі) відбулися позитивні якісні зміни під час планування, ідентифікації, якісного і кількісного аналізу ризиків. Відтепер вони вільно оперували теоретичним матеріалом, самостійно виправляли помилки, знаходили недоліки у кейсах інших респондентів, свідомо використовували різні методи ідентифікації ризиків та їх обробки, враховували ситуацію, умови, мету, шляхи запобігання/уникнення ризиків, чого не спостерігалось на констатувальному етапі. Аналіз тестових завдань показав, що респондентами контрольної групи були допущені ті самі помилки у тих самих завданнях.

Для підтвердження цього висновку було проведено статистичну обробку результатів діагностування готовності студентів до управління ризиками, отриманих на констатувальному й контрольному етапах експерименту. Статистична обробка здійснювалася за методикою, яку описано вище.

Сформульовані необхідні для перевірки припущення: різниця в готовності до управління ризиками студентів експериментальної і контрольної груп після експерименту не є статистично значущою; зміни готовності студентів означених груп не є статистично значущими.

За цими припущеннями було сформульовано три пари статистичних гіпотез:

H_0^1 – вибірки результатів діагностування в експериментальній і контрольній групах після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^1 – гіпотеза H_0^1 не є достовірною;

H_0^2 – вибірки результатів діагностування в експериментальній групі до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^2 – гіпотеза H_0^2 не є достовірною;

H_0^3 – вибірки результатів діагностування в контрольній групі до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^3 – гіпотеза H_0^3 не є достовірною.

Для перевірки сформульованих пар статистичних гіпотез було обчислено значення критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні.

Для першої пари статистичних гіпотез H_0^1 та H_1^1 знайдено $T = 9,165821$, а критичне значення було знайдено на рівні значущості 0,05 та з 1 ступенем волі: $t_{нижнє} = 0,000982$ та $t_{верхнє} = 5,023886$.

Отже, оскільки критеріальна статистика T не належить інтервалу в межах між нижнім та верхнім критичними значеннями t , гіпотеза H_0^1 не приймається, гіпотезу H_1^1 вважається достовірною – різниця сформованості готовності до управління ризиками студентів експериментальної і контрольної груп після експерименту є статистично вагомою. Таким чином, після формувального етапу експерименту експериментальна і контрольна групи суттєво відрізняються за рівнем сформованості готовності до управління ризиками.

Для другої пари статистичних гіпотез H_0^2 та H_1^2 знайдено $T = 9,121334$. Отже, оскільки критеріальна статистика T не належить інтервалу в межах між нижнім та верхнім критичними значеннями t , гіпотеза H_0^2 вважається не достовірною і приймається гіпотезу H_1^2 – різниця сформованості готовності до управління ризиками студентів експериментальної групи до і після експерименту є статистично вагомою.

Для третьої пари статистичних гіпотез H_0^3 та H_1^3 знайдено $T = 0,136687$. Отже, оскільки критеріальна статистика T належить інтервалу в межах між нижнім та верхнім критичними значеннями t , гіпотезу H_0^3 вважається достовірною і приймається – різниця сформованості готовності до управління ризиками студентів контрольної групи до і після експерименту не є статистично вагомою.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: дані зрізів до і після формувального експерименту експериментальної групи суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично вагомою. Для контрольної групи різниці даних зрізів до і після формувального етапу експерименту не виявлено.

Наступним кроком було проведення кореляційного аналізу отриманих експериментальних даних на констатувальному і контрольному етапах дослідження і побудові кореляційних моделей сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі, що дозволить визначити наявність зв'язків між результатами оцінювання за окремими критеріями та готовністю у цілому, а також оцінити щільність цих зв'язків. Як відомо, для визначення наявності і щільності зв'язку між факторними та результативними ознаками використовуються коефіцієнти кореляції Пірсона, Спірмена та коефіцієнти зв'язності, наприклад, та у Кендалла. Вибір певного коефіцієнта залежить від типу вибіркового даних. Оскільки одержані дані є порядковими та у вибірках не спостерігається нормального розподілу, використовували коефіцієнт кореляції Спірмена, який розраховується за формулою:

$$r_s(X, Y) = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2 + T_X + T_Y}{n(n^2 - 1)},$$

де n – кількість пар вибіркового даних;

X, Y – вибірки, кожна із яких містить n елементів;

d_i – різниця між рангами i -го значення X та відповідного значення Y ;

T_X, T_Y – виправлення, що пов'язані з однаковими рангами; розраховуються за формулами:

$$T_X = \frac{\sum_{i=1}^{L_X} (T_{Xi}^3 - T_{Xi})}{12}; \quad T_Y = \frac{\sum_{i=1}^{L_Y} (T_{Yi}^3 - T_{Yi})}{12},$$

де L_X, L_Y – кількість зв'язок (груп однакових рангів);

T_{Xi}, T_{Yi} – розміри i -тих зв'язок (кількість елементів у них).

Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за практичним посібником [372]. Результати розрахунків представлено у табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Результати кореляційного аналізу

Фактор	Результативний признак	Коефіцієнт кореляції Спірмена
На констатувальному етапі експерименту		
Активність/пасивність особистості	Готовність до управління ризиками	0,431
Усвідомленість/ неусвідомленість знань		0,758
Гнучкість/ригідність умінь		0,639
На контрольному етапі експерименту		
Активність/пасивність особистості	Готовність до управління ризиками (ЕГ)	0,618
Усвідомленість/ неусвідомленість знань		0,631
Гнучкість/ригідність умінь		0,626
Активність/пасивність особистості	Готовність до управління ризиками (КГ)	0,458
Усвідомленість/ неусвідомленість знань		0,764
Гнучкість/ригідність умінь		0,632

Як видно з табл. 4.5, результати кореляційного аналізу на констатувальному етапі експерименту засвідчують, що найбільш щільний зв'язок спостерігався між другим критерієм «усвідомленості/неусвідомленості знань» – 0,758 і готовністю у цілому, оскільки знання

виступають підґрунтям будь-якого процесу, зокрема готовності до управління ризиками. Коефіцієнт кореляції критерію «активність/пасивність особистості» 0,431, критерій «гнучкість/ригідність умінь» 0,639.

Для експериментальної групи на контрольному етапі експерименту ситуація інша: спостерігається зв'язок однакової щільності між оцінками за усіма трьома критеріями (активність/пасивність особистості – 0,618, усвідомленості/ неусвідомленості знань – 0,631, гнучкість/ригідність умінь – 0,626) та готовністю у цілому, що можна пояснити тим, що в результаті експерименту було сформовано цілісне (комплексне) утворення – готовність до управління ризиками.

Зауважимо, що до формувального етапу експерименту найбільш щільний зв'язок спостерігався між другим критерієм і готовністю у цілому, така сама ситуація залишилася на прикінцевому етапі у контрольній групі. Тобто досить низький рівень сформованості готовності був зумовлений переважно низьким рівнем «усвідомленості/неусвідомленості знань» – 0,764. Коефіцієнт кореляції критерію «активність/пасивність особистості» 0,458, критерій «гнучкість/ригідність умінь» 0,632.

Висновки з четвертого розділу

Визначено феномен «методика формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальному закладі» як сукупність взаємопов'язаних засобів і способів з чітко визначеними цілями навчання, конкретними принципами, формами, методами і прийомами, за якими здійснюється підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Розроблено модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах з відповідними етапами: когнітивно-збагачувальний, інструментально-технологічний,

оцінно-рефлексивний у межах спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах».

Визначено і обгрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками; використання тренінгових технологій у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; наявність інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти.

Методичний блок представлено методикою формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Доведено, що підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах сприяли лекційні та практичні заняття у межах дисциплін «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Менеджмент організації», «Техніка управлінської діяльності», «Управління інформаційними зв'язками» та спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах», а також самостійна робота та управлінська практика.

Встановлено, що результати експериментальної роботи з моделі формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах на прикінцевому етапі показали, що значно змінилися результати рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Так, відтепер в ЕГ на достатньому рівні показники збільшилися на 45,46% (у КГ на 1,26%), на задовільному рівні зменшилися на 5,85% (у КГ збільшилися на 0,64%) і на низькому рівні показники зменшилися на 39,61% (у КГ – на 1,9%). Порівняльний аналіз результатів діагностування майбутніх менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп щодо їх готовності до та після експериментальної роботи дозволив дійти висновку, що в експериментальній групі її формування відбувалося ефективніше, ніж у контрольній.

Доведено, що перевірка значущості позитивних зрушень у рівнях сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах здійснена завдяки статистичній обробці отриманих експериментальних даних за значенням критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні, дозволила довести ефективність запровадженої методики формування готовності, оскільки дані зрізів до і після формувального експерименту експериментальної групи суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично вагомою. Для контрольної групи різниці даних зрізів до і після формувального експерименту не виявлено.

Констатовано, що отримані результати коефіцієнта кореляції Спірмена дають можливість констатувати, що до експерименту найбільш щільний зв'язок спостерігався між другим критерієм і готовністю у цілому, така ж ситуація залишилася після експерименту у контрольній групі. Досить низький рівень сформованості готовності був зумовлений переважно низьким рівнем усвідомленості/ неусвідомленості знань.

Встановлено, що після експерименту для експериментальної групи спостерігається зв'язок однакової щільності між оцінками за усіма трьома критеріями та готовністю у цілому, що можна пояснити сформованим цілісним (комплексним) утворенням – готовністю майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [569], [613], [616], [617], [619], [621], [622], [624], [625], [627], [631], [638], [644], [645], [646], [647], [655], [659].

ВИСНОВКИ

У дисертації розкрито теоретико-методологічні засади дослідження, презентовано нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці й науковому обґрунтуванні концепції, моделі, експериментальної методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

1. Науково обґрунтовано теоретико-методологічні концепти підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: методологічний, що відображує взаємозалежність і взаємодію системного, діяльнісного й особистісного підходів; теоретичний, який висвітлює основні ідеї, характеризує науковий апарат дослідження, розкриває вихідні положення, принципи (діалогічності, послідовності і систематичності, усвідомленості та розвитку освітніх потреб), що визначають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції з практикою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; методичний, що включає розробку й апробацію експериментальної методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах з чітко визначеними цілями навчання і засобами для їх досягнення (педагогічні умови, форми, методи).

2. Визначено феномен «готовність майбутніх менеджерів до управління ризиками у навчальних закладах» як цілісне особистісне утворення, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності: визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності, здійснює ідентифікацію, якісну та кількісну оцінку ризиків, визначає критичні ризики і планує реагування на них. Зазначена готовність є результатом підготовки, що зумовлена інтеграцією особистісного, когнітивного і функційного компонентів.

3. Уточнено зміст низки понять: «менеджер освіти» – працівник освітньої організації, який наділений повноваженнями керівництва і приймає

управлінські рішення за певними видами діяльності організації; «професійна підготовка менеджерів освіти» – цілеспрямований процес професійного розвитку, що забезпечує формування значущих для управлінської діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості, достатніх для успішного виконання посадових обов'язків; «ризик» – ситуація невизначеності, що вимагає в процесі прийняття рішень певного вибору для досягнення необхідного результату з мінімізацією негативних наслідків; «ризик-менеджмент» – сукупність управлінських дій інтегрованого характеру, спрямованих на виявлення, аналіз і запобігання ризиків, тобто процес впливу на об'єкти навчального закладу, за яким забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, запобігальні дії, їх обґрунтоване врахування при прийнятті менеджером освіти управлінських рішень; «управління ризиками у навчальному закладі» – комплекс управлінських дій і заходів, що здійснюються менеджерами навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, які можуть мати позитивні / негативні наслідки. Оптимальним управлінським рішенням вважаємо те, яке приносить найкращий результат з найбільшою ймовірністю.

4. Виявлено, що наявні класифікації ризиків у галузі освіти дозволяють розділити їх на кілька груп за різними ознаками: масштабом виникнення (макроризики, мезоризики, мікроризики), джерелом (зовнішні, внутрішні, суб'єктивні, об'єктивні), часом (короткострокові, середньострокові, довгострокові), терміном дії (ретроспективні, поточні, перспективні), характером прояву (прогнозовані, непрогнозовані), чинниками виникнення (політичні, економічні). Класифіковано такі групи ризиків за сферою походження: політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні.

5. Визначено компоненти (особистісний, когнітивний, функційний), критерії (активність / пасивність особистості, усвідомленість /

неусвідомленість знань, гнучкість / ригідність умінь) з відповідними показниками, схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах (достатній, задовільний, низький). Для визначення числових інтервалів рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками було використано метод середньоквадратичних відхилень. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту, з'ясовано, що 46,11% студентів магістратури експериментальної і 50,63% контрольної груп було на задовільному рівні, достатнього рівня досягли тільки 8,44% респондентів експериментальної групи і 7,60% контрольної групи, на низькому було 45,45% майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 41,77% контрольної груп.

Результатами регресійного аналізу доведено взаємозв'язок і взаємовплив компонентів (особистісного, когнітивного, функційного) і критеріїв (активність / пасивність особистості, усвідомленість / неусвідомленість знань, гнучкість / ригідність умінь) готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах.

6. Визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах: методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах; наявність інформаційно-фактологічної бази ймовірних ризиків у процесі самостійної роботи та управлінської практики майбутніх менеджерів освіти.

7. Розроблено модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, що є структурованою системою взаємопов'язаних елементів і містить такі етапи: когнітивно-збагачувальний, інструментально-технологічний, оцінно-рефлексивний.

8. Розроблено, апробовано та доведено ефективність експериментальної методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах, яка різнилася змістовим наповненням, методами і формами організації навчальної діяльності та самостійної роботи студентів, що сукупно забезпечили реалізацію педагогічних умов у межах спецкурсу «Основи управління ризиками у навчальних закладах» на кожному етапі.

9. Виявлено суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах за результатами прикінцевого зрізу в експериментальній групі на відміну від контрольної. Так, достатній рівень було зафіксовано у 53,90% магістрантів експериментальної (було – 8,44%) і 8,86% (було – 7,60%) контрольної груп; задовільний – у 40,26% майбутніх менеджерів освіти (було – 46,11%) експериментальної та 51,27% (було – 50,63%) контрольної груп. По завершенні формувального етапу експерименту на низькому рівні залишилося 5,84% (було – 45,45%) майбутніх менеджерів освіти експериментальної і 39,87% (було – 41,77%) контрольної груп.

Доведено, що результати, отримані до і після формувального експерименту в експериментальній групі суттєво відрізняються, ця різниця є статистично вагомою, достовірність отриманих результатів підтверджено за значенням критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні. Для контрольної групи суттєвої різниці у даних зрізів до і після формувального експерименту не виявлено.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні технології управління специфічними ризиками у навчальних закладах із застосуванням комп'ютерних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова И. Г. Теория педагогического риска : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / И. Г. Абрамова. – СПб., 1996. – 36 с.
2. Абрамова Н. Т. Целостность и управление / Н. Т. Абрамова. – М. : Наука, 1974. – 248 с.
3. Абсалямова Л. М. Психологічні особливості розвитку готовності до ризику у підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. М. Абсалямова. – Харків, 2009. – 21 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Абчук В. А. Предприимчивость и риск / В. А. Абчук. – Л. : ЛФВИПКРП, 1991. – 189 с.
6. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
7. Авраменко А. Фандрайзинг : искусство добывать и отдавать деньги / А. Авраменко, Г. Аксенов. – К. : Планета людей, 2001. – 311 с.
8. Агеев А. Е. Організаційна модель та методи управління ризиками проектно-орієнтованого підприємства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.22 «Управління проектами та програмами» / А. Е. Агеев. – Харків, 2007. – 21 с.
9. Адамович І. В. Розвиток інформаційної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в післядипломній педагогічній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Адамович. – Тернопіль, 2015. – 25 с.

10. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. с нем. А. М. Боковиков. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
11. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Г. Ю. Айзенк. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1999. – 464 с.
12. Алексеев А. Н. Контент-анализ : его задачи, объекты, программа, методы / А. Н. Алексеев. – М. : Радио и связь, 1982. – 161 с.
13. Алферова Г. В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алферова Галина Викторовна. – Волгоград : АГПИ, 1996. – 178 с.
14. Альгин А. П. Новаторство, инициатива, риск / А. П. Альгин. – Л. : Лениздат, 1987. – 63 с.
15. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – М. : Мысль, 1989. – 187 с.
16. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 231 с.
17. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
18. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания и общения / Б. Г. Ананьев. – Л. : Просвещение, 1968. – 315 с.
19. Андрійчук В. Менеджмент : прийняття рішень і ризик : [навч. посіб.] / В. Андрійчук, Л. Бауер. – К. : КНЕУ, 1998. – 316 с.
20. Андросюк В. М. Педагогічний менеджмент і психодидактика : [навч. посіб.] / В. М. Андросюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 216 с.
21. Анисимов О. С. Основы методологии мышления / О. С. Анисимов. – Москва : ВВШУ, 1989. – 412 с.
22. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.

23. Антонюк М. С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М. С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі : наук.-метод. зб. – К., 1995. – С. 111–113.
24. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.
25. Артемьева Т. В. Фандрейзинг. Привлечение средств на проекты и программы в сфере культуры и образования / Т. В. Артемьева, Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Лань, 2010. – 286 с.
26. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособ.] / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
27. Афанасьев В. Г. Мир живого : системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1986. – 334 с.
28. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
29. Афолина Т. В. Повышение эффективности занятий в вузе на основе динамического анализа результатов процесса обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Т. В. Афолина. – Харьков, 1987. – 16 с.
30. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
31. Бавина П. А. Тренинговые технологии в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / П. А. Бавина. – СПб., 2006. – 26 с.

32. Бакаєв Л. О. Кількісні методи в управлінні інвестиціями : [навч. посіб.] / Л. О. Бакаєв. – К. : КНЕУ, 2000. – 151 с.
33. Бакирова Г. Х. Тренинг управління персоналом / Г. Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
34. Балабанов И. Т. Инновационный менеджмент / И. Т. Балабанов. – СПб. : Питер, 2000. – 208 с.
35. Балабанов И. Т. Риск-менеджмент / И. Т. Балабанов. – М. : Финансы и статистика, 1996. – 192 с.
36. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера : [навч. посіб.] / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – Київ : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
37. Балашова А. Л. Фандрайзинг для молодежной организации : [консп. лекц.] / А. Л. Балашова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 103 с.
38. Бангун А. В. Влияние маркетинга и фандрейзинга на трансформацию библиотек / А. В. Бангун ; науч. ред. В. С. Беленький. – Донецк : УКЦентр, 1999. – 204 с.
39. Барбан М. М. Підготовка менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Барбан Маріанна Миколаївна. – Одеса, 2012. – 257 с.
40. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
41. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : [монография] / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1998. – 153 с.
42. Баткин Л. М. Итальянские гуманисты : стиль жизни, стиль мышления / Л. М. Баткин. – М. : Прогресс, 1978. – 199 с.
43. Бахтин Н. М. Из жизни идей. Статьи. Эссе. Диалоги / Н. М. Бахтин. – М. : Лабиринт, 1995. – 152 с.

44. Бгажноков Б. Х. Основания гуманистической этнологии / Б. Х. Бгажноков. – М. : РУДН, 2003. – 272 с.
45. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследования / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73.
46. Белкин А. С. Учитель защищает диссертацию / А. С. Белкин // Народное образование. – 1997. – № 7. – С. 64–71.
47. Белоусова С. А. Методические основы комплексной оценки модернизационных рисков в сфере образования [Электронный ресурс] / С. А. Белоусова, А. Е. Орёл // Образование и наука. – 2009. – № 2. – С. 33–46. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-kompleksnoy-otsenki-modernizatsionnyh-riskov-v-sfere-obrazovaniya1>.
48. Беляева М. А. Риск как предмет научного познания в педагогике и образовании [Электронный ресурс] / М. А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 16–23. – Режим доступа : <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1800/1/povr-2014-11-02.pdf>.
49. Березняк Е. С. Руководство современной школой / Е. С. Березняк. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
50. Березняк Є. С. Керівництво роботою школи / Є. С. Березняк, М. В. Черпінський. – К. : Радянська школа, 1970. – 262 с.
51. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : [монографія] / В. Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 357 с.
52. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека. – Київ, 2008. – 40 с.
53. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти : теорія і методика : [монографія] / В. Є. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.

54. Берталанфи Л. Системный подход / Л. Берталанфи // Мир философии : в 2-х ч. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 1. – С. 286–296.
55. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1997. – 304 с.
56. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 199 с.
57. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения / В. П. Беспалько. – М. : Знание, 1971. – Ч. II. Измерение качества процесса обучения. – 72 с.
58. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1-2 (17-18). – С. 5–7.
59. Бикова С. В. Індивідуально-типологічні особливості схильності до ризику : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С. В. Бикова. – Одеса, 2008. – 22 с.
60. Бикова С. В. Індивідуально-типологічні особливості схильності до ризику : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Бикова Світлана Валентинівна. – Одеса, 2008. – 204 с.
61. Бишоп Сью. Тренинг ассертивности / Сью Бишоп ; пер. с англ. А. Маслов. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
62. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності : теорія і практика : [монографія] / О. О. Біла. – Одеса : Астропринт, 2013. – 424 с.
63. Бірюков О. В. Управління інноваціями в управлінні проектами : метрика стандартів [Електронний ресурс] / О. В. Бірюков // Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. праць. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 4 (44). – С. 52–59. – Режим доступу : <http://www.pmdp.org.ua/images/Journal/44/12bovpms.pdf>.

64. Бірюкова Т. Ф. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Т. Ф. Бірюкова. – Київ, 2006. – 22 с.
65. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 268 с.
66. Блинов В. М. Эффективность обучения : методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 192 с.
67. Богданова І. М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень : [навч. посіб.] / І. М. Богданова. – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2013. – 122 с.
68. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 2003. – 39 с.
69. Богуш А. Методично-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів / А. Богуш // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 136–142.
70. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
71. Бойко А. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної підготовки вчителя / А. Бойко // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 28–33.
72. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
73. Большой советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
74. Бондаренко П. В. Карта ризиків – ефективний інструмент управління [Електронний ресурс] / П. В. Бондаренко. – Режим доступу : <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream>.

75. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Бондарева Любов Іванівна. – Київ, 2007. – 250 с.

76. Бондарева Т. І. Структурні моделі та методи оцінки ризиків при плануванні проекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.22 «Управління проектами та програмами» / Т. І. Бондарева. – Харків, 2006. – 21 с.

77. Бондарчук В. В. Ризик як правова категорія [Електронний ресурс] / В. В. Бондарчук // Часопис Київського університету права. – 2013. – № 2. – С. 312–315. – Режим доступу : [file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/Chkup_2013_2_76%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/UseinHome/Downloads/Chkup_2013_2_76%20(2).pdf).

78. Бондарчук О. І. Особливості психологічної готовності керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 1, Ч. 15. – С. 13–16.

79. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Радянська школа, 1987. – 160 с.

80. Борzych Е. А. Разработка учебно-методических комплексов по дисциплине (методические рекомендации) / Е. А. Борzych, Н. А. Сергеева. – Оренбург : Пресса, 2009. – 35 с.

81. Брандт З. В. Толерантность и интолерантность : два полюса одной культуры [Электронный ресурс] / З. В. Брандт. – Режим доступа : <http://lib.socio.msu.ru>.

82. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 416 с.

83. Бубер М. Я и ты / М. Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.

84. Булах І. Створюємо якісний тест / І. Булах, М. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.

85. Булыга В. Асертивность в повседневной жизни [Электронный ресурс] / В. Булыга. – Режим доступа : <http://vash-psycholog.by>.
86. Буряк В. Самостійність навчання як сучасний дидактичний принцип / В. Буряк // Наукові записки КДПУ. – Кіровоград : КДПУ, 2013 – Вип. 4, Ч. 2. – С. 11–16.
87. Бурдіна С. В. Підготовка магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С. В. Бурдіна. – Луганськ, 2008. – 22 с.
88. Бурлаєнко Т. І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу [Електронний ресурс] / Т. І. Бурлаєнко // Теорія та методика управління освітою. – 2001. – № 7. – Режим доступу : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/2.pdf.
89. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.
90. Буянов В. П. Рискология (управление рисками) / В. П. Буянов, К. А. Кирсанов, Л. М. Михайлов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Экзамен, 2003. – 384 с.
91. Вайнер А. В. Групповая готовность к риску как фактор эффективности управленческих команд : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 10.00.05 «Социальная психология (психологические науки)» / А. В. Вайнер. – М., 2008. – 28 с.
92. Валиева В. К. Формирование готовности студентов педвузов к физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе в общеобразовательной школе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Валиева Валентина Кузьминична. – Чебоксары, 2006. – 180 с.
93. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Василенко. – Київ, 2007. – 23 с.

94. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2006. – 174 с.

95. Васильков Ю. В. Оценка рисков – актуальный вопрос современной инновационной деятельности образовательных учреждений / Ю. В. Васильков, Л. С. Гущина // Вестник ОрелГИЭТ. – 2015. – № 2 (32). – С. 34–39.

96. Васильков Ю. В. Риски в образовании / Ю. В. Васильков, Л. С. Гущина // Вестник Академии Н. П. Пастухова. – 2008. – № 3-4. – С. 17–20.

97. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Основа, 2006. – 208 с.

98. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Харків : Основа, 2007. – 176 с.

99. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Васильченко. – Тернопіль, 2006. – 25 с.

100. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Васильченко Лілія Володимирівна. – Запоріжжя, 2006. – 278 с.

101. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : [учеб. пособ.] / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2003. – 224 с.

102. Введение в философию : [учеб. для вузов] : в 2 ч. / И. Т. Фролов, Э. А. Араб-Оглы, Г. С. Арефьева и др. – М. : Политиздат, 1989. – Ч. 2. – 639 с.

103. Вдовиченко Р. П. Система організаційно-педагогічної

діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : [монографія] / Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініна, В. Д. Чайка. – К. ; Миколаїв : Іліон, 2007. – 528 с.

104. Вдовиченко О. В. Готовність до ризику у різних сферах діяльності. Методика дослідження / О. В. Вдовиченко. – Одеса : Фенікс, 2007. – 34 с.

105. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

106. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; [пер. с англ. / общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко]. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

107. Вершловский С. Г. Андрагогика : этапы становления / С. Г. Вершловский // Новое знание. – 1998. – № 4. – С. 10–14.

108. Виноградський М. Д. Організація праці менеджера / М. Д. Виноградський, О. М. Шканова. – Київ : Кондор, 2002. – 518 с.

109. Винославська О. В. Тренінгова програма підготовки майбутніх менеджерів до етичної поведінки в умовах змін / О. В. Винославська // Етичні та духовні аспекти розвитку людини та суспільства : VII міжнар. форум, 25-26 трав. 2007 р. : тези доп. – К., 2007. – С. 8–9.

110. Виханский О. С. Менеджмент : [учеб.] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – [3-е изд.]. – М. : Гардарики, 2001. – 528 с.

111. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – Київ-Кіровоград, 2014. – № 3 (дод. 2). – Т. 1. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – 480 с.

112. Вітлінський В. В. Аналіз, моделювання та управління економічним ризиком / В. В. Вітлінський, П. І. Верчено. – К. : КНЕУ, 2000. – 292 с.

113. Вітлінський В. В. Економічний ризик та методи його вимірювання : [підруч.] / В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний, О. Д. Шарапов. – К. : КНЕУ, 2000. – 354 с.
114. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті / В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний. – К. : ТОВ «Борисфен-М», 1996. – 336 с.
115. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємстві : [монографія] / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 480 с.
116. Вознюк А. В. Психологічна готовність керівників до управління атестацією педагогічних працівників / А. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія, Ч. 15. – С. 26–32.
117. Войдем Т. Как улучшить управление организацией : [пособ. для руков.] / Т. Войдем. – М. : АО «ИНФРА-М» – АЗОТ «Премьер», 1995. – 204 с.
118. Войтальянова Я. И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Я. И. Войтальянова. – Чита, 2007. – 22 с.
119. Воловин В. Г. Человек в экстремальных условиях природной среды / В. Г. Воловин – М. : Мысль, 1983. – 223 с.
120. Вопросы психологии воли / [под ред. В. И. Селиванова]. – Рязань : Б. и., 1979. – 134 с.
121. Воронин А. Б. Стимуляция волевых усилий личности на занятиях спортом / А. Б. Воронин. – Рязань : Из-во РУ, 1975. – 34 с.
122. Воронова С. В. Підготовка менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Воронова. – Одеса, 2013. – 21 с.

123. Воронова С. В. Підготовка менеджерів освіти до роботи з громадськими організаціями в умовах післядипломної освіти : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Воронова Світлана Віталіївна. – Одеса, 2013. – 237 с.

124. Воронцовский А. В. Управление рисками / А. В. Воронцовский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : ОЦЭиМ, 2004. – 458 с.

125. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

126. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

127. Вяткин В. М. Риск-менеджмент : [учеб.] / В. М. Вяткин, В. А. Гамза, Ф. В. Маевский. – М. : Юрайт, 2016. – 353 с.

128. Гаєвський Б. А. Основи науки управління : [навч. посіб.] / Б. А. Гаєвський. – К. : МАУП, 1997. – 112 с.

129. Галасюк В. Риск как один из неотъемлемых факторов бизнеса / В. Галасюк, М. Сорока // Економіка, фінанси, право. – 2002. – № 7. – С. 17–23.

130. Галузевий стандарт вищої освіти України. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.

131. Ганюшкин А. Д. Исследование состояние психологической готовности человека к деятельности в экстремальных условиях / А. Д. Ганюшкин. – Смоленск : Б. и., 1972. – 156 с.

132. Гейвин Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин ; пер. с англ. С. Комаров. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с.

133. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии : гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного

триумфа) / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 120 с.

134. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике : [монография] / Б. С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1974. – 208 с.

135. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский . – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

136. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики / В. И. Гинецинский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 144 с.

137. Гладкова В. Н. Акмеологические основы формирования профессионализма / В. Н. Гладкова, В. А. Парфенюк // Акмеология развития / [под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского]. – СПб., 2006. – С. 272–278.

138. Гладкова В. М. Акмеологічні технології особистісного та професійного розвитку суб'єкта професійної діяльності / В. М. Гладкова // Акмеологія – наука XXI століття : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 квіт., 2005 р. – К. : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2005. – С. 96–98.

139. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів : акмеологічні основи : [монографія] / В. М. Гладкова. – Київ : Освіта України, 2013. – 350 с.

140. Голубев Ю. В. Психологические особенности регуляции эмоциональных состояний гимнастов при выполнении упражнений, связанных с риском / Ю. В. Голубев. – М. : ГЦОЛИФК, 1972. – 145 с.

141. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 2000. – 156 с.

142. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

143. Гончаров С. М. Тлумачний словник економіста / С. М. Гончаров, Н. Б. Кушнір ; за ред. С. М. Гончарова. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 264 с.

144. Горбунова Л. Л. Образование взрослых в современном обществе и его основные принципы / Л. Л. Горбунова // Инновационные модели образовательных технологий и систем. – СПб. : ИОВ РАО, 1998. – С. 10–14.

145. Гостюшин А. В. Энциклопедия экстремальных ситуаций / А. В. Гостюшин. – М. : Зеркало, 1996. – 320 с.

146. Готт В. С. Определённость и неопределённость как категории научного познания / В. С. Готт, А. Д. Урсул // Новое в жизни, науке, технике. – 1971. – № 7. – С. 62–68.

147. Грабовой П. Г. Риски в современном бизнесе / П. Г. Грабовой, С. Н. Петрова, С. И. Полтавцев. – М. : Аланс, 1994. – 234 с.

148. Гранатуров В. М. Аналіз підприємницьких ризиків : проблеми визначення, класифікації та кількісні оцінки : [монографія] / В. М. Гранатуров, І. В. Литовченко, С. К. Харічков ; за наук. ред. В. М. Гранатурова. – Одеса : Ін-т проблем ринку та екон.-екол. досліджень НАН України, 2003. – 164 с.

149. Гранатуров В. М. Ризики підприємницької діяльності : проблеми аналізу / В. М. Гранатуров, О. Б. Шевчук. – К. : Держ. вид.-інф. агентство «Зв'язок», 2000. – 152 с.

150. Гранатуров В. М. Управление предпринимательскими рисками : вопросы теории и практики / В. М. Гранатуров, И. В. Литовченко. – Одесса : МЧП «Эвен», 2005. – 204 с.

151. Гранатуров В. М. Экономический риск : сущность, методы измерения, пути снижения / В. М. Гранатуров. – М. : Дело и Сервис, 1999. – 112 с.

152. Гринберг М. С. Проблема производственного риска в уголовном праве / М. С. Гринберг. – М. : Госюриздат, 1963. – 132 с.

153. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Губа. – Луганськ, 2010. – 47 с.

154. Гузеев В. В. От методик – к образовательной технологии / В. В. Гузеев // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 84–91.

155. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А. М. Гуревич. – СПб. : Речь, 2006. – 144 с.

156. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности : проблематика исследований / А. И. Гусев // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 75–80.

157. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Гусев Андрій Ігоревич. – К., 2009. – 233 с.

158. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 6. – С. 20–27.

159. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.

160. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1980. – Т. 4. – 684 с.

161. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Даниленко. – Київ, 2005. – 47 с.

162. Дериколенко О. М. Управління інноваційними ризиками на малих та середніх промислових підприємствах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами» / О. М. Дериколенко. – Суми, 2010. – 20 с.

163. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.

164. Дефектологічний словник : навч. посіб. / [В. І. Андрієнко, Л. Є. Андрусишин, К. В. Ардобацька та ін.]; за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : Леся, 2011. – 526 с.

165. Дзюба Т. М. Конфліктологічна компетентність як особистісна й професійна якість заступника директора школи / Т. М. Дзюба // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія. Ч. 14. – С. 96–100.

166. Дик Н. Ф. Настольная книга руководителя образовательного учреждения / Н. Ф. Дик, Н. Б. Иванова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 480 с.

167. Димитров И. Л. Идентификация рисков как инструмент повышения эффективности инновационной деятельности / И. Л. Димитров // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 113–116.

168. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 378 с.

169. Дишкант О. В. Ризик, як складова особистості та її вплив на успішність професійної діяльності в екстремальних умовах / О. В. Дишкант // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Харків : УЦЗУ. – 2008. – № 4. – С. 52–61.

170. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент : цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : [навч. посіб.] / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.

171. Добренъков В. И. Методы социологического исследования : [учеб. для вузов] / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 767 с.

172. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

173. Долгоруков А. М. Case-study как способ (стратегия) понимания / А. М. Долгоруков // Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / [под ред. А. Долгорукова]. – М. : Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 22–44.

174. Долінський Л. Б. Моделювання та управління ризиком вексельних зобов'язань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.03.02 «Економіко-математичне моделювання» / Л. Б. Долінський. – Київ, 2002. – 22 с.

175. Дронова О. С. Схильність до ризику як чинник агресивної поведінки неповнолітніх : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. С. Дронова. – К., 2012. – 21 с.

176. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / П. Ф. Друкер. – М. : Вильямс, 2001. – 397 с.

177. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.

178. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 182 с.

179. Дэвис Ф. Полная уверенность в себе : исчерпывающее руководство на пути достижения личного успеха и уверенности в себе / Ф. Дэвис. – Минск : Попурри, 1996. – 512 с.

180. Егорова Е. Е. Еще раз о сущности риска и системном подходе / Е. Е. Егорова // Управления риском. – 2002. – № 2. – С. 9–12.

181. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий / М. С. Егорова. – М. : Планета детей, 1997. – 325 с.

182. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – [2-е изд., испр. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

183. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Ельбрехт. – Київ, 2010. – 46 с.

184. Енциклопедичний словник з державного управління / [уклад. Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощанського, Ю. П. Сурміна]. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.

185. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

186. Ермольев Ю. М. Об исследованиях в области риска / Ю. М. Ермольев, В. С. Михалевич. – К. : ИК, 1991. – 9 с.

187. Ерсъозоглу І. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ерсъозоглу Ісмаїл. – Одеса, 2015. – 231 с.

188. Ерсъозоглу Р. Формування професійної надійності майбутніх менеджерів освіти засобами тренінгових технологій у фаховій підготовці : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ерсъозоглу Рукіє. – Одеса, 2013. – 234 с.

189. Ефимова Н. С. Безопасность человека : психологический аспект : [монография] / Н. С. Ефимова. – М. : Изд. центр РХТУ, 2009. – 156 с.

190. Євдокімова О. О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Євдокімова Олена Олександрівна. – К., 2011. – 499 с.

191. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. В. Єльнікова. – Луганськ, 2005. – 46 с.

192. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

193. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

194. Жариков Е. С. Риски в кадровой работе : [кн. для руководителя и менеджера по персоналу] / Е. С. Жариков, А. А. Парамонов. – М. : МЦФЕР, 2005. – 288 с.

195. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями [монографія] / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2006. – 367 с.

196. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. М. Жебровський. – Київ, 2002. – 24 с.

197. Жигірь В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. І. Жигірь // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1. – С. 140–148. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_22.

198. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования / А. И. Жилина // Человек и образование. – 2007. – № 10-11. – С. 15–20.

199. Журавська Н. С. Особливості методики навчання спеціальних дисциплін [Електронний ресурс] / Н. С. Журавська // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Сер. : Психолого-

педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 93–96. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_2_25.

200. Загальна психологія : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 463 с.

201. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова / А. П. Загнітко, І. А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.

202. Загородній А. Г. Управління ризиками аудиторської діяльності : [навч. посіб.] / А. Г. Загородній, Л. М. Пилипенко. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2008. – 128 с.

203. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу : гуманістична перспектива / Л. В. Зазуліна ; за ред. А. В. Фурмана. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.

204. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24. 12. 1958 г. – М. : Извест. совет. депутат. труд-ся, 1958. – 30 с.

205. Закон України «Про благодійництво та благодійні організації» від 05. 07. 2012 р. № 5973 –VI [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 25. – С. 252. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.

206. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19. 04. 2011 р. № 3236-VI [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2011. – № 42. – С. 435. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.

207. Закон України «Про громадські об'єднання» від 22. 03. 2012 р. № 4572–VI [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 1. – С. 1. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.

208. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04. 07. 2002р. № 40-IV [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – С. 266. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
209. Законодательные акты 1918 года // Законы Украинской державы. Законы, постановления, инструкции, циркуляры. – Одесса : Практическое правоведение, 1918. – Вып. 5. – С. 31.
210. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Л. Замкова. – К., 2005. – 20 с.
211. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціально робота. – 2002. – № 8 (45). – С. 31–42.
212. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг : [учеб. пособ.] / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 56 с.
213. Зеер Э. Ф. Профориентология : теория и практика : [учеб. пособ. для вузов] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 192 с.
214. Зеер Э. Ф. Психология профессий : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
215. Зимина О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании : теория, методика, практика / О. В. Зимина. – М. : МЭИ, 2003. – 336 с.
216. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов] / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., исп. и перераб.]. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
217. Зинкевич В. А. Карта рисков – эффективный инструмент управления [Электронный ресурс] / В. А. Зинкевич, В. Н. Черкашенко. – Режим доступа : <http://www.franklin-grant.ru/ru/reviews/review7.shtml>.

218. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности : новосты или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 3–20.

219. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Зінчук. – Київ, 2010. – 22 с.

220. Змеев С. И. Основы андрагогики : [учеб. пособ. для вузов] / С. И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 150 с.

221. Зубков В. И. Социологическая теория риска : [монография] / В. И. Зубков. – М. : Изд-во РУДН, 2003. – 230 с.

222. Зубок Ю. А. Риск в сфере образования молодежи : институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 31–55.

223. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.

224. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Издательство МГУ, 1991. – 142 с.

225. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб : Питер, 2000. – 464 с.

226. Ильин Е. П. Психология спорта : современные направления в психологии / Е. П. Ильин. – Л. : ЛГУ, 1989. – 96 с.

227. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. : Ингенкамп ; пер. с нем. М. Н. Рассказова. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

228. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии : [учеб. пособ.] / Л. Б. Ительсон. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Мн. : Харвест; 2000. – 896 с.

229. Іванєко Ю. В. Особливості застосування тренінгових технологій у соціальній роботі : дис... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Іванєко Юлія Валеріївна. – К., 2010. – 231 с.
230. Іванов В. Ф. Контент-аналіз : методологія та методика дослідження ЗМК : [навч. посіб.] / В. Ф. Іванов ; наук. ред. А. З. Москаленко. – К. : ІСДО, 1994. – 112 с.
231. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців / Є. А. Іванченко. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
232. Івченко І. Ю. Економічні ризики : [навч. посіб.] / І. Ю. Івченко. – К. : Центр навчальної літератури. 2004. – 304 с.
233. Ілляшенко С. М. Екологічні ризики інновацій : класифікація та аналіз / С. М. Ілляшенко, В. В. Божкова // Фінанси України. – 2005. – № 1. – С. 49–59.
234. Інвестиційний менеджмент : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [В. М. Гриньова, В. О. Коюда, Т. І. Лепейко та ін.]. – Харків : ВД «Інжек», 2005. – 664 с.
235. Ісаєв Ю. В. Щодо правового статусу керівника підприємства, організації, установи / Ю. В. Ісаєв // Актуальні проблеми держави і права. – 2012. – Вип. 63. – С. 406–411.
236. Іщенко І. А. Складові управлінської компетентності керівників навчальних закладів / І. А. Іщенко, В. В. Шалаєва // Управління школою. – 2008. – № 29 (221). – С. 18–22.
237. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1998. – 31 с.
238. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.
239. Калашнікова С. А. Модернізація програм підготовки керівників навчальних закладів на основі концептуальних засад професійної підготовки управлінців-лідерів [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова

// Освітологічний дискурс. – 2011. – № 1 (3). – С. 143–167. – Режим доступу : <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/56>.

240. Каленюк І. Ризик-менеджмент у системі вищої освіти України / І. Каленюк, О. Куклін // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. : Економіка. – 2015. – № 5 (170). – С. 23–28.

241. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2000. – № 2. – С. 26–34.

242. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

243. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики : логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. – Москва : Педагогика, 1980. – 157 с.

244. Капустина Н. Ассертивность как основное качество менеджера принимающего решения в условиях неопределенности и риска [Электронный ресурс] / Н. Капустина // Проблемы современной экономики. – 2008. – № 3 (27). – Режим доступа : <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=2205>.

245. Карамушка Л. М. Концептуальні засади дослідження підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організацій / Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. – Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія, Вип. 2. – С. 260–267.

246. Карамушка Л. М. Особливості діяльності команд по введенню змін в освітніх організаціях (на матеріалі системи середньої освіти) / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К. : Науковий світ, 2007. – Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія, Ч. 19. – С. 8–15.

247. Карамушка Л. М. Психологічна готовність до управлінської діяльності керівників традиційних і нових типів навчальних закладів

/ Л. М. Карамушка // Психологічні проблеми виховання, навчання та розвитку особистості : матеріали звітної наук. сесії. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1993. – С. 35–42.

248. Карамушка Л. М. Психологічні проблеми управління змінами в організації : аналіз основних підходів у західній психології / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія, Ч. 17. – С. 3–11.

249. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

250. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

251. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

252. Карпова Э. Э. Оценка качества подготовки специалистов в высшей школе и проблема его мониторинга / Э. Э. Карпова // Наука і освіта. – 2015. – № 9 СХХХVIII. – С. 78–82.

253. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. Э. Карпова. – Москва, 1994. – 32 с.

254. Качалов Р. М. Управление хозяйственным риском / Р. М. Качалов. – М. : Наука, 2002. – 192 с.

255. Качалова Л. П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование : [монография] / Л. П. Качалова. – Шадринск : ГРКТ, 2006. – 330 с.

256. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. О. Кириченко. – Київ, 2001. – 19 с.

257. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кириченко Микола Олексійович. – К., 2001. – 165 с.

258. Киричков Ю. В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань : [монографія] / Ю. В. Киричков. – К. : Політехніка, 2001. – 162 с.

259. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.01 / Кичук Надежда Васильевна. – К, 1993. – 386 с.

260. Кільова Г. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у контексті стратегії навчання упродовж життя / Г. Кільова // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 20–23.

261. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця : особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н. В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. праць. – Миколаїв : МДУ, 2006. – Вип. 12. Педагогічні науки, Т. 1. – С. 80–87.

262. Кларин М. В. Корпоративний тренінг от А до Я : [науч.-практ. пособ.] / М. В. Кларин. – М. : Дело, 2002. – 224 с.

263. Клименко С. М. Обґрунтування господарських рішень та оцінка ризиків / С. М. Клименко, О. С. Дуброва. – К. : КНЕУ, 2005. – 252 с.

264. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. – 324 с.

265. Клімова А. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності [Електронне видання] / А. Клімова. – Режим доступу : <http://nauka.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/04/Alla-Klimova.pdf>.

266. Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В. Е. Клочко // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1998. – Вып. 8–9. – С. 7–15.

267. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08 / Княжева Ірина Анатоліївна. – Одеса, 2014. – 534 с.

268. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.

269. Ковальчук О. С. Особливості прийняття управлінських рішень в умовах змін в організаціях / О. С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2006. – Том. 1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія, Ч. 17. – С. 20–25.

270. Ковальчук О. С. Семінар-тренінг «Формування психологічної готовності керівників до прийняття управлінських рішень в умовах організаційного розвитку» / О. С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : А.С.К., 2012. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 33. – С. 14–21.

271. Ковтун О. В. Теоретичні аспекти поняття «загальноповленнєві уміння» / О. В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – Вип. 11-12. – С. 200–209.

272. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

273. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема : [наук. видан.-препринт] / В. А. Козаков. – К. : НМК ВО, 1990. – 62 с.

274. Козаков В. А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособ.] / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 246 с.

275. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий ; под ред. Б. В. Бирюкова. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.

276. Коломинский Н. Л. Теоретико-методологические и методические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров / Н. Л. Коломинский // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров : сб. научн. трудов. – К. : Персонал, 2000. – № 1 (55). – Приложение № 3 (8). – С. 7–11.

277. Коломінський Н. Л. Конфлікти та психологічна підготовка менеджерів освіти до їх прогнозування, запобігання та розв'язання / Н. Л. Коломінський, О. І. Бондарчук // Конфлікт в суспільстві : діагностика і профілактика : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., 17-20 трав. 1995 р. – Київ ; Чернівці, 1995. – С. 303–307.

278. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.

279. Комаровский А. В. Фандрейзинг в вопросах, ответах и цитатах : [учеб. пособ.] / О. В. Комаровский. – Луганск, 2007. – 54 с.

280. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

281. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Н. В. Кічук, та ін.] ; за ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

282. Конаржевский Ю. А. Пути совершенствования управления школой / Ю. А. Конаржевский, В. С. Баймаковский. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд., 1972. – 116 с.
283. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
284. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.
285. Кормич Л. І. Громадські об'єднання та політичні партії сучасної України : [навч. посіб.] / Л. І. Кормич, Д. С. Шелест. – Одеса : Юрид. література, 2002. – 200 с.
286. Корнещук В. В. Категорія надійності в теорії і практиці підготовки фахівців соціономічних професій : [монографія] / В. В. Корнещук. – Одеса : ВМ , 2009. – 308 с.
287. Корнещук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов : [учеб. пособ.] / В. В. Корнещук. – Одесса : ВМВ, 2010. – 72 с.
288. Корнилова Т. В. Диагностика импульсивности и склонности к риску / Т. В. Корнилова, А. А. Долныкова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология.– 1995. – № 3. – С. 46–56.
289. Корнилова Т. В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 99–109.
290. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску : [монографія] / Т. В. Корнилова. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 232 с.
291. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : [учеб. пособ. для вузов] / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
292. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии : основания и проблемы [Электронный ресурс] / Т. В. Корнилова

// Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2010. – № 3 (11).
– Режим доступа : URL: <http://psystudy.ru>.

293. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. В. Королюк. – К., 2006. – 22 с.

294. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : [монографія] / С. В. Королюк. – Полтава : ПОППО, 2007. – 168 с.

295. Коротких Н. Предпринимательский риск как объект страхования / Н. Коротких // Управление риском. – 2001. – № 3. – С. 49–52.

296. Костюкова Т. П. Концепция оценки рисков в образовательной деятельности вуза / Т. П. Костюкова, И. А. Лысенко // Информатика : проблемы, методология, технологии : материалы IX междунар. науч.-метод. конф., 12-13 февр. 2009 г. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2009. – Т. 1. – С. 363–366.

297. Костюкова Т. П. Система управления рисками в образовательной деятельности – неперемная часть менеджмента качества [Электронный ресурс] / Т. П. Костюкова, И. А. Лысенко. – Режим доступа к журн. : <http://ito.edu.ru/2009/Petrozavodsk/I/I-0-17.html>.

298. Котик М. А. Безопасность труда : психологические аспекты / М. А. Котик. – М. : Знание, 1986. – 64 с.

299. Котик М. А. О понятии «защищенность от профессиональной опасности» / М. А. Котик // Психологические и эргономические вопросы безопасности деятельности. – Таллин, 1986. – С. 24–28.

300. Котик М. А. Психология и безопасность [монография] / М. А. Котик. – Таллин : Валгус, 1981. – 408 с.

301. Котов Є. В. Управління соціальними ризиками в умовах обмежених можливостей : [монографія] / Є. В. Котов, О. С. Вишневський. – Донецьк, 2010. – 107 с.

302. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Кравченко. – Полтава, 2009. – 39 с.

303. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія] / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 с.

304. Краевский В. В. Методология для педагога : теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.

305. Красавчиков О. А. Возмещение вреда, причинённого источником повышенной опасности / О. А. Красавчиков. – М. : Госюриздат, 1966. – 200 с.

306. Краткий словарь когнитивных терминов / [сост. Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина] ; под общ. ред. Е. Кубряковой. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

307. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1995 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» ; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Крисюк. – К., 1996. – 48 с.

308. Кричевский В. Ю. Профессия руководителя и профессиональная деятельность / В. Ю. Кричевский // Управление – деятельность профессиональная : сб. статей ; под. ред. В. Ю. Кричевского. – СПб. : СПб. ГУПМ. – 2001. – С. 19–27.

309. Крошо В. П. Теоретические и практические проблемы профессионального (оперативного) риска в деятельности органов внутренних дел / В. П. Крошо. – К. : Рад. шк., 1995 – 157 с.

310. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – СПб. : КАРО, 2001. – 304 с.

311. Кузина Л. Л. Современное научно-методическое обеспечение учебного процесса [Электронный ресурс] / Л. Л. Кузина // Новые образовательные технологии в вузе : материалы XI междунар. науч.-метод. конф. – Екатеринбург, 2014. – Режим доступа : <http://hdl.handle.net/10995/24633>.

312. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – [3-е изд., дополн.]. – М. : Политиздат, 1986. – 399 с.

313. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – 378 с.

314. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 184 с.

315. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта : теорія і практика [монографія] / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 288 с.

316. Куликова Е. А. Риск-менеджмент : [учеб. пособ.] / Е. А. Куликова. – Екатеринбург : Изд-во УрГУПС, 2014. – 259 с.

317. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Наука, 1985. – 218 с.

318. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Курлянд Зинаида Наумовна. – Одесса, 1992. – 353 с.

319. Лактионова А. А. Управление рисками в инвестиционных проектах / А. А. Лактионова. – Донецк : ДонНУ, 2001. – 169 с.
320. Ларина В. П. Инновационная деятельность как объект управления. Модуль 2 : [учеб. пособ.] / В. П. Ларина. – Киров : КИПК и ПРО, 2010. – 50 с.
321. Ларіна Л. Н. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження профільного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Н. Ларіна. – Запоріжжя, 2009. – 23 с.
322. Левинцова Н. С. Некоторые структурные особенности готовности к риску, связанные с порогом активности и личностными качествами сотрудников полиции [Электронный ресурс] / Н. С. Левинцова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 48–51. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/>.
323. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
324. Леонтьев А. Н. Анализ деятельности / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1983. – № 2. – С. 5.–17.
325. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
326. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1992. – 216 с.
327. Леонтьев Д. А. К типологии жизненных миров / Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная психология : 2 Всероссийская науч.-практ. конф. : материалы сообщений. – М. : Смысл, 2004. – С. 114–116.
328. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
329. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : [монографія] : у 2 т. / В. О. Лефтеров. – Донецьк : ДЮІ, 2007. – Т. 1. Методологія психотренінгу та його використання у

професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. – 242 с.

330. Лещенко М. П. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом : історико-педагогічний дискурс [Електронний ресурс] / М. П. Лещенко, А. В. Светлорусова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – Вип. 27 (31). Педагогіка вищої школи 21 століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти : V Кримські педагогічні читання : в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 75–82. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27/.

331. Либин А. В. Дифференциальная психология : на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.

332. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.

333. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 378 с.

334. Лисенков С. Л. Загальна теорія держави і права : [навч. посіб.] / С. Л. Лисенков. – К. : Юрисконсульт, 2006. – 355 с.

335. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. – Самара ; СПб. : СамВЕН. – 1997. – 107 с.

336. Ложкин Г. В. Концептуальные представления о психологическом потенциале / Г. В. Ложкин // Наука в олимпийском спорте. – 2007 – № 1. – С. 87–93.

337. Ложкин Г. В. Регулятивная составляющая психологического потенциала / Г. В. Ложкин // Спортивный психолог. – 2006. – № 3 (6). – С. 26–32.

338. Лойко Л. І. Громадські організації етнічних меншин України : природа, легітимність, діяльність : [монографія] / Л. І. Лойко. – К. : Фоліант, 2005. – 634 с.
339. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 432 с.
340. Лук'янова В. В. Діагностика ризику діяльності підприємства : [монографія] / В. В. Лук'янова. – Хмельницький : ПП Ковальський В. В. – 2007. – 312 с.
341. Лук'янова В. В. Економічний ризик / В. В. Лук'янова, Т. В. Головач. – К. : Академвидав, 2007. – 464 с.
342. Лук'янова Л. Тренінгові технології в освіті дорослих [Електронний ресурс] / Л. Лук'янова. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua>.
343. Луковицкая Е. Г. Неопределенность и отношение к ней : психологическое определение / Е. Г. Луковицкая // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1996. – Вып. 2, Ч. 2. – С. 53–62.
344. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. Г. Луковицкая. – СПб., 1998. – 14 с.
345. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Луковицкая Елена Геннадьевна. – СПб., 1998. – 170 с.
346. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Е. Лунячек. – Харків, 2012. – 40 с.
347. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.

348. Людський розвиток в Україні : мінімізація соціальних ризиків [кол. наук.-аналіт. монографія /за ред. Е. М. Лібанової]. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2010. – 496 с.

349. Магдач З. Т. Розвиток освітнього менеджменту у Канаді та США : [навч. посіб.] / З. Т. Магдач. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – 120 с.

350. Майсурадзе Г. Н. Актуальные проблемы теории и практики формирования у учащихся научных понятий / Г. Н. Майсурадзе // Теорія і практика управління педагогічними процесами : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 жовт. 2007 р. – Одеса, 2007. – С. 42–43.

351. Макарова Н. Н. Риск-менеджмент (методология управления рисками в организации) : [учеб. пособ.] / Н. Н. Макарова. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 88 с.

352. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.

353. Мамонтов Я. А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Я. А. Мамонтов. – Харків : Держ. видав. України, 1926. – 635 с.

354. Мангутов И. С. Организатор и организаторская деятельность / И. С. Мангутов, Л. И. Уманский. – Л. : Изд-во Ленингрд. ун-та, 1975. – 311 с.

355. Маничев С. А. Риск в трудовой деятельности человека / С. А. Маничев // Эргономика / [под ред. А. А. Крылова, Г. В. Суходольского]. – Л. : ЛГУ, 1988. – С. 140–148.

356. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. праць Національного

педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.

357. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій : сутність, специфіка, орієнтири реалізації / О. Мариновська // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 28–33.

358. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Харків : Вид. група «Основа», 2004. – 240 с.

359. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Харків : Вид. група «Основа», 2007. – 448 с.

360. Мартинюк А. Моделювання структури формування філологічних знань у студентів педагогічних коледжів / А. Мартинюк // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2008. – № 1. – С. 163–168.

361. Мартякова О. В. Господарські ризики : оцінка та прогнозування : [монографія] / О. В. Мартякова, І. В. Кочура. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – 220 с.

362. Марченко Г. Ю. Страхування ризиків іпотечного кредитування в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.08 «Гроші, фінанси і кредит» / Г. Ю. Марченко. – К., 2010. – 19 с.

363. Маслова С. О. Фінансовий ринок : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Маслова, О. А. Опалов. – К. : Каравелла ; Львів : Новий світ-2000, 2002. – 304 с.

364. Маторін Є. Про базовий компонент професійної компетентності менеджера освіти / Є. Маторін // Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ. – Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 29, Ч. 3. Педагогіка. – С. 96–104.

365. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : [монографія] / Н. І. Мачинська ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

366. Мельник В. А. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Мельник. – Київ, 2003. – 18 с.

367. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская. – М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2004. – 512 с.

368. Меркулова Н. Научно-теоретичні засади підготовки менеджерів освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом [Електронний ресурс] / Н. Меркулова. – Режим доступу : http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad_11_3_2_07.pdf.

369. Меркушева О. А. Методика обучения в школьной педагогической практике / О. А. Меркушева // Молодой ученый. – 2014. – № 10. – С. 402–404.

370. Методы системного педагогического исследования [учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1980. – 172 с.

371. Минкова Е. С. Формирование готовности к риск-менеджменту инженеров по организации перевозок и управление на транспорте в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. С. Минкова. – Калининград, 2005. – 22 с.

372. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

373. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания [Электронный ресурс] / М. Мириманова // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 104–115. – Режим доступа : <http://rl-online.ru/articles/2-02/91.html>.

374. Мириманова М. С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие [Электронный ресурс] / М. С. Мириманова, А. С. Обухов. – Режим доступа : http://www.google.com/search?q=cache:X4oa71_jALQJ.

375. Митина Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция : [учеб. пособ.] / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. – М. : МПСИ : Флинта, 2003. – 144 с.

376. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.01 / Мищенко Александр Иванович. – М., 1992. – 387 с.

377. Молибог А. Г. О планировании самостоятельной работы студентов / А. Г. Молибог // Педагогика высшей школы. – Минск : Высшая школа, 1997. – Вып. 2. – С. 138–142.

378. Мороз І. В. Менеджмент і маркетинг освіти : [навч.-метод. посіб.] / І. В. Мороз. – К. : Освіта України, 2006. – 144 с.

379. Москалик Г. Правове забезпечення управлінської діяльності менеджера : теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Г. Москалик. – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/search>.

380. Москальов М. В. Дослідження психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації / М. В. Москальов // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. XI, Ч. 2. – С. 323–330.

381. Москальов М. В. Психологічні особливості підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації / М. В. Москальов // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля. – Луганськ, 2006. – № 5 (16). – С. 134–137.

382. Мостенська Т. Ризик-менеджмент як інструмент управління господарським ризиком підприємства [Електронний ресурс]

/ Т. Л. Мостенська, Н. С. Скопенко // Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки. – 2010. – № 3. – С. 72–79. – Режим доступу до журл. : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/8856>.

383. Найн А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике : [монографія] / А. Я. Найн. – Челябинск : УралГАФК, 1996. – 144 с.

384. Наказ наркома освіти Затонського В. П. «Про оцінку успішності учнів» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 34. – С. 2–3.

385. Народное образование в СССР : сборник нормативных актов / [сост. М. Е. Голубева]. – М. : Юрид. лит., 1987. – 336 с.

386. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : [навч. посіб.] / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. – Харків : Основа, 2005. – 240 с. – (Серія «Управління школою»).

387. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

388. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.

389. Немченко С. Г. Ретроспективний аналіз першого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (організаційно-номенклатурний (1917-1930 рр.) [Електронний ресурс] / С. Г. Немченко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2015. – Вип. 1. – С. 173–178. – Режим доступу : <http://www.bdpu.org/sites/bdpu.org/files/konferencii/ped-nau/nn1/ukr/29.pdf>.

390. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : [монографія] / В. В. Нестеренко. – Одеса : ТОВ «Лерадрук», 2012. – 266 с.

391. Ниязашвили А. Г. Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А. Г. Ниязашвили. – М., 2007. – 28 с.

392. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 130 с.

393. Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Никитина Елена Юрьевна. – Челябинск, 2001. – 427 с.

394. Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку / Л. О. Ніколаєв // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2010. – Вип. 9. – С. 138–146.

395. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

396. Новіков М. М. Об'єднання громадян у механізмі взаємодії держави і громадянського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових вчень» / М. М. Новіков. – Харків, 2002. – 18 с.

397. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : [навч.-метод. посіб.] / Л. М. Новікова. – Павлоград : Максимус-К, 2008. – 110 с.

398. Носенко Е. Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчої обдарованості / Е. Носенко, М. Шаповал // Психологія суспільства. – 2002. – № 1. – С. 97.

399. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред.

Л. И. Скворцова. – [28-е изд., перераб.]. – М. : ООО «Издательство «Мир и Образование» ; ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1376 с.

400. Ойгензихт В. А. Категория риска в советском гражданском праве / В. А. Ойгензихт // Правоведение. – 1971. – № 5. – С. 64–144.

401. Окса М. М. Системний підхід у педагогіці : історичний аспект [Електронний ресурс] / М. М. Окса // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2007. – № 1. – С. 5–10. – Режим доступу до журн. : http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2007/1.doc.

402. Оксфордский толковый словарь по психологии / [под ред. А. Ребера]. – М. : Наука, 2002. – 435 с.

403. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : [монографія] / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

404. Омельченко А. И. Творческий риск, его государственно-правовая охрана / А. И. Омельченко. – М. : Изд-во МГУ, 1955. – 50 с.

405. Опфер Е. А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе [Электронный ресурс] / Е. А. Опфер // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 84–91. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/risk-menedzhment-v-upravlenii-kachestvom-obrazovaniya-v-vuze>.

406. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : [посіб.] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 567 с.

407. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

408. Осадчий І. Г. Соціально-філософські аспекти формування загальної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : [монографія] / І. Г. Осадчий. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 148 с.

409. Осипова И. В. О проблеме соотношения методики и технологии [Электронный ресурс] / И. В. Осипова. – Режим доступа : elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/746/2/vestnik_47_06.pdf.
410. Основные документы о школе / [сост. Е. С. Березняк]. – К. : Радянська школа, 1982. – 399 с.
411. Основы внутришкольного управления / [под. ред. П. В. Худоминского]. – М. : Педагогика, 1987. – 168 с.
412. Осовська Г. В. Основи менеджменту. Практикум : [навч. посіб.] / Г. В. Осовська, І. В. Копитова. – К. : Кондор, 2005. – 581 с.
413. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів (теоретико-методологічний підхід) : [монографія] / І. О. Пальшкова. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 339 с.
414. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів : практико-орієнтований підхід : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 475 с.
415. Панок В. Г. Психологічна служба : [навч.-метод. посіб. для студ. і викл.] / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
416. Панфилова А. П. Развитие эмоционального интеллекта как составляющей социальной компетентности менеджеров [Электронный ресурс] / А. П. Панфилова, С. С. Михальченко // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 66–70. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-kak-sostavlyayushey-sotsialnoy-kompetentnosti-menedzhero>.
417. Пархоменко І. М. Організаційно-педагогічні засади оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01

«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Пархоменко. – К., 2007. – 21 с.

418. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / В. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.

419. Пасічник В. Демократизація державного управління у контексті забезпечення національної безпеки та боротьби з корупцією [Електронний ресурс] / В. Пасічник // Демократичне врядування : наук. вісник. – 2014. – Вип. 13. – Режим доступу : http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik13/fail/Pasichnyk.pdf.

420. Пачковський Ю. Ф. Проблема ризику в підприємстві / Ю. Ф. Пачковський // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 2. – С. 37–39.

421. Пашков А. Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования / А. Г. Пашков // Педагогика профессионального образования : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под. ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2004. – С. 5–36.

422. Педагогика / [под ред. И. А. Каирова]. – М. : Учпедгиз, 1939. – 514 с.

423. Педагогика / [под ред. П. Н. Груздева]. – М. : Учпедгиз, 1940. – 624 с.

424. Педагогика : большая современная энциклопедия / [авт.-сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : ИООО «Современное слово», 2005. – 719 с.

425. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров]. – М. : Советская Энциклопедия, 1964-1968. – Т. 3. – 1966. – 880 с.

426. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров]. – М. : Советская энциклопедия, 1964-1968. – Т. 2. – 1965. – 911 с.

427. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
428. Педагогічна майстерність : підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
429. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність / Я. Я. Болюбаш, І. Є. Булах, М. М. Мруга, І. В. Філончук. – К. : Майстер-клас, 2007. – 272 с.
430. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 514 с.
431. Пермінова Л. А. Розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Пермінова. – Київ, 2002. – 22 с.
432. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
433. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
434. Петровский В. А. Поведение человека в ситуации опасности (к психологии риска) / В. В. Петровский // Новые исследования в психологии. – 1974. – № 1. – С. 23–25.
435. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
436. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів / В. Петрушенко. – Львів : Видавництво національного університету «Львівська політехніка», 2009. – 264 с.

437. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов [учеб. пособ.] / П. И. Пидкасистый. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 356 с.

438. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 2000. – 240 с.

439. Пилипенко Л. М. Ризики аудиторської діяльності : методика виявлення й оцінювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.09 «Бухгалтерський облік, аналіз і аудит» (за видами економічної діяльності) / Л. М. Пилипенко. – К., 2009. – 25 с.

440. Підвищення кваліфікації державних службовців : вивчення потреби та організація навчання : [зб. наук. пр. / М. О. Скоромнюк, Н. Г. Протасова, В. Г. Понеділко та ін.] ; ред. В.І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ при Президентіві України, 2000. – 148 с.

441. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

442. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

443. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

444. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1969. – С. 190–217.

445. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.

446. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : [учеб. пособ. для высш. учеб. завед.] / Ю. М. Плотинский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

447. Поваренков Ю. П. Роль индивидуальности в развитии профессионально важных качеств субъекта труда / Ю. П. Поваренков // Вестник интегративной психологии. – Ярославль, Москва, 2007. – Вып. 5. – С. 45–50.

448. Подоляк Н. М. Факторна структура асертивних і неасертивних осіб / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2013. – № 7. – С. 255–258.

449. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 16–23.

450. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

451. Пометун О. І. Як залучити додаткові ресурси для розвитку навчального закладу? Порадник сучасного директора : [навч.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, А. В. Гонорська. – Тернопіль : Астон, 2006. – 120 с.

452. Порев С. М. Університет і наука. Епістемологія, методологія і педагогіка виробництва знань : [монографія] / С. М. Порев. – Київ : Хімджест, 2012. – 384 с.

453. Поснова М. Ф. Повышение эффективности учебного процесса в вузе с помощью применения ЭВМ (на примере лабораторных практикумов) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / М. Ф. Поснов. – Вильнюс, 1989. – 16 с.

454. Посохов І. М. Аналіз досліджень зарубіжних наукових шкіл ризик-менеджменту : [Електронний ресурс] / І. М. Посохов // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2013. – № 4. – С. 164–172. – Режим доступу до журн. : <http://mmi.fem.sumdu.edu.ua>.

455. Постанова Кабінету Міністрів від 23. 11. 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

456. Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній

середній і середній школі» // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1935. – № 34. – С. 2–4.

457. Постанови партії та уряду про школу. – К. ; Харків : Радянська школа, 1947. – 152 с.

458. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / [под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой]. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

459. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : [учеб. пособ. / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова]. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.

460. Професійна освіта : [навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.

461. Прутченков А. С. Возможности игровой технологии / А. С. Прутченков // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 121–126.

462. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М. : Знание, 1991. – 48 с.

463. Психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

464. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

465. Психологічна енциклопедія / [автор-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

466. Психологічний тлумачний словник / [авт.-уклад. В. Б. Шапар]. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

467. Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : монографія / [Л. М. Карамушка, О. А. Філь, О. І. Бондарчук та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 192 с.

468. Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навч. практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти] / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін.] – К. : Валевіна, 2006. – 160 с.

469. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.

470. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів [Електронний ресурс] / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2008. – № 8-9. – Режим доступу : http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2008_8-9/pedagogika/kurl.htm.

471. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления : хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого / [гл. ред. А. Г. Реус]. – М. : Дело, 2004. – 208 с.

472. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 55 с.

473. Райзберг Б. А. Предпринимательство и риск / Б. А. Райзберг. – М. : Знание, 1992. – 64 с.

474. Рибалко Л. С. Акмеологічний аспект змісту самостійної роботи студентів / Л. С. Рибалко // Акмеологія в Україні : теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ, 2013. – С. 63–69.

475. Риск в современном бизнесе / [П. К. Грабовский, С. Н. Петрова, С. И. Полтавцев и др.] ; под ред. П. Г. Грабовского. – М. : Аланс, 1994. – 312 с.

476. Ріктор Т. Л. Ризик в умовах соціальної нестабільності (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Т. Л. Ріктор. – Донецьк, 2005. – 17 с.

477. Рогов М. А. Риск-менеджмент / М. А. Рогов. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 120 с.

478. Розанова В. А. Психология управления : [учеб. пособ.] / В. А. Розанова. – М. : ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1999. – 352 с.

479. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Романенко. – Одеса, 2010. – 23 с.

480. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 ; 19.00.07 / Романова Евгения Сергеевна. – М., 1992. – 611 с.

481. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.

482. Руднева Т. И. Педагогика профессионализма / Т. И. Руднева. – Самара : СГУ, 2002. – 220 с.

483. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК). – 4-е изд. – М. : 2010. – 496 с.

484. Рульев В. А. Менеджмент : [навч. посіб] / В. А. Рульев, С. О. Гуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 312 с.

485. Саадуев М. С. О некоторых аспектах проблемы обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе / М. С. Саадуев // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. науч. конф., апрель 2011 г. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 129–132.

486. Саакова В. А. Профессиональный тренинг как фактор повышения эффективности организации труда / В. А. Саакова // Среднее профессиональное образование : теорет. и науч.-метод. журнал. – 2007. – № 2. – С. 60–65.

487. Савіцька В. Готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності як запорука її ефективності [Електронний ресурс] / В. Савіцька // Збірник наукових праць Уманського державного

педагогічного університету. – 2013. – Ч. 2. – С. 325–331. – Режим доступу до журн. : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znrudpu_2013_2_44.

488. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / Савченко Лариса Олексіївна. – Кривий Ріг : 2014. – 538 с.

489. Савченко О. Г. Ризики в банківській системі країн європейського союзу : методи визначення та управління : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.02.03 «Організація управління, планування і регулювання економікою» / О. Г. Савченко. – К., 2004. – 15 с.

490. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с.

491. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Сакалюк. – Одеса, 2012. – 22 с.

492. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сакалюк Оксана Олександрівна. – Одеса, 2012. – 246 с.

493. Саннікова О. П. Діагностика асертивності : результати апробації методики «ТОКАС» / О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 140–144.

494. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 19–24.

495. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сас Наталія Миколаївна. – Полтава, 2015. – 556 с.

496. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Светлорусова. – Київ, 2009. – 24 с.

497. Светлорусова А. В. Формування готовності управлінців навчальних закладів до професійно-рефлексивної діяльності [Електронне видання] / А. В. Светлорусова // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 5, Ч. 4. – С. 73–80. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/vlnu/Ped/2009_25-4/09_Svetlorusova.pdf.

498. Селиванов В. И. Психология волевой активности / В. И. Селиванов. – Рязань : РТУ, 1974. – 150 с.

499. Семенова А. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : [навч.-метод. посіб.] / А. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.

500. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

501. Семчук Н. О содержании курса «Технологии обучения естествознанию» / Н. Семчук // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 97–100.

502. Сериков Г. Н. Управление образованием : системная интерпретация / Г. Н. Сериков. – Челябинск : Изд-во ЧГТУ «Факел», 1998. – 664 с.

503. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

504. Силадій І. М. Професійна підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Силадій. – Київ, 2012. – 24 с.

505. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : ноу-хау в образовании : [учеб. пособ.] / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, 2007. – 357 с.

506. Сингаївська І. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб діагностично-корекційної роботи з керівними кадрами освіти / І. В. Сингаївська // Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів : проблеми розвитку : матеріали звітної наук. конф., 2-3 лист. 1995 р. – К. : ШКККО, 1996. – С. 219–22.

507. Ситников А. П. Акмеологический тренинг : теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

508. Славина О. С. Добровільне особисте страхування : соціально-економічні ризики та шанси : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.07 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / О. С. Славина. – К., 2008. – 18 с.

509. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

510. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997 – 224 с.

511. Слостенин В. А. Профессионализм педагога : акмеологический аспект / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 6–9.

512. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя в воспитательной работе : содержание, структура, функционирование / В. А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования : сб. науч. трудов / [под ред. В. А. Слостенина]. – М. : Изд-во Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина, 1982. – С. 14–28.

513. Слінчук В. І. Науково-методичний супровід компетентнісно орієнтованої освіти / В. Слінчук // Управління школою плюс. – 2011. – № 25-27. – С. 61–68.

514. Слінько Т. М. Конституційно-правовий статус об'єднань громадян в Україні : [навч. посіб.] / Т. Слінько, О. Г. Кушніренко. – Харків : Арсис, ЛТД, 1998. – 176 с.
515. Словарь иностранных слов : 25000 слов / [авт.-сост. Л. Орлова]. – Минск : Харвест, 2010. – 448 с.
516. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
517. Словарь современных экономических и маркетинговых терминов / [авт.-сост. : В. С. Батюк, В. С. Михайлов, Н. В. Чернобровая и др.]. – Харьков : Здоровье народа, 2004. – 172 с.
518. Словарь-справочник / [под ред. М. Г. Лапусты]. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 608 с.
519. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
520. Смирнов В. И. Учебная книга в системе дидактических средств / В. И. Смирнов // Университетская книга. – 2001. – № 10. – С. 16–26.
521. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.
522. Совместная деятельность : методология, теория, практика / [отв. ред. А. Л. Журавлев и др.]. – М. : Наука, 1988. – 229 с.
523. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – М. : Слово, 2001. – 928 с.
524. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
525. Солнцева Г. Н. О психологическом содержании понятия «риск» / Г. Н. Солнцева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 14–22.
526. Солнцева Г. Н. Риск как характеристика действий субъекта / Г. Н. Солнцева, Т. В. Корнилова. – М. : НИЦ «Инженер», 1999. – 80 с.

527. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
528. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : [монографія] / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
529. Стандарты риск-менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://center-yf.ru/data/Menedzheru/Standarty-risk-menedzhmenta.php>.
530. Станиславчик Е. Н. Риск-менеджмент на предприятии : теория и практика / Е. Н. Станиславчик. – М. : Ось-89, 2002. – 80 с.
531. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент : теорія та практика : [навч. посіб.] / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2004. – 200 с.
532. Статут Єдиної школи в УНР // ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Оп. 2. – Спр. 114. – Арк. 1–17.
533. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых / Е. И. Степанова. – Л. : Ленин. пед. ин-т, 1981. – 84 с.
534. Степура М. М. Ризик-менеджмент формування податкових доходів бюджету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.08 «Гроші, фінанси і кредит» / М. М. Степура. – К., 2011. – 15 с.
535. Стеченко Д. М. Менеджмент : словник-довідник : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Д. М. Стеченко, А. В. Григорович, А. П. Дука. – Хмельницький : Поділля, 2004. – 587 с.
536. Сулим І. Ф. Структурування змісту освіти в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США / І. Ф. Сулим // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2005. – № 13. – С. 133–135.
537. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой : вопросы теории и практики / Н. С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.

538. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.
539. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3 : Серце віддаю дітям. – 670 с.
540. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 638 с.
541. Сучасні інноваційні технології навчання дорослих : [інформ.-метод. матеріали для учасн. літньої школи / за ред. М. М. Іжі, С. К. Хаджирадевої]. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 176 с.
542. Сущенко А. В. Досвід підготовки менеджерів організацій в умовах магістратури / А. В. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя. – 2015. – Вип. 45 (98). – С. 497 – 504.
543. Табачковский В. Г. Гуманізм та проблема діалогу культур / В. Г. Табачковський // Філософська думка. – 2001. – № 1. – С. 6–25.
544. Тавадов Г. Т. Этнология : современный словарь-справочник / Г. Т. Тавадов. – М. : АНО «Диалог культур», 2007. – 704 с.
545. Таран О. В. Сучасні питання проблематики ризиків фінансової сфери діяльності підприємства : теоретичні узагальнення та прикладний аналіз / О. В. Таран. – Харків : Константа, 2004. – 110 с.
546. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
547. Татур Ю. Г. Высшее образование : методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга ; Логос, 2006. – 256 с.

548. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. – К. ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

549. Теорія держави і права (опорні конспекти) : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / авт.-упоряд. М. В. Кравчук]. – К. : Атіка, 2005. – 288 с.

550. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки]. – К. : ІНКОС, 2005. – 366 с.

551. Титаренко Т. М. Персональний міф у виборі ризикованих форм поведінки / Т. М. Титаренко // Особистісний вибір : психологія відчаю та надії. – К. : Міленіум, 2005. – С. 229–233.

552. Тихомиров О. К. Психология мышления : [учеб. пособ.] / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

553. Тодорів Л. Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л. Д. Тодорів // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2-3. – С. 79–86.

554. Толкова Т. Теоретичні проблеми професійної підготовки фахівців за магістерськими програмами в Україні та США / Т. Толкова // Порівняльно-педагогічні студії : щокв. наук.-пед. журн. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України ; Умань : Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – 2009. – № 2. – С. 99–103.

555. Топузова А. Н. Формирование профессионального мышления у студентов управленческих специальностей в вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Н. Топузова. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.

556. Торган М. М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольних-діагностичних функцій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Торган Маріанна Миколаївна. – Одеса, 2011. – 226 с.

557. Тренинг профессиональной идентичности : руководство для преподавателей вузов и практических психологов / [авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 208 с.

558. Троицкая И. В. Психология риска, процесса принятия решений и инноваций / И. В. Троицкая // Практическая психология для экономистов и менеджеров : [учеб. пособ. / под ред. М. К. Тутушкиной]. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – С. 181–195.

559. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцько. – К., 1997. – 54 с.

560. Тэпман Л. Н. Риски в экономике : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Л. Н. Тэпман ; под ред. В. А. Швандара. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 379 с.

561. Тюхтин В. С. Отражения, система, кибернетика. Теория отражения в сфере кибернетики и системного подхода / В. С. Тюхтин. – М. : Наука, 1972. – 256 с.

562. Тягур Р. С. Основи менеджменту в освіті : [навч. посіб.] / Р. С. Тягур. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 106 с.

563. Удовицька Т. А. Проблеми у функціонуванні системи вищої освіти : аналіз можливих ризиків / Т. А. Удовицька // Грані : наук.-теорет. та громад.-політ. альманах. – Дніпропетровськ : Грані. – 2012. – № 1 (81). – С. 134–137.

564. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

565. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – Москва : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 448 с.

566. Указ Президента України «Про Національну антикорупційну стратегію на 2011-2015 роки» від 21. 10. 2011 р. № 1001/2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1001/2011>.

567. Українська О. О. Фінансові ризики суб'єктів господарювання : оцінка і зниження їх негативного впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.08 «Гроші, фінанси і кредит» / О. О. Українська. – Донецьк, 2010. – 21 с.

568. Ульянченко О. В. Управління проектними ризиками : [лекції] / О. В. Ульянченко, Л. П. Рудь. – Харків : Харк. нац. аграр. ун-т., 2009. – 30 с.

569. Управление педагогическими инновациями в инклюзивном образовании : [учеб. пособ. (протокол № 1/11-17778 от 10.11.2014 г.) / сост. А. М. Ананьев, С. В. Воронова, Н. Н. Черненко и др.]; научн. ред. С. М. Кайсын, С. К. Хаджирадева. – К. : Освіта України, 2014. – 240 с.

570. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін.]. – Харків : Веста : Ранок, 2003. – Ч. 1. Абетка менеджера освіти. – 160 с. – (Серія «Управління школою»).

571. Управління підприємницьким ризиком / [за заг. ред. Д. А. Штефаніча]. – Тернопіль : Економічна думка, 1999. – 224 с.

572. Управління ризиками державних програм та проектів / [авт. кол. : Т. К. Гречко, Ю. В. Ковбасюк, С. М. Коник та ін.]; за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка. – К. : Освіта України, 2014. – 166 с.

573. Устенко О. Л. Теория экономического риска : [монография] / О. Л. Устенко. – К. : МАУП, 1997. – 164 с.

574. Уткин Э. А. Риск-менеджмент / Э. А. Уткин. – М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» ; ЭКМОС, 1998. – 288 с.

575. Уткин Э. А. Управление рисками предприятия : [учеб.-практ. пособ.] / Э. А. Уткин, Д. А. Фролов. – М. : ТЕИС, 2003. – 247 с.

576. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков ; под ред. Н. Ф. Татьянченко. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

577. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский ; под ред. В. Я. Струминского. – М. : Учпедгиз, 1953. – Т. 2: Вопросы обучения. – 1953. – 733 с.

578. Фандрайзинг : привлечение средств на некоммерческую деятельность / [В. Барежев, С. Леликов, С. Орлова и др.]. – СЦБ : ГУКИ, 2005. – 102 с.

579. Федоров В. Д. Менеджмент закладів освіти, менеджер закладу освіти : психологічні засади / В. Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 224 с.

580. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. – 240 с.

581. Феленчак Ю. Б. Ризики демографічних втрат регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.07 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / Ю. Б. Феленчак. – Львів, 2010. – 24 с.

582. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

583. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

584. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. укр. рад. енциклопедії, 1973. – 599 с.

585. Фомичев А. Н. Риск-менеджмент : [учеб.] / А. Н. Фомичев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 376 с.
586. Фролов П. Т. Школа молодого директора : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / П. Т Фролов. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
587. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм ; пер с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
588. Хабибуллин Е. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Э. Р. Хабибуллин. – М., 2008. – 22 с.
589. Хаджирадева С. К. Діалогова комунікація : теорія та практика : [навч. посіб.] / С. К. Хаджирадева, Н. М. Черненко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 202 с.
590. Хаджирадева С. К. Підготовка державних службовців до професійно-мовленнєвої комунікації : концептуальні засади й стратегія модернізації технологій : дис. ... доктора наук з держ. управління : 25.00.03 / Хаджирадева Світлана Костянтинівна. – К., 2006. – 423 с.
591. Хацаюк Н. Критерії ефективності науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах Автономної республіки Крим / Н. Хацаюк // Молодий вчений. – № 5 (08). – 2014. – С. 141–144.
592. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
593. Хімичева Г. І. Аналіз і обґрунтування ризиків інноваційної діяльності ВНЗ [Електронний ресурс] / Г. І. Хімичева, Л. М. Віткін, О. В. Бобрусь // *Вісник НТУ «ХП»*. Сер. : Нові рішення в сучасних технологіях. – 2013. – № 56 (1029). – С. 76–83. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vcpinrct_2013_56_16.
594. Хлонь О. М. Психологічні особливості професійного ризику працівників кримінальної міліції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О. М. Хлонь. – К., 2011. – 22 с.

595. Хлонь О. М. Ризик як психологічна та суспільна категорія / О. М. Хлонь // Філософські, методологічні й психологічні проблеми права : тези допов. III Всеукр. наук.-теорет. конф., 23 квіт. 2010 р. – К. : Київ. нац. ун-т внутр. справ, 2008. – С. 216–217.

596. Хмельюк Р. И. Удовлетворительность деятельности учителя как один из показателей его эмоционального состояния / Р. И. Хмельюк, З. Н. Курлянд, Л. В. Нечаева // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М., 1990. – С. 91–97.

597. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Хоменко. – Донецьк, 2011. – 22 с.

598. Хомуленко Т. Б. Мотиваційні, інтелектуальні та емоційні компоненти психології ризику : віковий аспект : [монографія] / Т. Б. Хомуленко, Л. М. Абсалямова. – Харків : ХНПУ, 2011. – 157 с.

599. Хомяк Л. В. Сутність, структура та зміст професійно значущих якостей менеджера ЗЕД [Електронний ресурс] / Л. В. Хомяк. – Режим доступу : virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/.../Homjak_s.pdf.

600. Хохлов Н. В. Управление риском : [учеб. пособ. для вузов] / Н. В. Хохлов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 239 с.

601. Хромова В. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. С. Хромова. – Луганськ, 2012. – 20 с.

602. Хуснутдінов О. Я. Громадський рух як рушійна сила формування громадянського суспільства (Третій сектор в Україні. Теоретично-правові та практичні аспекти розвитку) / О. Я. Хуснутдінов. – К. : [б. в.], 2000. – 47 с.

603. Царенко І. Л. Інноваційно-педагогічні технології у системі підготовки майбутніх учителів з безпеки життєдіяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Царенко Ірина Леонтіївна. – К., 2010. – 255 с.
604. Цветкова Е. В. Риски в экономической деятельности : [учеб. пособ.] / Е. В. Цветкова, И. О. Арлюкова. – СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 64 с.
605. Чебыкин А. Я. Выраженность риска у студентов : [монография] / А. Я. Чебыкин, О. В. Вдовиченко. – Одесса : Черкасов М. П., 2004. – 200 с.
606. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса : Астропринт, 1999. – 158 с.
607. Человек и профессия / [ред. Е. А. Климов, С. Н. Левиева]. – Л. : Лениздат, 1975. – Вып. 2. – 1977. – 157 с.
608. Чемодуров О. М. Інвестиційні ризики корпоративних цінних паперів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.03 «Економіка та управління національним господарством» / О. М. Чемодуров. – К., 2007. – 20 с.
609. Черкасов В. В. Деловой риск в предпринимательской деятельности / В. В. Черкасов. – К. : ООО «Изд-во Либра», 1996. – 160 с.
610. Черкасов В. В. Проблемы риска в управленческой деятельности : [монография] / В. В. Черкасов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1999. – 228 с.
611. Черкасов В. В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента / В. В. Черкасов, С. В. Платонов, В. И Третьяк. – К. : Ваклер, Атлант, 1998. – 470 с.
612. Черненко Н. М. Аналіз і класифікація вірогідних ризиків у галузі освіти / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2014. – № 10 СХХVII. – С. 218–222.

613. Черненко Н. М. Використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2015. – № 8 СХХХVII. – С. 196–201.

614. Черненко Н. М. Вірогідні ризики у галузі освіти / Н. М. Черненко // Зб. наук. докл. міжнар. наук. конф. з обміну науковими досягненнями, 30-31 серп. 2014 р. – Польща : Roznan. – Ч. 3. – С. 31–33.

615. Черненко Н. М. Внутрішньошкільний контроль як інструмент управління якістю навчання учнів у ЗОШ / Н. М. Черненко, В. В. Пенюк // Управління освітніми закладами : стан проблем, стратегії розвитку : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 20-21 жовт. 2011 р. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. – С. 30–32.

616. Черненко Н. М. Змістові та процесуальні складові підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : матеріали XI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 20-21 лют. 2016 р. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – Вип. 11. – С. 193–194.

617. Черненко Н. Н. Использование тренинговых технологий обучения в условиях последипломного образования / Н. Н. Черненко // Управління якістю підготовки фахівців : матеріали XVIII міжнар. наук.-метод. конф., 18-19 квіт. 2013 р. – Одеса : Одеська державна академія будівництва та архітектури. – С. 227–228.

618. Черненко Н. М. Категорія ризику в управлінській діяльності / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2015. – № 6 СХХХV. – С. 137–142.

619. Черненко Н. М. Концептуальна модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Зб. наук. праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Харків : Смугаста типографія, 2016. – Вип. 52. – С. 229–239. – (Серія «Педагогіка та психологія»).

620. Черненко Н. М. Концептуальні засади визначення ризиків у закладах освіти [Електронний ресурс] / Н. М. Черненко // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 3. – Режим доступу до журн. : http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/14#.VYw_f0a-vIU.

621. Черненко Н. М. Концептуальні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Атлант, 2016. – 258 с.

622. Черненко Н. М. Коучинг як нова технологія розвитку і навчання персоналу / Н. М. Черненко // Управління освітніми закладами : стан проблем, стратегії розвитку : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., 29 жовт. 2010 р. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. – С. 21–24.

623. Черненко Н. М. Критеріальний апарат оцінювання готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Педагогічний альманах. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – Вип. 29. – С. 235–240.

624. Черненко Н. М. Методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками [Електронний ресурс] / Н. М. Черненко // Науковий вісник УМО : електронне видання. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. – Вип. 1, Ч. 1. – С. 254–265. – Режим доступу до журн. : <http://umo.edu.ua>.

625. Черненко Н. М. Механізми удосконалення просторово-часової організації діяльності менеджерів освіти / Н. М. Черненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 25 (38). – С. 117–121.

626. Черненко Н. М. Міжкультурний діалог як шлях до співпраці / Н. М. Черненко // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали XIII міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 берез. 2011 р. – Житомир, 2011. – Ч. I. – С. 310–311.

627. Черненко Н. М. Модель реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів : : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 29 берез. 2016 р. – Житомир : Вид-во ФО-П Левковець. – С. 489–492.

628. Черненко Н. М. Необхідність управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К. : Гнозис, 2014. – Вип. 10. – С. 375–380.

629. Черненко Н. М. Основні підходи до вивчення проблеми ризику / Н. М. Черненко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 32 (365). – С. 138–143. – (Серія «Педагогічні науки»).

630. Черненко Н. М. Особливості управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2015. – № 9 СХХХVIII. – С. 196–200.

631. Черненко Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 36 (369). – С. 42–52. – (Серія «Педагогічні науки»).

632. Черненко Н. М. Професійна підготовка менеджерів освіти в сучасних умовах / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2015. – № 2 СХХХІ. – С. 124–128.

633. Черненко Н. М. Психологічний компонент готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами : зб. матеріалів I Всеукр. наук.-

метод. веб-конф., 23 груд. 2015 р. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Ч. II. – С. 184–186.

634. Черненко Н. М. Психологічні механізми самовдосконалення керівників / Н. М. Черненко // Управління освітніми закладами : досвід, проблеми та перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 1-2 лист. 2012 р. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2012. – С. 120–122.

635. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент в контексті сучасних наукових досліджень / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2014. – № 6 СХХІІІ. – С. 204–208.

636. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент як механізм управління навчальним закладом / Н. М. Черненко // Теорія і практика управління педагогічним процесом : матеріали міжнар. наук.-метод. конф., 19-21 черв. 2014 р. – Одеса : Атлант, ВОІ СОІУ, 2014. – С. 191–193.

637. Черненко Н. М. Самоменеджмент як засіб підвищення ефективності професійної діяльності державних службовців / Н. М. Черненко // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали XIV міжнар. наук.-практ. конф., 23-24 берез. 2012 р. – Київ, 2012. – С. 445–448.

638. Черненко Н. М. Стратегічний розвиток навчального закладу – вимога часу / Н. М. Черненко // Управління в освіті : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 квіт. 2013 р. – Львів, 2013. – С. 281–282.

639. Черненко Н. М. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 4 (85). – Рівне : РОІППО. – С. 32–36.

640. Черненко Н. М. Структурно-функціональний аналіз технік управлінської діяльності / Н. М. Черненко // Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару, 1-4 лип. 2008 р. – Одеса, 2008. – С. 50–51.

641. Черненко Н. М. Структурно-функціональний підхід в управлінні навчальним закладом / Н. М. Черненко // Управління навчальними закладами : досвід, проблеми та перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 29-30 лист. 2013 р. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 80–82.

642. Черненко Н. М. Сучасна практика підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах / Н. М. Черненко // Управління навчальними закладами : досвід, проблеми та перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 29-30 лист. 2014 р. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С. 63–65.

643. Черненко Н. М. Сучасні підходи до визначення феномену «ризик» / Н. М. Черненко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – Вип. 42, Ч. 1. – С. 328–331. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

644. Черненко Н. М. Теорія і практика управління закладами освіти : [навч. посіб. з грифом МОН України (протокол № 1/11-19453 від 18.12.2012 р.)] / Н. М. Черненко, С. К. Хаджирадєва, Н. М. Торган. – К. : Освіта, 2013. – 184 с. (Серія «Управління навчальним закладом»).

645. Черненко Н. М. Техніка управлінської діяльності : [навч. посіб. з грифом МОН України (лист № 1.4/18-17.14 від 09.07.2018 р.)] / Н. М. Черненко, С. К. Хаджирадєва ; за заг. ред. О. Я. Чебикіна. – Одеса : ПДПУ, 2008. – 128 с. (Серія «Управління навчальним закладом»).

646. Черненко Н. М. Тренінг як ефективна форма підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками / Н. М. Черненко // Теорія і практика управління педагогічним процесом : матеріали міжнар. наук.-методч. конф., 21-23 черв. 2015 р. – Одеса : СПД Почепкін, 2015. – С. 93–96.

647. Черненко Н. М. Удосконалення процесу прийняття ефективних управлінських рішень у закладах освіти / Н. М. Черненко // Науковий вісник

Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПНПУ, 2010. – № 5-6. – С. 279–284.

648. Черненко Н. М. Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту / Н. М. Черненко // Психологія та педагогіка сучасності : проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 лип. 2014 р. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 15–116.

649. Черненко Н. М. Управління ризиками в сучасних умовах / Н. М. Черненко // Педагогічні та психологічні науки : виклики і сьогодення : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 08 серп. 2014 р. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 70–72.

650. Черненко Н. М. Управління ризиками у сучасних закладах освіти / Н. М. Черненко // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали шостої міжнар. наук.-практ. конф., 17 лист. 2015 р. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – С. 80–82.

651. Черненко Н. М. Управлінські функції у діяльності менеджерів освіти / Н. М. Черненко // Управління навчальними закладами : досвід, проблеми та перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 29-30 лист. 2015 р. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – С. 64–66.

652. Черненко Н. М. Характеристика вірогідних ризиків у галузі освіти / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2014. – № 7 СХХІV. – С. 179–183.

653. Черненко Н. М. Характеристика рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах / Н. М. Черненко // Наука і освіта. – 2016. – № 1 СХХХІІ. – С. 126–130.

654. Черненко Н. Н. Информационная система – основа процесса управления учебным заведением в современных условиях / Н. Н. Черненко

// Придніпровські соціально-гуманітарні читання : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф., 15 черв. 2012 р. – Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2012 .– Ч. 2. – С. 156–159.

655. Черненко Н. Н. Информационно-аналитическая деятельность менеджеров образования как составляющая управления рисками / Н. Н. Черненко // Вестник Минского городского института образования : научн.-метод. журнал. – 2015. – № 2 (21). – С. 25–28.

656. Черненко Н. Н. Минимизация и устранение рисков в процессе внедрения инклюзивного образования / Н. Н. Черненко // Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta sociala a Universitatii Pedagogice de Stat «Ion Creanga» din Chisinau. – 2015. – № 3 (40). – С. 73–76.

657. Черненко Н. Н. Особенности профессионального развития менеджеров / Н. Н. Черненко // Вестник университета «Туран» : научн. журнал. – Алматы : Университет «Туран», 2012. – Вып. 1 (53). – С. 141–144.

658. Черненко Н. Н. Особенности управления вероятными рисками в процессе внедрения инклюзивного образования / Н. Н. Черненко, Т. К. Гречко // Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в инклюзивном образовании : материалы междунар. научн.-практ. конф. в рамках международного проекта TEMRUS INNOVEST, 6-10 июл. 2015 г. – Кишинев : Институт непрерывного образования. – С. 181–183.

659. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Атлант, 2016. – 386 с.

660. Черненко Н. Н. Современные аспекты управления рисками в учебном заведении / Н. Н. Черненко // Nowoczesna edukacja : filozofia, innowacja, doświadczenie. – Łódź : Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, 2015. – № 4. – С. 22–28.

661. Черненко Н. Н. Стратегический анализ рисков учебного заведения / Н. Н. Черненко // Psihologie. Pedagogie speciala. Asistenta sociala

a Universitatii Pedagogice de Stat «Ion Creanga» din Chisinau. – 2014. – № 4 (347). – С. 16–21.

662. Чернецкі К. Психологія професійного розвитку особистості : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Чернецкі Казимєж. – Київ, 1999. – 396 с.

663. Черникова О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 47 с.

664. Черникова О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О. А. Черникова. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 104 с.

665. Чернов Ю. В. Управленческое консультирование : [учеб. пособ.] / Ю. Ф. Чернов, С. В. Фомишин, А. И. Тищенко. – Херсон : Олди-плюс, 2003. – 272 с.

666. Чернова Г. В. Практика управления рисками на уровне предприятия / Г. В. Чернова. – СПб. : Питер, 2000. – 176 с.

667. Чубарова О. И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность [Электронный ресурс] / О. И. Чубарова // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 199–208. – Режим доступа : elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2005_01/pdf/199Chubarova.pdf.

668. Шадриков В. Д. Введение в психологию : способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 160 с.

669. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

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

671. Шалаев Н. В. Толерантность к неопределенности в психологических теориях / Н. В. Шалаев // Человек в ситуации неопределенности / [гл. ред. А. К. Болотова]. – М. : ТЕИС, 2007. – С. 34–49.

672. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под. ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

673. Швалб Ю. М. Функциональные возможности использования тренинговых технологий при подготовке специалистов / Ю. М. Швалб // Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности : научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития : материалы III междунар. науч.-практ. конф., 24-26 мая 2007 г. – Донецк : Донецкий юридический институт ЛГУВД, 2007. – С. 290–294.

674. Швец А. В. О наиболее нецелесообразном методе оценки риска / А. В. Швец // Управление риском. – 2002. – № 4. – С. 56–60.

675. Швиданенко О. А. Ризики іноземного інвестування в економіку України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.05.01 «Світове господарство і міжнародні економічні відносини» / О. А. Швиданенко. – К., 1999. – 22 с.

676. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : [учеб. пособ.] / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с.

677. Шевчук Г. Інноваційні технології у вищій школі / Г. Шевчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 3. – С. 35–44.

678. Шегда А. В. Ризики в підприємстві : оцінювання та управління : [навч. посіб.] / А. В. Шегда, М. В. Головатенко. – К. : Знання, 2008. – 271 с.

679. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство : построение, эволюция, совершенствование / Э. Шейн ; пер. с англ. С. Жильцова, А. Чеха. – СПб : Питер, 2002. – 336 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).

680. Шейнов В. П. Ассертивное поведение : преимущества и вопрятия [Электронный ресурс] / В. П. Шейнов // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 2. – С. 107–120. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/files/70122/jmfp_2014_2_n8_Sheinov.pdf.

681. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов / Л. Н. Шепелева. – СПб. : Питер, 2008. – 160 с.

682. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджмента. Управленческая гуманитарология / В. М. Шепель. – М. : Финансы и статистика, 1992. – 237 с.

683. Школоведение / [под ред. А. Н. Волковского, М. П. Малышева]. – М. : Государственное учеб.-пед. из-во Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 518 с.

684. Шнирков О. І. Фандрайзинг : основні особливості та форми : [метод. посіб.] / О. І. Шнирков, І. О. Мінгазутдінов. – К. : Інноваційний центр з міжнародних освітніх програм «ІНКОС», 2000. – 17 с.

685. Шрейдер Ю. А. Утопия или устроительство / Ю. А. Шрейдер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990. – С. 7–25.

686. Штефанич Д. А. Еще раз о сущности риска и системном подходе / Д. А. Штефанич, Е. Е. Егорова // Управление риском. – 2002. – № 2. – С. 9–12.

687. Шубенко І. А. Кредитні ризики сільськогосподарських підприємств : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.04.01 «Фінанси, грошовий обіг і кредит» / І. А. Шубенко. – К., 2006. – 16 с.

688. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление : практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46–59.

689. Щедровицький Г. П. Организационно-деятельностная игра : сборник текстов (2) // Из архива Г. П. Щедровицького. – М. : Наследие ММК, 2005. – Т. 9 (2). – 320 с.
690. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : Просвещение, 1967. – 268 с.
691. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.
692. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
693. Юсипович О. І. Економічні ризики та їх вплив на товарооборот : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.04 «Економіка та управління підприємствами (економіка торгівлі та послуг)» / О. І. Юсипович. – Львів, 2007. – 21 с.
694. Яворська Г. Х. Формування у курсантів ВНЗ МВС України готовності до правоохоронної діяльності у процесі фізичної підготовки : [монографія] / Г. Х. Яворська, В. М. Шалаєв. – Одеса : ОЮІ НУВС, 2007. – 115 с.
695. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
696. Ядровская М. В. Модели в педагогике [Электронный ресурс] / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-v-pedagogike>.
697. Якошь І. С. Карта ризиків як елемент програми управління ризиками / І. С. Якошь // Вісник Університету банківської справи Національного банку України. – 2010. – № 1. – С. 160–162.
698. Якошь І. С. Ризик як міра невизначеності [Електронний ресурс] / І. С. Якошь // Економічний вісник Донбасу. – 2009. – № 1. – С. 136–139. – Режим доступу до журн. : <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/22970>.

699. Andersen T. Strategic Risk Management Practice : How to Deal Effectively with Major Corporate Exposures / T. Andersen, P. Schroder. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 268 p.

700. Annick M. Brennen. Leadership Versus Administration [Электронный ресурс] / Annick M. Brennen. – Режим доступа : <http://www.soencouragement.org/leadership-vs-administration.htm>.

701. Bedford T. Probabilistic Risk Analysis : Foundations and Methods / T. Bedford, R. Cooke. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 414 p.

702. Borodina S. Investing in BRIC countries : evaluating risk and governance in Brazil, Russia, India, & China / S. Borodina, O. Shvyrkov, J. Bouis. – New York : McGraw-Hill, 2010. – 368 p.

703. Brehm J. W. Response to loss of freedom : a theory of psychological reactance. – Morristown : General Learning Press, 1972. – 114 с.

704. Coombs C. H. A review of the mathematical psychology of risk. Michigan Mathematical Psychology Program, MMPP-72-6. University of Michigan: Ann Arbor.

705. Cox E. Fuzzy Modeling and Genetic Algorithms for Data Mining and Exploration (The Morgan Kaufmann Series in Data Management Systems) / E. Cox. – San Francisco : Morgan Kaufmann Publishers, 2005. – 530 p.

706. Crouhy M. Risk Management / M. Crouhy, D. Galai, R. Mark. – New York : McGraw-Hill, 2012. – 390 p.

707. Damodaran A. Strategic Risk Taking : A Framework for Risk Management / A. Damodaran. – Pennsylvania : Pearson Prentice Hall, 2008. – 408 p.

708. Fisher J. Nongovernments : NGOs and the Political Development of the Third World / J. Fisher. – Connecticut : Kumarian Press, 1998. – 237 p.

709. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of ambiguity as a personality variable / E. Frenkel-Brunswik // American Psychologist. – 1948. – № 3. – P. 268.

710. Gregory M. Enterprise Risk Management : A Methodology for Achieving Strategic Objectives (Wiley and SAS Business Series) / M. Gregory. – New York : Wiley, 2008. – 180 p.

711. Greuning H. Analyzing Banking Risk. A Framework for Assessing Corporate Governance and Financial Risk Management / H. Greuning, S. Brajovic. – Washington : The World Bank, 2009. – 422 p.

712. Griffin A. New Strategies for Reputation Management : Gaining Control of Issues, Crises & Corporate Social Responsibility / A. Griffin. – London : Kogan Page, 2007. – 184 p.

713. Hopkin P. Fundamentals of Risk Management : Understanding, Evaluating and Implementing Effective Risk Management / P. Hopkin. – London : Kogan Page, 2010. – 384 p.

714. Jorion P. Value at Risk : The New Benchmark for Managing Financial Risk / P. Jorion. – New York : McGraw-Hill, 2006. – 600 p.

715. Kallman J. Instructors' manual, the Tools & Techniques of Risk Management & Insurance / J. Kallman. – Cincinnati, OH, 2007. – 588 p.

716. Kallman J. Risk Control, First Edition, ARM 55, Insurance Institute of America / J. Kallman, R. Berthelsen. – American Institute for Chartered Property Casualty Underwriters, 2005. – 519 p.

717. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / Malcolm S. Knowles. Cambridge Adult Education. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1980, NJ 07632.

718. Kogan N. Risky-shift phenomenon in small decision groups : a test of the information-exchange hypothesis / N. Kogan, M. Wallach // Journal of Experimental Social Psychology. – 1967. – V. 3. – P. 75–84.

719. Koziellecki J. Ryzyko w badaniach naukowych / J. Koziellecki // Stadia Filosoficzne. – 1972. – V. 10. – P. 111–120.

720. Mamdani E. An Experiment in Linguistic Synthesis with Fuzzy Logic Controller / E. Mamdani, S. Assilian // Int. J. Man-Machine Studies. – 1975. – Vol. 7. – № 1. – P. 1–13.

721. Maslow A. H. *Toward a Psychology of Being* / A. H. Maslow. – New York, 1968. – 477 p.
722. Mccarthy M. *Risk From the CEO and Board Perspective : What All Managers Need to Know About Growth in a Turbulent World* / M. Mccarthy, T. Flynn. – New York : McGraw Hill, 2003. – 256 p.
723. Salter A. *Conditioned reflex therapy* / A. Salter. – New York : Capricorn, 1949. – 245 p.
724. Stoycheva K. *Talent, science and education: How do we cope with uncertainty and ambiguities?* – Sofia. Available at : <http://www.chaperone.sote.hu/katya.htm>
725. Sweeting P. *Financial Enterprise Risk Management (International Series on Actuarial Science)* / P. Sweeting. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 564 p.
726. Wolpe J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition* / J. Wolpe. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1958. – 239 p.
727. Wolpe J. *Behavior therapy techniques : A guide to the treatment of neuroses* / J. Wolpe, A. Lazarus. – London : Pergamon Press, 1966.
728. Zaman A. *Reputational Risk : How To Manage For Value* / A. Zaman. – London : Creation FT Prentice Hall, 2004. – 286 p.
729. 166ASINZS Risk Management Standart4360:1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.riskmanagement.com.ua>.

Додаток А

Анкета

Інструкція. *Просимо надати відповіді або обрати із запропонованих варіантів декілька відповідей, що, на Вашу думку, є найбільш правильними.*

1. На скільки вагомим, на Вашу думку, є управління ризиками у навчальному закладі для менеджерів освіти?

- А) Дуже вагомо
- Б) Необхідно
- В) Незначна вагомість

2. Чи вважаєте Ви необхідним здійснювати спеціальну підготовку до управління ризиками у навчальних закладах? Якщо так, то чому?

- А) Дуже необхідно
 - Б) Важлива підготовка
 - В) Не дуже важлива така підготовка.
-
-
-
-

3. Чи проходили Ви спеціальну підготовку до управління ризиками у навчальних закладах?

- А) тренінги
- Б) підвищення кваліфікації
- В) семінари
- Г) не проходили ніякої підготовки
- Д) свій варіант.

4. Які саме труднощі виникають при управлінні ризиками у навчальних закладах?

- А) ідентифікувати та класифікувати ризики
- Б) визначати найбільш критичні ризики та планувати реагування на них
- В) застосовувати технології управління ризиками
- Г) використовувати інструменти та методи управління ризиками
- Д) здійснювати кількісний та якісний аналіз
- Е) розробляти шляхи запобігання та подолання ризиків
- Д) власний варіант.

5. Оцініть власну готовність до управління ризиками у навчальних закладах?

- А) володію достатньою інформацією, наявні уміння
- Б) володію інформацією, але відсутні необхідні уміння
- В) недостатньо обізнані
- Г) необізнані.

Додаток Б

Анкета експерта

ПІБ _____

Посада та місце роботи _____

Стаж управлінської діяльності _____

Враховуючи досвід роботи у навчальному закладі, оцініть за 5-ти бальною шкалою кожний із запропонованих нижче ризиків: чим частіше виникав ризик у навчальному закладі, впливав на діяльність навчального закладу, Ви здійснювали низку заходів, щодо його обробки та зниження, тим вище бал і ступінь його ймовірності.

	Ризик	Оцінка за шкалою
1	ризик зміни пріоритетів/стратегій державної політики в галузі освіти	
2	ризик недостатнього забезпечення навчального процесу навчально-лабораторним обладнанням	
3	ризик недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях	
4	ризик відсутності інноваційної стратегії та культурної політики у навчальному закладі	
5	ризик змін законодавства, щодо регулювання (регламентування) діяльності навчального закладу	
6	ризик недостатнього бюджетного фінансування	
7	ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо)	
8	ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям	
9	ризик зниження соціальної (або соціально-корпоративної) відповідальності закладу освіти за результати діяльності	
10	ризик недостатності матеріально-технічного забезпечення закладу освіти	
11	ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності	
12	ризик зниження професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі	
13	ризик введення критеріїв професійного зростання педагогічних працівників у процедури атестації освітніх установ і атестації педагогічних і керівних кадрів	
14	ризик плінності кадрів у навчальному закладі	
15	ризик, пов'язані з підбором персоналу	
16	ризик, викликані наявністю в організації так званих груп ризику	
17	ризик порушення норм корпоративної культури	
18	ризик проявів професійних деструкцій	
19	ризик демотивування персоналу у навчальному закладі	

20	ризик неефективного планування діяльності закладу освіти	
21	ризик дестабілізації роботи закладу освіти, що пов'язано з порушенням принципів тайм-менеджменту, трудової дисципліни, графіків роботи, норм робочого часу, графіків відпусток і т. ін.	
22	ризик впровадження інновацій в закладах освіти	
23	ризик неефективного прийняття управлінських рішень	
24	ризик неточних (хибних) прогнозів	
25	ризик недостатньої або зайвої реклами про напрями діяльності навчального закладу	
26	ризик ушкодження/порушення інформаційно-комунікаційної системи забезпечення діяльності навчального закладу	
27	ризик, пов'язані з інформаційною безпекою	
28	ризик відхилення фактичної вартості виконаних робіт у навчальному закладі від запланованої	
29	ризик небезпеки інформаційно-комунікаційної діяльності в закладах освіти	
30	ризик запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах	
31	ризик неготовності персоналу до виконання поставлених завдань	
32	ризик прояву деструктивних явищ в освітньому середовищі навчального закладу (інтолерантність, шовінізм та ін.)	
33	ризик реалізації моніторингу якості навчальних досягнень тих, кого навчають	
34	ризик зниження морально-етичних якостей колективу (учнів та педагогів) навчального закладу	
35	ризик недостатньої організації PR-кампаній, просвітницько-інформаційної робіт	
36	ризик проявів корупції в навчальних закладах	
37	ризик зниження якості освіти	
38	ризик невідповідності навчання освітньо-кваліфікаційним рівням, стандартам освіти та сучасним вимогам	
39	ризик негативної самоорганізації персоналу навчального закладу	
40	ризик зниження якості навчально-методичного забезпечення/супроводу навчального процесу	
	<i>Додайте власний варіант:</i>	

Додаток В

Результати експертів ДНЗ

	посада		стаж			
	завідув.	методист	0-5	6-10	11-15	16 і більше
к-ть осіб	6	6	4	6	1	1
бали	2	1	1	2	3	4
загалом	18		23			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	експерт
10	5	7	2	10	9	8	7	15	23	5	5	стаж
4	3	4	3	4	4	3	3	4	5	2	2	41
0,10	0,07	0,10	0,07	0,10	0,10	0,07	0,07	0,10	0,12	0,05	0,05	

Таблиця

Експерт / Ризик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ
1.	0,20	0,37	0,29	0,15	0,29	0,10	0,29	0,15	0,49	0,49	0,20	0,15	3,15
2.	0,49	0,00	0,29	0,22	0,49	0,49	0,22	0,37	0,29	0,37	0,15	0,10	3,46
3.	0,39	0,29	0,29	0,15	0,10	0,10	0,22	0,22	0,49	0,49	0,20	0,15	3,07
4.	0,10	0,22	0,10	0,22	0,20	0,10	0,37	0,22	0,49	0,49	0,20	0,10	2,78
5.	0,20	0,29	0,20	0,15	0,20	0,10	0,29	0,15	0,49	0,49	0,20	0,10	2,83
6.	0,49	0,00	0,49	0,22	0,49	0,49	0,37	0,37	0,49	0,37	0,10	0,20	4,05
7.	0,49	0,00	0,10	0,15	0,49	0,49	0,29	0,37	0,49	0,49	0,10	0,20	3,63
8.	0,20	0,00	0,00	0,15	0,10	0,10	0,22	0,07	0,49	0,49	0,20	0,10	2,10
9.	0,20	0,07	0,00	0,15	0,10	0,10	0,22	0,07	0,29	0,49	0,20	0,10	1,98
10.	0,49	0,00	0,29	0,37	0,49	0,49	0,37	0,37	0,49	0,37	0,15	0,15	4,00
11.	0,39	0,00	0,10	0,22	0,39	0,29	0,15	0,29	0,39	0,61	0,20	0,15	3,17
12.	0,10	0,22	0,20	0,22	0,29	0,29	0,22	0,15	0,39	0,61	0,15	0,15	2,98
13.	0,20	0,07	0,00	0,22	0,20	0,20	0,07	0,15	0,10	0,24	0,10	0,10	1,63
14.	0,29	0,37	0,10	0,15	0,29	0,29	0,22	0,15	0,29	0,49	0,15	0,10	2,88
15.	0,20	0,22	0,20	0,15	0,20	0,39	0,22	0,15	0,29	0,49	0,15	0,20	2,83
16.	0,20	0,22	0,10	0,07	0,20	0,29	0,22	0,22	0,29	0,49	0,20	0,10	2,59
17.	0,10	0,07	0,10	0,22	0,20	0,20	0,15	0,22	0,20	0,37	0,05	0,15	2,00
18.	0,10	0,07	0,10	0,15	0,20	0,20	0,15	0,07	0,29	0,37	0,05	0,10	1,83

19.	0,10	0,07	0,10	0,15	0,39	0,10	0,15	0,07	0,29	0,61	0,15	0,15	2,32
20.	0,10	0,07	0,00	0,22	0,10	0,10	0,15	0,07	0,49	0,49	0,20	0,15	2,12
21.	0,10	0,07	0,00	0,15	0,10	0,10	0,07	0,07	0,20	0,37	0,24	0,20	1,66
22.	0,20	0,07	0,10	0,15	0,29	0,29	0,22	0,22	0,39	0,49	0,20	0,15	2,76
23.	0,10	0,07	0,10	0,29	0,20	0,20	0,15	0,15	0,39	0,49	0,20	0,15	2,46
24.	0,10	0,07	0,10	0,22	0,20	0,20	0,22	0,15	0,39	0,37	0,05	0,15	2,20
25.	0,10	0,15	0,00	0,15	0,10	0,20	0,07	0,22	0,10	0,24	0,20	0,15	1,66
26.	0,10	0,22	0,00	0,07	0,10	0,10	0,15	0,22	0,20	0,49	0,20	0,15	1,98
27.	0,10	0,29	0,00	0,07	0,10	0,10	0,15	0,07	0,20	0,49	0,20	0,05	1,80
28.	0,10	0,15	0,10	0,15	0,20	0,10	0,07	0,22	0,20	0,12	0,10	0,10	1,59
29.	0,10	0,22	0,10	0,15	0,10	0,20	0,15	0,15	0,29	0,37	0,05	0,10	1,95
30.	0,20	0,07	0,10	0,07	0,39	0,20	0,15	0,15	0,39	0,49	0,05	0,10	2,34
31.	0,10	0,15	0,00	0,15	0,20	0,10	0,07	0,22	0,10	0,24	0,15	0,15	1,61
32.	0,10	0,07	0,00	0,15	0,20	0,20	0,07	0,07	0,29	0,37	0,05	0,15	1,71
33.	0,20	0,07	0,10	0,07	0,10	0,20	0,07	0,15	0,29	0,24	0,05	0,10	1,63
34.	0,10	0,00	0,00	0,07	0,29	0,20	0,22	0,15	0,39	0,49	0,20	0,10	2,20
35.	0,10	0,00	0,00	0,07	0,10	0,10	0,22	0,15	0,10	0,37	0,20	0,15	1,54
36.	0,10	0,22	0,10	0,07	0,10	0,20	0,22	0,07	0,10	0,49	0,05	0,10	1,80
37.	0,10	0,00	0,00	0,07	0,20	0,20	0,15	0,07	0,39	0,37	0,20	0,15	1,88
38.	0,20	0,07	0,00	0,07	0,20	0,10	0,07	0,07	0,10	0,37	0,15	0,10	1,49
39.	0,10	0,07	0,00	0,15	0,10	0,10	0,07	0,15	0,10	0,49	0,20	0,10	1,61
40.	0,10	0,07	0,00	0,15	0,29	0,29	0,07	0,22	0,10	0,37	0,20	0,15	2,00

Результати експертів ЗНЗ

	посада		стаж			
	директор	заступник директора	0-5	6-10	11-15	16 і більше
к-ть осіб	6	6	2	2	2	6
бали	2	1	1	2	3	4
загалом	18		36			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	експерт
15	6	35	20	19	24	17	3	4	23	8	12	стаж
5	4	6	6	6	6	5	2	3	5	3	4	54
0,09	0,07	0,11	0,11	0,11	0,11	0,09	0,04	0,06	0,09	0,06	0,07	

Таблиця

Експерт Ризик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ
1	0,28	0,22	0,56	0,33	0,56	0,33	0,46	0,07	0,11	0,37	0,28	0,37	3,94
2	0,46	0,22	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,15	0,11	0,46	0,17	0,22	3,41
3	0,46	0,30	0,44	0,44	0,33	0,44	0,28	0,07	0,06	0,46	0,17	0,22	3,69
4	0,19	0,37	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,04	0,06	0,37	0,28	0,37	4,35
5	0,28	0,22	0,44	0,44	0,44	0,44	0,37	0,07	0,06	0,37	0,22	0,30	3,67
6	0,46	0,30	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,15	0,11	0,46	0,28	0,37	4,81
7	0,46	0,15	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,11	0,06	0,46	0,28	0,37	4,57
8	0,09	0,30	0,44	0,44	0,44	0,44	0,37	0,04	0,11	0,37	0,22	0,30	3,57
9	0,09	0,30	0,33	0,33	0,44	0,33	0,37	0,04	0,11	0,37	0,22	0,30	3,24
10	0,46	0,22	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,15	0,17	0,46	0,28	0,37	4,80
11	0,19	0,30	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,15	0,11	0,46	0,28	0,37	4,54
12	0,09	0,37	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,11	0,06	0,37	0,17	0,22	3,00
13	0,09	0,15	0,22	0,11	0,22	0,11	0,09	0,07	0,11	0,28	0,11	0,07	1,65
14	0,00	0,30	0,44	0,44	0,33	0,44	0,28	0,11	0,11	0,46	0,17	0,22	3,31
15	0,00	0,22	0,44	0,44	0,33	0,22	0,37	0,15	0,11	0,46	0,22	0,30	3,28
16	0,28	0,15	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,04	0,06	0,37	0,17	0,22	2,89

17	0,09	0,30	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,04	0,11	0,37	0,17	0,22	2,91
18	0,09	0,30	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,04	0,11	0,37	0,17	0,22	2,91
19	0,00	0,37	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,04	0,06	0,37	0,17	0,22	2,83
20	0,00	0,37	0,00	0,11	0,22	0,11	0,19	0,07	0,06	0,28	0,11	0,15	1,67
21	0,09	0,30	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,04	0,06	0,19	0,28	0,37	4,00
22	0,19	0,22	0,33	0,33	0,33	0,33	0,28	0,04	0,11	0,46	0,17	0,22	3,02
23	0,19	0,37	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,07	0,06	0,19	0,28	0,37	4,20
24	0,19	0,15	0,44	0,44	0,44	0,44	0,37	0,07	0,11	0,28	0,22	0,30	3,46
25	0,09	0,15	0,22	0,11	0,22	0,22	0,09	0,04	0,11	0,19	0,06	0,15	1,65
26	0,19	0,22	0,44	0,44	0,44	0,44	0,37	0,04	0,17	0,37	0,22	0,22	3,57
27	0,09	0,30	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,04	0,11	0,19	0,11	0,15	3,67
28	0,09	0,15	0,00	0,11	0,22	0,22	0,09	0,04	0,06	0,28	0,17	0,07	1,50
29	0,28	0,22	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,07	0,11	0,28	0,17	0,15	3,96
30	0,19	0,15	0,44	0,33	0,44	0,33	0,37	0,07	0,11	0,46	0,28	0,15	3,33
31	0,09	0,15	0,33	0,11	0,22	0,11	0,19	0,04	0,11	0,09	0,11	0,07	1,63
32	0,00	0,37	0,22	0,22	0,22	0,22	0,19	0,04	0,06	0,09	0,06	0,07	1,76
33	0,09	0,07	0,11	0,00	0,22	0,00	0,19	0,11	0,11	0,37	0,22	0,15	1,65
34	0,19	0,30	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,04	0,11	0,37	0,22	0,22	4,13
35	0,00	0,07	0,11	0,22	0,11	0,33	0,28	0,07	0,00	0,19	0,11	0,15	1,65
36	0,09	0,30	0,44	0,44	0,44	0,44	0,37	0,04	0,11	0,19	0,11	0,30	3,28
37	0,28	0,37	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,11	0,06	0,46	0,28	0,37	4,61
38	0,09	0,37	0,56	0,56	0,56	0,56	0,46	0,07	0,11	0,46	0,28	0,37	4,44
39	0,00	0,07	0,22	0,22	0,22	0,22	0,19	0,07	0,06	0,09	0,11	0,15	1,63
40	0,28	0,30	0,11	0,00	0,11	0,00	0,00	0,11	0,06	0,37	0,22	0,22	1,78

Результати експертів ПТНЗ

	посада		стаж			
	директор	заступник директора	0-5	6-10	11-15	16 і більше
к-ть осіб	8	4	1	2	5	4
бали	2	1	1	2	3	4
загалом	20		36			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	експерт стаж
12	15	10	18	8	12	18	14	3	14	24	16	
5	5	4	6	4	5	5	4	2	4	5	5	56
0,09	0,09	0,07	0,11	0,07	0,09	0,09	0,07	0,04	0,07	0,09	0,09	

Таблиця

Експерт Ризик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ
1.	0,45	0,36	0,36	0,43	0,21	0,27	0,45	0,29	0,18	0,21	0,36	0,09	3,64
2.	0,27	0,27	0,21	0,54	0,36	0,27	0,45	0,36	0,04	0,21	0,36	0,36	3,68
3.	0,45	0,27	0,36	0,54	0,14	0,36	0,45	0,21	0,18	0,14	0,36	0,36	3,80
4.	0,36	0,18	0,07	0,32	0,21	0,09	0,36	0,14	0,04	0,29	0,18	0,09	2,32
5.	0,45	0,27	0,36	0,43	0,14	0,27	0,45	0,21	0,04	0,21	0,36	0,18	3,36
6.	0,45	0,09	0,29	0,32	0,07	0,36	0,45	0,14	0,11	0,29	0,45	0,09	3,09
7.	0,45	0,27	0,29	0,54	0,36	0,36	0,45	0,21	0,11	0,21	0,45	0,27	3,95
8.	0,36	0,09	0,07	0,21	0,07	0,09	0,27	0,14	0,00	0,00	0,09	0,09	1,48
9.	0,27	0,09	0,07	0,32	0,07	0,09	0,27	0,14	0,04	0,00	0,09	0,27	1,71
10.	0,45	0,36	0,21	0,43	0,36	0,18	0,45	0,36	0,07	0,21	0,27	0,09	3,43
11.	0,45	0,09	0,14	0,32	0,07	0,09	0,18	0,14	0,04	0,14	0,18	0,09	1,93
12.	0,36	0,36	0,07	0,21	0,07	0,09	0,18	0,14	0,00	0,14	0,09	0,09	1,80
13.	0,09	0,18	0,07	0,21	0,07	0,18	0,18	0,07	0,04	0,14	0,27	0,09	1,59
14.	0,27	0,27	0,14	0,11	0,07	0,09	0,09	0,14	0,11	0,36	0,09	0,09	1,82
15.	0,09	0,09	0,14	0,11	0,14	0,09	0,27	0,14	0,07	0,21	0,18	0,18	1,71
16.	0,36	0,09	0,07	0,32	0,07	0,09	0,27	0,14	0,07	0,07	0,09	0,36	2,00
17.	0,27	0,36	0,07	0,21	0,00	0,09	0,09	0,07	0,00	0,07	0,18	0,45	1,86
18.	0,27	0,36	0,07	0,11	0,14	0,09	0,27	0,07	0,04	0,14	0,09	0,36	2,00

19.	0,36	0,36	0,07	0,11	0,00	0,18	0,27	0,07	0,00	0,07	0,09	0,27	1,84
20.	0,45	0,36	0,14	0,11	0,00	0,09	0,27	0,07	0,04	0,21	0,09	0,09	1,91
21.	0,27	0,36	0,07	0,11	0,00	0,09	0,09	0,14	0,11	0,14	0,00	0,09	1,46
22.	0,18	0,36	0,07	0,21	0,29	0,27	0,18	0,14	0,04	0,21	0,18	0,27	2,39
23.	0,27	0,27	0,07	0,11	0,00	0,09	0,09	0,07	0,07	0,29	0,09	0,09	1,50
24.	0,09	0,27	0,14	0,11	0,00	0,09	0,27	0,07	0,04	0,21	0,18	0,18	1,64
25.	0,09	0,36	0,07	0,11	0,00	0,09	0,18	0,14	0,11	0,21	0,09	0,09	1,54
26.	0,18	0,27	0,14	0,11	0,00	0,18	0,27	0,14	0,04	0,14	0,09	0,09	1,64
27.	0,18	0,27	0,07	0,11	0,00	0,27	0,09	0,07	0,00	0,07	0,09	0,18	1,39
28.	0,09	0,18	0,07	0,11	0,00	0,27	0,18	0,07	0,00	0,00	0,27	0,18	1,41
29.	0,36	0,36	0,07	0,11	0,07	0,27	0,09	0,14	0,00	0,07	0,18	0,18	1,89
30.	0,27	0,36	0,07	0,21	0,14	0,27	0,18	0,14	0,04	0,14	0,18	0,27	2,27
31.	0,09	0,18	0,07	0,11	0,07	0,18	0,27	0,14	0,04	0,14	0,09	0,18	1,55
32.	0,45	0,27	0,07	0,11	0,00	0,09	0,18	0,07	0,00	0,00	0,00	0,09	1,32
33.	0,09	0,36	0,14	0,11	0,00	0,18	0,27	0,14	0,07	0,07	0,09	0,09	1,61
34.	0,45	0,09	0,07	0,21	0,07	0,18	0,18	0,07	0,04	0,07	0,09	0,09	1,61
35.	0,45	0,36	0,07	0,11	0,00	0,09	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	1,34
36.	0,45	0,18	0,07	0,32	0,00	0,09	0,27	0,14	0,04	0,07	0,09	0,27	1,98
37.	0,36	0,36	0,07	0,11	0,21	0,09	0,27	0,14	0,00	0,00	0,09	0,09	1,79
38.	0,45	0,36	0,07	0,11	0,14	0,09	0,18	0,14	0,00	0,00	0,09	0,18	1,80
39.	0,36	0,36	0,07	0,11	0,00	0,09	0,18	0,07	0,00	0,14	0,09	0,09	1,55
40.	0,27	0,36	0,07	0,11	0,07	0,09	0,27	0,07	0,04	0,21	0,09	0,09	1,73

Результати експертів ВНЗ

	посада		стаж			
			0-5	6-10	11-15	16 і більше
к-ть осіб	6	6	5	1	1	5
Бали	2	1	1	2	3	4
загалом	18		30			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	експерт
18	18	5	3	10	4	27	26	19	12	2	2	стаж
6	6	3	3	4	3	5	5	5	4	2	2	48
0,13	0,13	0,06	0,06	0,08	0,06	0,10	0,10	0,10	0,08	0,04	0,04	

Таблиця

Експерт Ризик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ
1.	0,50	0,38	0,13	0,25	0,33	0,19	0,31	0,21	0,21	0,33	0,21	0,13	3,17
2.	0,38	0,63	0,25	0,25	0,33	0,19	0,21	0,31	0,31	0,33	0,21	0,08	3,48
3.	0,25	0,63	0,19	0,19	0,42	0,25	0,21	0,42	0,31	0,42	0,21	0,13	3,60
4.	0,50	0,50	0,06	0,19	0,33	0,31	0,52	0,42	0,10	0,25	0,13	0,08	3,40
5.	0,63	0,50	0,25	0,25	0,33	0,19	0,31	0,31	0,31	0,33	0,21	0,08	3,71
6.	0,63	0,63	0,25	0,19	0,33	0,19	0,31	0,31	0,42	0,42	0,08	0,21	3,96
7.	0,38	0,63	0,19	0,19	0,42	0,25	0,31	0,52	0,21	0,17	0,13	0,21	3,58
8.	0,13	0,50	0,13	0,19	0,25	0,25	0,42	0,21	0,21	0,25	0,13	0,13	2,77
9.	0,25	0,38	0,13	0,25	0,25	0,31	0,31	0,31	0,21	0,33	0,08	0,04	2,85
10.	0,63	0,63	0,31	0,31	0,42	0,31	0,31	0,21	0,52	0,33	0,13	0,21	4,31
11.	0,38	0,38	0,13	0,31	0,25	0,31	0,42	0,21	0,21	0,33	0,04	0,08	3,04
12.	0,38	0,25	0,25	0,13	0,25	0,31	0,52	0,21	0,42	0,42	0,04	0,08	3,25
13.	0,13	0,00	0,13	0,06	0,25	0,13	0,31	0,10	0,10	0,17	0,08	0,13	1,58
14.	0,50	0,13	0,25	0,25	0,25	0,19	0,42	0,10	0,52	0,25	0,17	0,17	3,19
15.	0,13	0,25	0,25	0,19	0,25	0,31	0,52	0,31	0,42	0,25	0,13	0,08	3,08
16.	0,25	0,25	0,19	0,25	0,25	0,19	0,42	0,21	0,21	0,25	0,04	0,04	2,54
17.	0,13	0,50	0,19	0,19	0,25	0,13	0,31	0,21	0,21	0,33	0,04	0,17	2,65
18.	0,25	0,50	0,13	0,25	0,25	0,13	0,42	0,21	0,31	0,25	0,08	0,17	2,94
19.	0,38	0,50	0,19	0,19	0,25	0,19	0,42	0,31	0,21	0,25	0,13	0,13	3,13

20.	0,13	0,50	0,13	0,00	0,42	0,25	0,31	0,21	0,21	0,33	0,08	0,13	2,69
21.	0,13	0,13	0,06	0,00	0,25	0,06	0,10	0,21	0,21	0,33	0,08	0,04	1,60
22.	0,50	0,25	0,13	0,31	0,25	0,13	0,42	0,42	0,31	0,25	0,13	0,17	3,25
23.	0,38	0,38	0,25	0,25	0,25	0,31	0,52	0,31	0,42	0,25	0,08	0,21	3,60
24.	0,13	0,25	0,13	0,19	0,33	0,31	0,31	0,31	0,21	0,25	0,04	0,13	2,58
25.	0,13	0,13	0,13	0,00	0,25	0,06	0,21	0,00	0,31	0,25	0,04	0,04	1,54
26.	0,25	0,25	0,13	0,19	0,25	0,31	0,42	0,21	0,21	0,25	0,04	0,13	2,63
27.	0,25	0,25	0,19	0,31	0,17	0,25	0,42	0,31	0,21	0,25	0,04	0,04	2,69
28.	0,13	0,13	0,06	0,06	0,17	0,13	0,10	0,31	0,10	0,17	0,08	0,04	1,48
29.	0,25	0,13	0,13	0,19	0,17	0,31	0,42	0,21	0,21	0,33	0,04	0,17	2,54
30.	0,63	0,13	0,25	0,25	0,25	0,13	0,42	0,21	0,21	0,42	0,04	0,08	3,00
31.	0,13	0,00	0,13	0,06	0,00	0,13	0,10	0,31	0,31	0,25	0,04	0,04	1,50
32.	0,13	0,13	0,13	0,19	0,08	0,31	0,31	0,10	0,10	0,25	0,04	0,13	1,90
33.	0,25	0,25	0,06	0,06	0,08	0,06	0,21	0,21	0,10	0,25	0,04	0,04	1,63
34.	0,38	0,25	0,25	0,13	0,42	0,31	0,10	0,21	0,42	0,25	0,04	0,17	2,92
35.	0,13	0,25	0,06	0,13	0,17	0,13	0,10	0,31	0,00	0,17	0,04	0,04	1,52
36.	0,38	0,50	0,13	0,31	0,25	0,25	0,31	0,21	0,21	0,25	0,04	0,04	2,88
37.	0,25	0,38	0,31	0,25	0,33	0,25	0,52	0,31	0,52	0,33	0,04	0,13	3,63
38.	0,25	0,38	0,19	0,13	0,25	0,19	0,42	0,21	0,31	0,33	0,04	0,08	2,77
39.	0,13	0,25	0,19	0,13	0,00	0,06	0,00	0,21	0,21	0,25	0,08	0,04	1,54
40.	0,25	0,50	0,25	0,19	0,25	0,25	0,42	0,21	0,42	0,25	0,13	0,13	3,23

Додаток Г Питальник

Інструкція. За шкалою семантичної диференціації просимо визначити рівень значущості нижче поданих тверджень та прокоментувати їх (за бажанням):

1. В умовах сучасних змін та розвитку українського суспільства вкрай важливим є управління ризиками у навчальних закладах.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

2. Управляти ризиками немає потреби, оскільки навчальні заклади не є прибутковими організаціями.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

3. Мінімізування або ліквідування ризиків можливе за умови збільшення фінансування.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

4. Я вважаю, що управляти ризиками у навчальних закладах необхідно.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

5. Здійснення постійного моніторингу за напрямками діяльності навчального закладу сприятиме виявленню у ньому ризиків.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

6. Проведення якісного і кількісного аналізу є необхідною умовою ефективного управління ризиками.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

7. Невизначеність – це основа ризику, що впливає на результат професійної діяльності менеджерів.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

8. Менеджерам освіти необхідно враховувати шляхи запобігання та мінімізації ризиків у навчальному закладі.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

9. Ризики треба ідентифікувати, оцінювати і приймати відповідне рішення.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

10. Не всі ризики можна мінімізувати, є ті, які менеджер освіти повинен прийняти.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

Дякуємо за співпрацю!

Опитувальник,

що складається з комплексу експериментальних тестових та ситуаційних завдань для визначення рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах

Блок II – тестові завдання відкритого і закритого форматів (вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох варіантів правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю).

Інструкція: Зосередьтесь, уважно прочитайте всі запитання і підкресліть правильну відповідь.

1. Що передбачає ситуація ризику?

- а) запровадження системи контролю через ключові індикатори ризиків на основі структурно-функціональної моделі систем управління ризиками та внутрішнього контролю;
- б) різновид невизначеності, коли настання подій ймовірно і може бути визначено;
- в) розвиток подій зі стадії невизначеності в стадію нестабільності, виникає потреба вибору;
- г) можливість відхилення від передбаченої мети, заради якої і реалізується обрана альтернатива.

2. Що таке «управлінський ризик»?

- а) здійснення діяльності в умовах невизначеності, коли причинно-наслідковий результат не дозволяє прийняти оптимальне рішення для досягнення поставленої мети;
- б) наслідок дії або бездіяльності, в результаті якого існує реальна можливість отримання невизначених результатів різного характеру, як позитивно, так і негативно впливають на фінансово-господарську діяльність підприємства;
- в) стан нестабільності, при якому можна прогнозувати досягнення бажаного результату;
- г) специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності.

3. Оберіть визначення, що відображає сутність поняття «управління ризиками».

- а) комплекс управлінських дій та заходів, що здійснюються менеджерами навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні / негативні наслідки;
- б) прогнозування і попередження негативних явищ менеджерами навчального закладу;
- в) здійснення діяльності менеджерами, підтримуючи процеси зовнішнього і внутрішнього середовища навчального закладу в певному співвідношенні в умовах змін, що дозволяє досягати поставлені цілі;
- г) розробка менеджерами альтернативних варіантів діяльності навчального закладу в залежності від зміни зовнішнього середовища.

4. Позначте, природу ризику.

- а) суб'єктивна;
- б) об'єктивна;
- в) суб'єктивно-об'єктивна.

5. Яке, із запропонованих словосполучень, можна отожднювати.

- а) небезпека – невизначеність;
- б) управління ризиками – ризик-менеджмент;

- в) ризик – небезпека;
- г) загроза – ризик-менеджмент;
- д) невизначеність – ризик.

6. Ризикована ситуація в управлінській діяльності пов'язана зі статистичними процесами і її супроводжують три співіснуючі умови. Визначте їх.

- а) недостатність інформації або часу на її отримання;
- б) наявність невизначеності,
- в) необхідність вибору альтернативи,
- г) можливість якісної і кількісної оцінки ймовірності здійснення тієї чи іншої альтернативи наявність елементу випадковості;
- д) відсутність повної упевненості в досягненні поставленої мети;
- е) імовірність досягнення необхідного (бажаного) результату;
- ж) можливість відхилення бажаного від реального.

7. Ризик-менеджмент у навчальному закладі виконує функції. Визначте їх.

- а) планування, організація, контроль, регулювання, координація та мотивація;
- б) прогнозування, контроль, регулювання, координації;
- в) організація, мотивація, регулювання, контроль;
- г) прогнозування, делегування, мотивація, стимулювання, контроль, координація.

8. Нижче подано процеси управління ризиками. Визначте їх логічну послідовність, проставляючи чергову літеру навпроти цифри.

- а) якісний аналіз ризиків,
- б) ідентифікація ризиків,
- в) планування управління ризиками,
- г) моніторинг та управління ризиками,
- д) планування реагування на ризики,
- е) кількісний аналіз ризиків.

1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __, 6 __.

9. Традиційно вважається, що у практичній діяльності менеджерів освіти при управлінні ризиками найбільш часто застосовуються наступні методи: метод спостереження, аналіз пропозицій, інтерв'ювання експертів, аналіз критичності, реєстри ризиків і бази даних, метод Дельфи, матриця якісного аналізу, аналіз чутливості, анкетування, бесіди, ранжування, аналізу документів, порівняння, статистики, експертизи, сценарію, PEST або STEP, функціонального обстеження; SWOT-аналізу, консультацій, системний.

Підкресліть, які з них застосовувалися Вами:

- а) дані методи застосовую часто: _____
- б) обізнаний з більшістю, але не маю умінь та навичок їх застосування: _____
- немаю досвіду: _____

10. Встановіть відповідність між визначеннями та їх сутністю.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. небезпека | А) припускає наявність факторів, при яких результати дій не є детермінованими, а ступінь можливого впливу цих факторів на результати невідома; |
| 2. невизначеність | Б) об'єктивна категорія, реально існуюча поза свідомістю людини і незалежно від її волі; |

3. ризик
- В) діяльність, пов'язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату;
- Г) ситуація невизначеності, що вимагає в процесі прийняття рішень певного вибору для досягнення необхідного результату з мінімізацією негативних наслідків
- Д) наявність факторів, при яких результати дій не є детермінованими, а ступінь можливого впливу цих факторів на результати невідома;
- 1_, 2_, 3 __.

11. Встановіть відповідність між класифікаційними ознаками і різновидами ризиків в освіті.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. За джерелом виникнення | А) політичні, економічні; |
| 2. За фактором виникнення | Б) макроризики, мезоризики, мікроризики; |
| 3. За сферою походження | В) зовнішні, внутрішні, суб'єктивні, об'єктивні; |
| 4. За масштабом | Г) незалежні від навчального закладу, підконтрольні навчальному закладу; |
| 5. За категоріями | Д) політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні; |
| 6. За характером прояву | Е) короткострокові, довгострокові, середньострокові; |
| | Ж) прогнозовані, непрогнозовані. |
- 1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __, 6 __.

12. Встановіть відповідність між визначенням та її характеристикою.

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1) аналіз чутливості | а) форма класифікації може застосовуватися як у відношенні наслідків (загроз), так і щодо можливості їх запобігання або зниження; |
| 2) матриця якісного аналізу | б) кількісне моделювання, яке забезпечує розгляд сценарію «що якщо», дозволяє ідентифікувати елементи діяльності, напрямків, що найбільшою мірою впливають на результати; |
| 3) аналіз пропозицій | в) розробка надзвичайних планів реагування на ризик у разі його виникнення, навіть якщо були вжиті інші заходи з мінімізації ризику; |
| 4) зниження ступеня наслідків | г) процес ідентифікації ризиків, що полягає в реєстрації і оцінці припущень щодо ідентифікованих областей існування невизначеностей, що включають в себе розгляд припущень, що стосуються майбутніх результатів, оцінку їх стабільності і важливості для навчального закладу; |
| 5) аналіз критичності | д) процес групової діяльності з ідентифікації і розгляду ризиків, здійснюється відкрито відповідальним за ведення процесу співробітником; |
| | е) дозволяє ідентифікувати види діяльності, які стають найбільш чутливими у разі неефективного менеджменту. |
- 1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __.

13. Встановіть відповідність між визначенням та його характеристикою.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1) волонтерство | а) створюється за ініціативою і на основі вільного волевиявлення дорослих або дітей, яка не є безпосереднім структурним підрозділом державної установи, але може функціонувати на його базі та за його підтримки (зокрема, матеріально-фінансової), і не ставить своєю статутною метою отримання прибутку і розподілу її між членами; |
| 2) спонсорство | б) механізм, за допомогою якого менеджер освіти може прямо адресувати свої проблеми тим, хто здатен їх вирішити; |
| 3) соціальне партнерство | в) організація взаємодії з батьками вихованців, встановлення з ними відносин співробітництва, взаємної підтримки та розподілу відповідальності в процесі навчання в освітній установі; |
| 4) громадські організації | г) система взаємозв'язків між представниками найманих працівників (переважно професійними спілками) – з одного боку, роботодавцями та їх об'єднаннями – з другого, і державою та органами місцевого самоврядування – з третього, що виражається у взаємних консультаціях, переговорах і примирних процедурах на взаємоузгоджених принципах з метою дотримання прав та інтересів працівників, роботодавців і держави; |
| 5) фандрайзінг | д) діяльність як фізичних, так і юридичних осіб, з метою отримання якої-небудь матеріальної вигоди або прибутку для себе, або в обмін на рекламу;
е) професійна діяльність щодо мобілізації фінансових та інших ресурсів з різноманітних джерел для реалізації соціально значущих і науково-дослідних неприбуткових проектів. |

1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __.

14. Позначте, які три основних напрямки, що вивчають проблеми управління ризиками, виділяють у теорії та практиці ризик-менеджменту:

- мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямкам діяльності навчального закладу;
- вплив на об'єкти навчального закладу, при якому забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків;
- попереджувальні дії, їх обґрунтоване врахування при прийнятті управлінських рішень;
- розробка системи заходів, спрямованих на попередження та профілактику ризиків;
- напрямок пов'язаний з можливістю отримувати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги шляхом раціонального використання ситуації;
- сукупність принципів, методів і форм управління навчальним закладом та її поведінкою в зовнішньому середовищі в умовах невизначеності та конфліктності.

15. Що таке карта ризику і чим вона корисна?

16. Чим зумовлено вибір певних інструментів зниження ризиків?

17. Розкрийте мету моніторингу та контролю у процесі управління ризиками у навчальних закладах.

Блок III – тестові завдання відкритого формату (кейси) для вимірювання здатності самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі, створювати ціле з частин, визначати проблеми й оцінювати їх залежно від ситуації.

Міні-кейси «Процедура та інструменти управління ризиками»

Міні-кейс №1

Інструкція: Уважно прочитайте запропоновану інформацію та підготуйте аналітичну записку, виконуючи наступні завдання:

- ознайомтеся з орієнтовними критеріями оцінювання діяльності навчальних закладів (наказ МОН України від 17.06.2013 року № 772) відповідно до спеціалізації (ДНЗ, ЗНЗ);
- відповідно до запропонованої інформації про навчальний заклад (№ 1) вирахуйте коефіцієнти вагомості за розділами: ресурси та умови для організації діяльності загальноосвітнього навчального закладу (коефіцієнт – 1); організація навчально-виховного процесу та забезпечення прав і законних інтересів його учасників (коефіцієнт – 1); результативність навчально-виховного процесу (коефіцієнт – 3); окремі питання управління загальноосвітнім навчальним закладом (коефіцієнт – 2);
- №2 вирахуйте коефіцієнти вагомості за розділами: організація навчально-виховного процесу, результативність навчально-виховного процесу, окремі питання управління дошкільним навчальним закладом;
- здійсніть SWOT-аналіз (сильні, слабкі сторони, можливості, загрози) на підставі отриманих даних і визначте ризики для цього навчального закладу;
- складіть карту ризиків (сила впливу/або значущість ризику, вірогідність/або частота його виникнення);
- визначте найбільш критичні ризики для навчального закладу, який оцінювали;
- запропонуйте заходи реагування на ризики, моніторинг їх оцінки, визначаючи пріоритети, розподіл власних ресурсів.

- №1

Загальноосвітня школа-ліцей I-III ступенів

Загальна характеристика навчального закладу

Площа приміщень, задіяних для проведення навчальних занять (крім фізкультури та трудового навчання) складає 1495 м². Кількість кабінетів, що потрібні для виконання інваріантної складової робочого навчального плану – 20, з них 3 обладнані відповідно до вимог. Приміщень вистачає для навчання в одну зміну. Кількість комп'ютерів, що перебувають на балансі ЗНЗ (включаючи ноутбуки) – 25. Кількість комп'ютерів, задіяних у навчально-виховному процесі – 22. Підключених до мережі Інтернет – 20. Бібліотечний фонд навчальної літератури (крім підручників), необхідних для виконання навчальних планів і програм складає 5166 книги. Зроблено підписку на отримання 9 фахових періодичних видань.

Інформація про педагогічний склад

У навчальному закладі кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів за фахом складає 36 осіб. Звільнених педпрацівників немає. Є 2 вакансії педпрацівників. Усі педагоги мають вищу освіту ОКР «спеціаліст» або «магістр». 23 педагога мають вищу або першу категорії. У школі є 1 соціальний педагог та 1 психолог. За останні 5 років 12 педагогічних працівників брали участь у конкурсах фахової майстерності в сфері освіти. 15 вчителів мають педагогічні звання. 6 педагогів, як і було заплановано, вчасно пройшли атестацію; 3 педагоги вчасно пройшли курсову підготовку. Звільнених немає. 27 викладачів використовують ІКТ у професійній діяльності.

Контингент учнів

Контингент навчального закладу складає 233 учня. Кількість учнів 5-11-х класів складає 169, з них: 8-й клас – 25, 9-й клас – 25, 10-11-ті – 35 осіб.

120 осіб охоплених позашкільною освітою. Усі випускники 9-х класів продовжують навчання у 10-11 класах. Кількість учнів, нагороджених за успіхи в навчанні за 3 роки – 38.

Навчально-виховна робота

Сумарна кількість годин усіх складових відповідних Типових навчальних планів складає 536 годин. Сумарна кількість годин відповідно варіативної та інваріантної складової робочого навчального плану – 536 годин. Загальна кількість уроків, які повинні відвідати учні 7-11-х класів складає 247. кількість пропущених уроків без поважних причин – 72. дітей, які б отримали травму під час навчально-виховного процесу немає.

Усі діти соціально незахищених категорій залучені до позашкільної освіти – 42. за результатами участі в олімпіаді кількість учнів, які стали призерами II етапу олімпіади складає 25, III етапу – 7. Участь в олімпіаді брали 40 учнів.

Участь в МАН брали 4 особи, 2 з яких стали призерами II етапу МАН.

Кількість учнів призерів спортивних змагань, конкурсів-оглядів, художньої творчості та самодіяльності регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів складає 21 особа.

Кількість випускників 11-х класів, які брали участь у ЗНО з української мови та літератури - 19, з них 17 отримали бали вищі 150,5.

Кількість учнів, які засвоїли програми на високому та достатньому рівнях складає 156.

За результати анкетування (брало участь 136 учнів) 129 учнів обізнані зі статутом, правилами поведінки учнів, правилами внутрішнього розпорядку тощо.

Бюджет навчального закладу.

Середня арифметична коштів спеціального фонду складає 1400 грн. середня арифметична сума коштів бюджету навчального закладу на кінець навчального року складає 86517, 29 грн.

Для усіх учнів (169 осіб) 5-11-х класів організовано харчування. загальна кількість дітей, що охоплені безкоштовним харчуванням складає 133 учні.

№2**Дошкільний навчальний заклад №123 «Веселка»**

У ДНЗ №123 «Веселка» кількість працівників становить 37 осіб, з них, 22 особи педагогічних працівників. Усього дітей в ДНЗ 149. За останні три роки змінився один вихователь. На даний момент вакансій немає. Серед 22 двох педагогічних працівників 1 спеціаліст вищої категорії і 2 спеціалісти першої категорії. 3 вихователям за результатами атестаційної комісії присвоєно педагогічне звання «вихователь-методист». В ДНЗ є логопед, який здійснює корекційну освіту з вихованцями. У логопеда є власний кабінет, в якому є необхідна література та засоби навчання. Також в ДНЗ є практичний психолог, який має великий досвід професійної діяльності – 10 років.

Усі педагогічні працівники та медсестра вчасно проходять атестацію та курсову підготовку, а також медичний огляд.

Майже усі педагогічні працівники (19 осіб) на заняттях використовують ТЗН. 9 вихователів у 2014 році отримали подяки за сумлінне ставлення до роботи. 1 вихователь нагороджений грамотою за участь у конкурсі «Сучасний вихователь».

Слід зазначити, що нормативно-правова база в ДНЗ №123 «Веселка» виконується на достатньому рівні. У ДНЗ є статут, який відповідає вимогам законодавства. Є документи державної реєстрації та відповідність їх вимогам законодавства. Є дозволи органів державного нагляду санітарно-епідеміологічної служби, пожежної охорони, інспекції з охорони праці) на здійснення освітньої діяльності. ДНЗ пройшов перевірку на готовність до навчального року, про що свідчить наявний акт. Також є укладений та

затверджений план роботи на навчальний рік та оздоровчий період. Навчальні програми та навчально-методичні посібники ДНЗ, які використовуються у навчально-виховному процесі відповідають вимогам МОН.

Штатний розклад затверджений та погоджений відповідно до вимог законодавства.

Прийом дітей та наповнюваність груп трішки порушує норми. Проте переведення дітей з однієї групи в іншу, а також їх відрахування здійснюється відповідно до вимог законодавства.

В ДНЗ є методичний кабінет, який очолює методист з 15-річним стажем роботи. Методист надає необхідну допомогу вихователям, консулює їх, залучає вихователів до участі у заходах місцевих органах управління освітою. В ДНЗ активно впроваджуються отримані дані про удосконалення навчально-виховного процесу. Використовують інноваційні технології навчання.

Загальний стан території, приміщень (крім харчоблоку) відповідають санітарно-гігієнічним нормам, проте є певні недоліки. Добре обладнаний спортивний зал. Забезпечення спортивного та музичного залів, групових приміщень обладнанням відповідно до Типового переліку відповідає на 96%.

Усі приміщення ДНЗ естетично оформлені та упорядковані. Навчально-виховний процес забезпечений навчально-наочними посібниками та іграшками відповідно до Типового переліку на 94%.

Харчування у ДНЗ здійснюється відповідно до вимог. Під час харчування у навчальних групах обов'язково здійснюється миття рук перед прийманням їжі, після приймання їжі діти самостійно прибирають зі столу свій посуд. Чергування є не у всіх групах. Документація з питань організації харчування дітей ведеться на достатньому рівні. У харчуванні здійснюється контроль за вітамінізацією страв, за закладкою продуктів харчування, кулінарною обробкою, виходом страв, смаковими якостями їжі, правильністю зберігання, дотриманням термінів реалізації продуктів.

Робота медсестри ведеться на високому рівні. Усі документи ведуться охайно, вчасно заповнюються. Фахівець здійснює медичний супровід дітей, надається їм у разі потреби невідкладна медична допомога. Медсестра у ДНЗ слідкує за дотримання санітарно-гігієнічних норм. Також на батьківських зборах медпрацівник проводить всеобуч з батьками з актуальних питань.

Інваріантна та варіативна частини змісту дошкільної освіти (за освітніми лініями) наповнена наступними програмами: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» тощо.

Свята, виховні заходи та спортивні-масові заходи проводять по плану роботи ДНЗ. Тематика і зміст заходів відповідають віковим особливостям дітей та сезонності у природі. На заходах є яскраві атрибути, у дітей гарні костюми.

Є в ДНЗ план розвитку, який спланований відповідно до вимог законодавства. В навчальному закладі є матеріали щорічного звітування керівника закладу. Ділова документація ведеться відповідно до вимог. Також в ДНЗ ведеться активна робота з виявлення, підтримки та розвитку обдарованості, нахилів та здібностей дітей.

Педагогічні ради проводяться за планом, їх засідання оформлюються відповідно до вимог.

Скарг, які не розглянули і не вирішили немає. Усього скарг 3.

Сайт у даному навчальному закладі дуже яскравий, зручно об лаштований, проте інформація в ньому обновляється не завжди вчасно.

Робота з батьками організована на достатньому рівні. Є для батьків спеціально обладнаний куточок. Батьківські збори проводяться за планом.

Щодо дотримання вимог безпеки життєдіяльності та охорони праці працівників та вихованців, то слід зазначити, що за останні три роки кількість травм досягає кількості 4.

Шкала оцінювання тестових завдань

Блок I

Психологічні методики, оцінювалися відповідно до ключів.

Блок II – 58 балів

За кожну правильну відповідь тестового завдання закритого формату №1-14 респонденти отримували 1 бал. Максимально можна отримати 37 балів.

За кожну правильну та повну відповідь відкритого тестового формату №15-17 респонденти отримували 2 бали, правильну, але неповну – 1 бал. Максимально можна отримати 6 балів.

Максимально 15 балів за критеріями А. Долгорукова [173].

№ завданн я	Оцінювання завдань
	Максимальна кількість балів – 15
1	<p>Сформульовано та проаналізовано більшість проблем, які містяться у кейсі – 3 бали</p> <p>Зроблені власні висновки на основі інформації про кейс, що відрізняються від висновків інших студентів – 3 бали</p> <p>Продемонстровані адекватні аналітичні методи для обробки інформації – 3 бали</p> <p>Складені документи за змістом відповідають вимогам – 3 бали</p> <p>Аргументи знаходяться у відповідності до раніше виявлених проблем, зроблених висновків, оцінок й використаних аналітичних методів – 3 бали.</p>

Блок III – 42 бали

Міні-кейси «Процедура та інструменти управління ризиками»

Уважно прочитайте запропоновану інформацію та підготуйте аналітичну записку, виконуючи наступні завдання:

- ознайомтеся з орієнтовними критеріями оцінювання діяльності навчальних закладів (наказ МОН України від 17.06.2013 року № 772) відповідно до спеціалізації (ДНЗ, ЗНЗ);

- відповідно до запропонованої інформації про навчальний заклад (№ 1) **вирахуйте коефіцієнти вагомості за розділами:** ресурси та умови для організації діяльності загальноосвітнього навчального закладу (коефіцієнт – 1); організація навчально-виховного процесу та забезпечення прав і законних інтересів його учасників (коефіцієнт – 1); результативність навчально-виховного процесу (коефіцієнт – 3); окремі питання управління загальноосвітнім навчальним закладом (коефіцієнт – 2);

- **№2 вирахуйте коефіцієнти вагомості за розділами:** організація навчально-виховного процесу, результативність навчально-виховного процесу, окремі питання управління дошкільним навчальним закладом;

- **здійсніть SWOT-аналіз (сильні, слабкі сторони, можливості, загрози) на підставі отриманих даних і визначте ризики для цього навчального закладу;**

- **складіть карту ризиків (сила впливу/або значущість ризику, вірогідність/ або частота його виникнення);**

- **визначте найбільш критичні ризики для навчального закладу, який оцінювали;**

- **запропонуйте заходи реагування на ризики, моніторинг їх оцінки, визначаючи пріоритети, розподіл власних ресурсів.**

№ завдан ня	Оцінювання завдань
Максимальна кількість балів – 39	
1	<p>- відповідно до запропонованої інформації про навчальний заклад (№ 1) вираховані усі коефіцієнти вагомості за розділами: 12 балів – вираховано коефіцієнти вагомості за розділами, процедуру дотримано, якісний і кількісний аналіз здійснено без помилок. 11 балів – вираховані коефіцієнти вагомості за розділами, якісний і кількісний аналіз здійснено, водночас допущено один огріх. 10 балів – вираховані коефіцієнти вагомості за розділами, якісний і кількісний аналіз здійснено, водночас допущено два огріхи. 9 балів – вираховані коефіцієнти вагомості за розділами, якісний і кількісний аналіз здійснено, водночас допущено три огріхи. 8 балів – вираховані коефіцієнти вагомості за розділами, якісний і кількісний аналіз здійснено, водночас допущено чотири огріхи. Кожний огріх зменшує бал. 1 бал – вираховані коефіцієнти вагомості за розділами, якісний і кількісний аналіз здійснено, водночас допущено більше десяти огріхів.</p> <p>- здійсніть SWOT-аналіз (сильні, слабкі сторони, можливості, загрози) на підставі отриманих даних і визначте ризики для цього навчального закладу; За правильно визначені сильні сторони навчального закладу і повну відповідь – 2 бали, за неповну відповідь - 1 бал. Аналогічно респонденти отримували за слабкі, можливості, загрози, ризики. Максимально за цей показник – 10 балів.</p> <p>- складіть карту ризиків (сила впливу/або значущість ризику, вірогідність/ або частота його виникнення); - визначте найбільш критичні ризики для навчального закладу, який оцінювали; 5 балів – складено карту ризиків, враховано вплив та вірогідність, визначено правильно найбільш критичні ризики для навчального закладу; 4 бали – складено карту ризиків, враховано вплив та вірогідність, визначено правильно найбільш критичні ризики для навчального закладу, водночас не всі, наявні огріх; 3 бали – складено карту ризиків, не завжди правильно враховано вплив та вірогідність, визначено найбільш критичні ризики для навчального закладу, водночас наявні огріхи; 2 бали – складено карту ризиків, неправильно враховано вплив та вірогідність, визначено критичні ризики для навчального закладу, водночас наявні огріхи; 1 бал – складено карту ризиків, неправильно враховано вплив та вірогідність, не визначено критичні ризики для навчального закладу.</p> <p>- запропонуйте заходи реагування на ризики, моніторинг їх оцінки, визначаючи пріоритети, розподіл власних ресурсів. За правильно визначені заходи реагування на ризики і повну відповідь – 3 бали, за правильно визначені, але неповну відповідь – 2 бали, за визначені заходи з огріхами і неповну відповідь – 1 бал. Аналогічно респонденти отримували за моніторинг їх оцінки, за визначення пріоритети, за розподіл власних ресурсів і залучення інших. Максимально за цей показник – 12 балів.</p>

Додаток Д
Відповідність критеріїв, показників, засобів оцінювання і кількості балів за засобами оцінювання

Кри-терії	Показники	Засоби оцінювання	Всього балів
Активність/пасивність особистості	Усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах	Питальник «Управління ризиками у навчальних закладах – вимога часу чи міф»	від 10 до 100
	Наявність мотиваційної настанови до управління ризиками	Методика «Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху» Т. Елерса	від 0 до 40
	Схильність до ризику	Діагностика рівня особистісної готовності до ризику («PSK» Шуберта)	від -50 до 50
	Настанова на позитивні зміни	Методика «Особистісна готовність до змін PCRS» за Н. Бажановой, Г. Бардиер	від 35 до 210
	Толерантність до невизначеності	Методика «Толерантність до невизначеності» Г. Солдатової	від 16 до 112
	Асертивність	Методика на асертивність А. Кареліна	від 1 до 3
	Гнучкість мислення	Методика А. Лачинса «Гнучкість мислення»	від 0 до 1
Усвідомленість/ неусвідомленість знань	Обізнаність із концептуальними положеннями управління ризиками у навчальних закладах	Тест «Змістове ядро процесу управління ризиками у навчальних закладах»	від 0 до 20
	Обізнаність із процесами управління ризиками у навчальних закладах		від 0 до 13
	Володіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками		від 0 до 5
	Володіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі		від 0 до 5
	Здатність до мисленневого логічного структурування й адаптивного мислення		Міні-кейс «Процедура та інструменти управління ризиками»	від 0 до 15

Кри- терії	Показники	Засоби оцінювання	Всього балів
Гнучкість/ ригідність умінь	Уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики	Міні-кейс «Процедура та інструменти управління ризиками»	від 0 до 10
	Уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків		від 0 до 12
	Уміння визначати найбільш критичні ризики		від 0 до 5
	Уміння планувати реагування на ризики		від 0 до 9
	Уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і визначати пропозицій та рекомендацій за підсумками проведення моніторингу		від 0 до 6

Додаток Е

Результати поєдбаного діагностування студентів (констатувальний зріз)

<i>№</i>	<i>Кр1</i>	<i>Кр2</i>	<i>Кр3</i>	<i>ГУР</i>	<i>№</i>	<i>Кр1</i>	<i>Кр2</i>	<i>Кр3</i>	<i>ГУР</i>
1	65,71	59,18	52,89	59,26	157	55,94	35,99	42,04	44,66
2	50,52	45,36	49,66	48,51	158	62,33	51,43	48,85	54,20
3	63,71	39,49	35,89	46,36	159	47,03	39,32	46,62	44,32
4	57,48	50,23	41,78	49,83	160	61,33	40,82	53,34	51,83
5	67,33	44,28	41,33	50,98	161	59,88	44,36	49,04	51,10
6	63,15	26,82	32,11	40,69	162	51,75	43,54	36,14	43,81
7	43,13	42,36	46,44	43,98	163	55,23	48,00	52,79	52,01
8	61,96	37,03	40,11	46,36	164	56,29	41,47	45,41	47,72
9	43,93	39,49	48,77	44,06	165	27,15	21,44	24,99	24,53
10	53,58	28,29	36,89	39,58	166	49,25	46,82	40,20	45,42
11	53,94	36,90	46,78	45,87	167	61,37	49,19	52,03	54,20
12	59,41	33,90	37,77	43,69	168	57,82	41,26	42,17	47,08
13	62,15	39,44	43,55	48,38	169	58,35	21,69	23,69	34,58
14	49,55	40,98	41,22	43,92	170	56,63	48,94	51,23	52,27
15	54,65	43,29	51,99	49,98	171	53,01	39,93	45,44	46,12
16	55,30	45,82	51,89	51,00	172	57,93	35,80	46,54	46,76
17	42,94	39,75	46,22	42,97	173	56,78	42,84	53,44	51,02
18	55,99	40,03	38,89	44,97	174	50,13	46,94	45,74	47,60
19	55,12	42,90	45,89	47,97	175	63,17	36,75	46,17	48,70
20	56,53	39,49	48,66	48,23	176	64,57	46,92	43,13	51,54
21	58,62	38,16	49,67	48,81	177	62,01	45,22	42,60	49,95
22	56,36	44,08	41,55	47,33	178	56,41	37,23	41,84	45,16
23	55,53	36,70	47,11	46,45	179	55,87	42,88	40,07	46,27
24	54,21	30,23	37,11	40,52	180	54,95	33,72	52,02	46,90
25	58,42	44,39	46,11	49,64	181	56,67	41,91	53,87	50,82
26	68,25	46,16	52,00	55,47	182	62,10	46,01	41,59	49,90
27	46,48	48,03	49,55	48,02	183	56,99	43,65	40,73	47,12
28	69,68	57,24	58,66	61,86	184	64,90	37,38	42,90	48,39
29	57,92	44,57	48,78	50,42	185	50,24	38,83	43,51	44,19
30	54,45	42,90	38,55	45,30	186	62,66	42,40	40,59	48,55
31	20,15	25,36	11,78	19,10	187	48,24	40,98	45,92	45,04
32	39,21	58,77	41,67	46,55	188	59,99	37,09	47,32	48,13
33	55,12	63,42	33,00	50,51	189	56,34	38,82	45,32	46,83
34	52,63	42,28	34,89	43,27	190	63,72	32,51	51,04	49,09
35	55,91	43,88	44,89	48,23	191	58,69	45,10	44,57	49,45
36	60,19	33,08	41,44	44,90	192	65,33	44,17	39,42	49,64
37	44,96	38,08	51,22	44,75	193	48,42	46,33	35,21	43,32
38	55,24	42,62	41,44	46,43	194	59,24	43,72	54,79	52,58

<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>	<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>
39	57,80	49,85	48,44	52,03	195	58,42	44,39	46,11	49,64
40	51,13	48,70	49,11	49,64	196	68,25	26,16	22,00	38,80
41	53,04	49,16	47,89	50,03	197	46,48	48,03	49,55	48,02
42	56,13	41,57	52,22	49,97	198	29,68	27,24	18,66	25,19
43	54,05	40,62	49,11	47,93	199	57,92	44,57	48,78	50,42
44	51,98	40,49	58,22	50,23	200	54,45	42,90	38,55	45,30
45	54,61	35,36	54,11	48,03	201	30,15	25,36	21,78	25,76
46	63,34	35,36	44,44	47,71	202	39,21	58,77	41,67	46,55
47	66,13	46,16	42,44	51,58	203	55,12	63,42	33,00	50,51
48	62,56	33,95	47,78	48,10	204	52,63	42,28	34,89	43,27
49	63,74	45,90	42,89	50,84	205	55,91	43,88	44,89	48,23
50	51,60	43,10	56,33	50,35	206	60,19	33,08	41,44	44,90
51	62,08	43,77	35,11	46,99	207	44,96	38,08	51,22	44,75
52	56,44	37,97	39,00	44,47	208	55,24	42,62	41,44	46,43
53	53,58	28,29	36,89	39,58	209	27,80	29,85	28,44	28,70
54	53,94	36,90	46,78	45,87	210	51,13	48,70	49,11	49,64
55	59,41	33,90	37,77	43,69	211	53,04	49,16	47,89	50,03
56	62,15	39,44	43,55	48,38	212	56,13	41,57	52,22	49,97
57	49,55	40,98	41,22	43,92	213	54,05	40,62	49,11	47,93
58	54,65	43,29	51,99	49,98	214	51,98	40,49	38,22	43,56
59	55,30	45,82	51,89	51,00	215	54,61	35,36	34,11	41,36
60	42,94	39,75	46,22	42,97	216	54,95	49,72	32,02	45,56
61	55,99	40,03	38,89	44,97	217	56,67	41,91	33,87	44,15
62	55,12	42,90	45,89	47,97	218	62,10	46,01	41,59	49,90
63	56,53	39,49	48,66	48,23	219	56,99	43,65	40,73	47,12
64	58,62	38,16	49,67	48,81	220	64,90	37,38	42,90	48,39
65	56,36	44,08	41,55	47,33	221	50,24	33,59	43,51	42,45
66	55,53	36,70	47,11	46,45	222	32,66	42,40	40,59	38,55
67	54,21	30,23	37,11	40,52	223	48,24	40,98	45,92	45,04
68	58,42	44,39	46,11	49,64	224	59,99	37,09	47,32	48,13
69	33,25	46,16	52,00	43,80	225	56,34	38,82	45,32	46,83
70	46,48	38,34	49,55	44,79	226	33,72	52,61	51,04	45,79
71	33,25	57,24	58,66	49,72	227	58,69	45,10	44,57	49,45
72	57,92	44,57	48,78	50,42	228	35,35	44,17	39,42	39,65
73	54,45	42,90	38,55	45,30	229	48,42	46,33	35,21	43,32
74	70,15	55,36	31,78	52,43	230	29,24	23,72	24,79	25,92
75	37,11	59,18	52,89	49,73	231	28,25	26,16	22,00	25,47
76	50,52	45,36	49,66	48,51	232	46,48	48,03	49,55	48,02
77	37,11	39,49	35,89	37,50	233	29,68	27,24	18,66	25,19
78	57,48	50,23	41,78	49,83	234	57,92	44,57	48,78	50,42
79	67,33	44,28	41,33	50,98	235	54,45	42,90	38,55	45,30
80	63,15	26,82	32,11	40,69	236	20,15	25,36	11,78	19,10

<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>	<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>
81	43,13	42,36	46,44	43,98	237	51,58	50,26	37,05	46,30
82	61,96	37,03	40,11	46,36	238	27,14	25,44	23,40	25,33
83	43,93	39,49	48,77	44,06	239	55,77	46,26	37,94	46,65
84	53,58	28,29	36,89	39,58	240	50,56	44,10	52,42	49,02
85	58,62	44,08	47,11	49,94	241	46,69	33,77	42,86	41,11
86	56,36	36,70	37,11	43,39	242	57,12	36,14	47,73	47,00
87	55,53	30,23	46,11	43,96	243	58,84	35,08	40,83	44,92
88	54,21	44,39	52,00	50,20	244	55,31	40,21	51,64	49,05
89	58,42	26,16	29,55	38,04	245	58,39	46,95	49,56	51,64
90	68,25	28,03	28,66	41,65	246	61,22	40,08	50,58	50,62
91	46,48	37,24	48,78	44,16	247	57,85	47,41	41,17	48,81
92	69,68	34,57	38,55	47,60	248	62,99	34,20	42,34	46,51
93	57,92	42,90	31,78	44,20	249	62,15	46,21	42,38	50,25
94	54,45	55,36	41,67	50,49	250	58,26	25,67	41,68	41,87
95	61,64	26,23	27,58	38,48	251	52,13	32,85	39,18	41,39
96	53,90	39,27	43,25	45,47	252	59,03	46,12	53,75	52,97
97	55,94	35,99	42,04	44,66	253	61,26	38,05	53,02	50,78
98	62,33	51,43	48,85	54,20	254	58,50	43,46	43,14	48,37
99	47,03	39,32	46,62	44,32	255	58,97	41,16	46,68	48,94
100	61,33	20,82	23,34	35,16	256	62,93	40,67	43,74	49,11
101	59,88	24,36	29,04	37,76	257	52,67	48,33	37,23	46,08
102	51,75	43,54	36,14	43,81	258	52,93	41,31	44,21	46,15
103	55,23	33,65	52,79	47,22	259	48,50	41,08	44,75	44,78
104	56,29	41,47	45,41	47,72	260	22,26	27,25	27,78	25,76
105	57,15	51,44	44,99	51,19	261	58,53	39,70	40,05	46,09
106	49,25	46,82	40,20	45,42	262	30,71	22,41	24,91	26,01
107	61,37	49,19	52,03	54,20	263	31,68	27,03	23,13	27,28
108	57,82	41,26	42,17	47,08	264	34,42	28,64	24,85	29,30
109	28,35	21,69	13,69	21,24	265	35,11	28,06	20,19	27,79
110	56,63	28,94	21,23	35,60	266	27,55	20,66	13,41	20,54
111	53,01	39,93	45,44	46,12	267	54,66	32,23	42,73	43,21
112	37,93	29,80	16,54	28,09	268	24,93	23,69	17,95	22,19
113	36,78	22,84	23,44	27,69	269	28,02	24,94	27,96	26,97
114	50,13	46,94	45,74	47,60	270	35,86	22,04	24,61	27,50
115	33,17	36,75	46,17	38,70	271	26,27	22,01	19,61	22,63
116	39,11	46,92	43,13	43,05	272	60,09	28,28	21,33	36,57
117	62,01	45,22	42,60	49,95	273	55,29	25,96	20,49	33,91
118	56,41	37,23	41,84	45,16	274	59,97	48,79	40,20	49,65
119	55,87	42,88	40,07	46,27	275	52,43	22,65	17,13	30,74
120	54,95	29,72	22,02	35,56	276	60,43	39,52	46,55	48,83
121	36,67	21,91	23,87	27,48	277	25,71	29,18	22,89	25,93
122	22,10	26,01	21,59	23,23	278	50,52	45,36	49,66	48,51

<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>	<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>
123	56,99	43,65	40,73	47,12	279	63,71	39,49	35,89	46,36
124	64,90	37,38	42,90	48,39	280	57,48	50,23	41,78	49,83
125	50,24	33,59	43,51	42,45	281	27,33	24,28	21,33	24,32
126	62,66	42,40	40,59	48,55	282	63,15	26,82	32,11	40,69
127	48,24	40,98	45,92	45,04	283	43,13	42,36	46,44	43,98
128	29,99	27,09	27,32	28,13	284	61,96	37,03	40,11	46,36
129	56,34	28,82	15,32	33,50	285	43,93	39,49	48,77	44,06
130	63,72	22,61	51,04	45,79	286	53,58	28,29	36,89	39,58
131	28,69	25,10	14,57	22,79	287	53,94	36,90	46,78	45,87
132	65,33	44,17	39,42	49,64	288	59,41	33,90	37,77	43,69
133	48,42	46,33	35,21	43,32	289	62,15	39,44	43,55	48,38
134	59,24	43,72	44,79	49,25	290	49,55	40,98	41,22	43,92
135	68,25	40,16	42,00	50,13	291	51,13	48,70	49,11	49,64
136	46,48	2,03	19,55	22,69	292	53,04	49,16	47,89	50,03
137	69,68	27,24	28,66	41,86	293	56,13	41,57	52,22	49,97
138	37,92	24,57	18,78	27,09	294	54,05	40,62	49,11	47,93
139	54,45	42,90	38,55	45,30	295	51,98	40,49	58,22	50,23
140	70,15	25,36	31,78	42,43	296	54,61	35,36	54,11	48,03
141	39,21	28,77	41,67	36,55	297	63,34	35,36	44,44	47,71
142	55,12	23,42	33,00	37,18	298	26,13	26,16	22,44	24,91
143	32,63	42,28	34,89	36,60	299	62,56	33,95	47,78	48,10
144	55,91	43,88	24,89	41,56	300	63,74	25,90	22,89	37,51
145	60,19	33,08	21,44	38,24	301	51,60	23,10	16,33	30,35
146	44,96	38,08	37,22	40,09	302	62,08	23,77	15,11	33,65
147	25,24	32,62	21,44	26,43	303	56,44	37,97	39,00	44,47
148	27,80	25,21	18,44	23,82	304	53,58	28,29	36,89	39,58
149	51,13	37,11	49,11	45,78	305	53,94	36,90	46,78	45,87
150	33,04	23,75	17,89	24,89	306	59,41	33,90	37,77	43,69
151	26,13	31,57	22,22	26,64	307	62,15	39,44	43,55	48,38
152	24,05	20,62	19,11	21,26	308	49,55	40,98	41,22	43,92
153	51,98	40,49	58,22	50,23	309	54,65	43,29	51,99	49,98
154	33,67	29,11	43,54	35,44	310	25,30	25,82	21,89	24,34
155	61,64	46,23	47,58	51,82	311	42,94	39,75	46,22	42,97
156	53,90	39,27	43,25	45,47	312	37,11	39,75	45,15	40,67

Додаток Ж

Відповідність числових інтервалів і рівнів готовності за критеріями та показниками

Критерій/показник	Математичне сподівання (M)	Середньоквадратичне відхилення (σ)	Кількісні інтервали		
			низький	задовільний достатній	
Активність/пасивність особистості	56,42	5,09	[0; 51,33]	]51,33; 61,52]	]61,52; 100]
Усвідомленість/неусвідомленість знань	42,63	5,31	[0; 37,33]	]37,33; 47,94]	]47,94; 100]
Гнучкість/ ригідність умінь	44,91	5,40	[0; 39,51]	]39,51; 50,30]	]50,30; 100]
Готовність до управління ризиками	47,99	2,89	[0; 45,10]	]45,10; 50,88]	]50,88; 100]
Критерій 1. Активність/насивність особистості					
Усвідомлення необхідності і важливості управління ризиками у навчальних закладах ($П_{11}$)	68,22	12,66	[0; 55,56]	]55,56; 80,89]	]80,89; 100]
Наявність мотиваційної настанови до управління ризиками ($П_{12}$)	50,00	12,08	[0; 37,92]	]37,92; 62,08]	]62,08; 100]
Схильність до ризику ($П_{13}$)	47,94	13,12	[0; 34,82]	]34,82; 61,06]	]61,06; 100]
Настанова на позитивні зміни ($П_{14}$)	48,31	9,52	[0; 38,78]	]38,78; 57,83]	]57,83; 100]
Толерантність до невизначеності ($П_{15}$)	52,90	12,22	[0; 40,68]	]40,68; 65,12]	]65,12; 100]
Асертивність ($П_{16}$)	57,88	10,88	[0; 47,00]	]47,00; 68,76]	]68,76; 100]
Гнучкість мислення ($П_{17}$)	49,71	7,40	[0; 42,31]	]42,31; 57,12]	]57,12; 100]

Критерій/показник	Математичне сподівання (M)	Середньоквадратичне відхилення (σ)	Кількісні інтервали		
			низький	задовільний достатній	
Критерій 2. Усвідомленість/ неусвідомленість знань					
Знання концептуальних положень управління ризиками у навчальних закладах (P_{21})	39,42	10,09	[0; 29,34]	]29,34; 49,51]	]49,51; 100]
Знання процесів управління ризиками у навчальних закладах (P_{22})	37,56	11,71	[0; 25,85]	]25,85; 49,27]	]49,27; 100]
Оволодіння методами обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками (P_{23})	39,62	18,59	[0; 21,02]	]21,02; 58,21]	]58,21; 100]
Оволодіння шляхами запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі (P_{24})	41,92	13,18	[0; 28,74]	]28,74; 55,10]	]55,10; 100]
Здатність до розумового логічного структурування та адаптивного мислення (P_{25})	54,64	9,51	[0; 45,14]	]45,14; 64,15]	]64,15; 100]

Критерій/показник	Математичне сподівання (M)	Середньоквадратичне відхилення (σ)	Кількісні інтервали	
			низький	задовільний достатній
Критерій 3. Гнучкість/ригідність умінь				
Уміння застосовувати методи ідентифікації ризиків та класифікувати виявлені ризики (P_{31})	54,04	12,46	[0; 41,58]	]41,58; 66,50]
Уміння здійснювати кількісний та якісний аналіз ризиків (P_{32})	44,85	13,27	[0; 31,58]	]31,58; 58,13]
Уміння визначати найбільш критичні ризики (P_{33})	30,00	16,98	[0; 13,02]	]13,02; 46,98]
Уміння планувати реагування на ризики (P_{34})	32,05	13,04	[0; 19,00]	]19,00; 45,09]
Уміння проводити моніторинг з оцінки ризиків і формувати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу (P_{35})	43,60	14,61	[0; 28,98]	]28,98; 58,21]

Додаток 3
Результати регресійного аналізу

А) Перша модель (для критерію 1)

<i>Регрессионная статистика</i>								
Множественный R	0,984600758							
R-квадрат	0,969438652							
Нормированный R-квадрат	0,96457662							
Стандартная ошибка	1,300782015							
Наблюдения	312							
<i>Дисперсионный анализ</i>								
	SS	MS	F	Значимость F				
Регрессия	2361,617477	337,3739253	199,3895838	3,62031E-31				
Остаток	74,44948943	1,692033851						
Итого	2436,066966							
	<i>Коэффициенты</i>	<i>Стандартная ошибка</i>	<i>t-статистика</i>	<i>P-Значение</i>	<i>Нижние 95%</i>	<i>Верхние 95%</i>		
Y-пересечение	13,39602325	2,000497121	6,696347176	3,19034E-08	9,364286218	17,42776028		
Переменная X 1	0,157098269	0,012953973	12,12741986	1,26271E-15	0,130991252	0,183205287		
Переменная X 2	0,330551657	0,034136343	9,683276832	1,78571E-12	0,261754378	0,399348935		
Переменная X 3	0,140621548	0,013132726	10,70771986	7,77469E-14	0,114154278	0,167088817		
Переменная X 4	0,086172303	0,009466638	9,102735923	1,11734E-11	0,067093548	0,105251058		
Переменная X 5	-0,148855592	0,01274796	-11,6768169	4,53928E-15	-0,174547417	-0,123163767		
Переменная X 6	7,069411312	0,259752915	27,2159075	3,64861E-29	6,545913709	7,592908914		
Переменная X 7	12,10690198	2,002654289	6,045427831	2,89376E-07	8,070817458	16,14298649		

Б) Друга модель (для критерію 2)

Регрессионная статистика									
Множественный R	0,947387375								
R-квадрат	0,897542838								
Нормированный R-квадрат	0,88640619								
Стандартная ошибка	2,504465489								
Наблюдения	312								
Дисперсионный анализ									
	SS	MS	F	Значимость F					
Регрессия	2527,556073	505,5112145	80,59362523	1,34439E-21					
Остаток	288,5279798	6,272347386							
Итого	2816,084052								
	Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-Значение	Нижние 95%	Верхние 95%			
Y-пересечение	0,570711989	2,543416049	0,22438798	0,823449147	-5,690342959	4,548918981			
Переменная X 1	1,258430633	0,144497847	8,708992295	2,72605E-11	0,967571553	1,549289712			
Переменная X 2	1,690384812	0,197874039	8,542731629	4,74764E-11	1,292085029	2,088684594			
Переменная X 3	3,234101711	0,276974408	11,67653622	2,35174E-15	2,676581143	3,791622278			
Переменная X 4	3,066898336	0,326337026	9,397947799	2,82314E-12	2,410015972	3,723780699			
Переменная X 5	1,413181549	0,197788675	7,14490628	5,5265E-09	1,015053595	1,811309504			

В) Третья модель (для критерия 3)

Регрессионная статистика									
Множественный R	0,848918624								
R-квадрат	0,720662831								
Нормированный R-квадрат	0,690300095								
Стандартная ошибка	3,687249273								
Наблюдения	312								
<i>Дисперсионный анализ</i>									
		SS	MS	F	Значимость F				
Регрессия	1613,489802	322,6979604	23,7351086		1,02661E-11				
Остаток	625,4071312	13,5958072							
Итого	2238,896933								
		Коэффициенты	Стандартная ошибка	t-статистика	P-Значение	Нижние 95%	Верхние 95%		
Y-пересечение	10,8062724	3,798429014	2,844932039		0,006610149	3,160431356	18,45211345		
Переменная X 1	1,26260606	0,352626349	3,580577751		0,000822681	0,552806034	1,972406086		
Переменная X 2	1,851660848	0,278415092	6,650720094		3,04912E-08	1,291240334	2,412081361		
Переменная X 3	2,26409021	0,447337404	5,061258439		7,15484E-06	1,363646719	3,164533702		
Переменная X 4	1,567703652	0,394551893	3,973377592		0,000247656	0,773511882	2,361895421		
Переменная X 5	2,430946389	0,518296445	4,690262518		2,46562E-05	1,387669756	3,474223023		

Додаток К

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 3	Галузь знань 18.01. Специфічні категорії	Нормативна	
Модулів – 1	Спеціальність: 8.18010020 Управління навчальним закладом	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання – творча робота		Семестр	
Загальна кількість годин – 90		1-й	1-2-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 самостійної роботи студента – 4-6	Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр	8 год.	1 сем. – 4 год.
		Практичні, семінарські	
		28 год.	1 сем. – 2 год. 2 сем. – 10 год.
		Лабораторні	
		0 год.	0 год.
		Самостійна робота	
		40 год.	1 сем. – 24 год. 2 сем. – 36 год.
		Індивідуальні завдання 14 год.	
Вид контролю: залік			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 33%:67%

для заочної форми навчання – 20%:80%

2 . Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета дисципліни полягає у створенні умов для практичного оволодіння слухачами науково-теоретичними засадами ризик-менеджменту, формуванню базових знань про методи оцінки, аналізу та управління ризиками, а також умінь і навичок використання цих інструментів у процесі управління навчальним закладом, при аналізі ризик-ситуацій за різними напрямками діяльності навчального закладу.

Завдання дисципліни:

- систематизації різних методологічних підходів щодо аналізу навчального закладу, типів, видів навчальних закладів;
- формуванні системи знань з управління ризиками у навчальному закладі, володінні концептуальних положень;
- сформувати уміння ідентифікувати і аналізувати ризики у навчальних закладах за напрямками діяльності, обирати відповідні методи захисту від ймовірних негативних наслідків ризику, планувати протиризиковані заходи та систему управління ними;
- удосконалити навички прийняття оптимальних управлінських рішень в умовах невизначеності та конфлікту, розвивати управлінські здібності (асертивність, толерантність до невизначеності та ін.) слухачів;
- застосовувати набуті знання в навчальному процесі та втілювати їх в подальшу управлінську діяльність.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- поняття «ризик», «невизначеність», «небезпека» та їх співвідношення; основні фактори зовнішнього та внутрішнього середовища навчального закладу, процеси управління ризиками у навчальних закладах та їх класифікацію тощо;
- методи обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками;
- шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальних закладах;

вміти:

- практично використовувати положення ризик-менеджменту з метою удосконалення діяльності навчального закладу, підвищення ефективності;
- здійснювати аналіз ділового середовища навчального закладу, оцінювати вплив зовнішнього та внутрішнього середовища на навчальний заклад, ідентифікувати ризики;

- використовувати методи кількісної та якісної оцінки і аналізу ризиків у навчальних закладах, класифікувати виявлені ризики у навчальному закладі, скласти матрицю ризиків, виявляючи критичні;
- приймати науково обґрунтовані рішення в умовах невизначеності;
- застосовувати технології, які дозволяють діагностувати і уникати ризиконебезпечних ситуацій;
- планувати реагування на ризики, проводити моніторинг з оцінки ризиків і формувати пропозиції та рекомендації за підсумками проведення моніторингу.

Професійна діяльність у сфері управління освітою передбачає наявність не лише фахових знань, навичок організаційної діяльності, а й здатності ефективно управляти ризиками в умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції в європейський та світовий освітній простір.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

Загальні основи управління ризиками у навчальних закладах

Тема 1. Ризик як наукова проблема. Феноменологія ризику. Визначення понять «ризик», «ризик-менеджмент». Природа ризиків. Ризик як постійна категорія у діяльності людини. Невизначеність – джерело ризику. Причини невизначеності. Ризикова ситуація.

Тема 2. Особливості ризиків у навчальних закладах. Важливість і необхідність управління ризиками у навчальних закладах. Підходи до класифікації ризиків у західних і пострадянських теоріях. Класифікація ризиків у навчальних закладах: за масштабом, джерелом виникнення, категоріями, характером прояву, часовими показниками, терміном дії, факторами виникнення, сферою походження.

Тема 3. Процеси управління ризиками у навчальних закладах. Основні елементи і етапи управління ризиками. Планування управління ризиками у навчальних закладах. Ідентифікація ризиків. Якісний та кількісний аналіз ризиків. Планування реагування на ризики. Моніторинг та управління ризиками у навчальних закладах.

Тема 4. Професійні та особистісні характеристики менеджера освіти в управлінні ризиками. Роль менеджера освіти в управлінні ризиками у навчальному закладі. Асертивність як провідна якість менеджерів освіти при прийнятті рішень в умовах невизначеності. Толерантність до невизначеності. Встановлення пріоритетності у справах.

Змістовий модуль 2.

Технології виявлення та управління ризиками у навчальному закладі

Тема 5. Планування управління ризиками та їх ідентифікація у навчальних закладах. Самоаналіз навчального закладу. Критерії оцінювання діяльності навчального закладу. Експертне оцінювання навчального закладу. SWOT-аналіз навчального закладу. Інструменти та процедури ідентифікації ризиків у навчальному закладі (опитування, інтерв'ювання експертів, аналіз пропозицій, мозкової штурм, аналіз критичності, контрольні переліки, реєстри ризиків і бази даних, метод Делфі тощо). Ймовірність виникнення і впливу ризику. Діагноз та аналіз причин наявних загроз.

Тема 6. Якісний та кількісний аналіз ризиків. Карта ризиків – ефективний інструмент управління. Методика складання карти ризиків. Побудова рейтингу ризиків. Критичні ризики. Методи кількісного аналізу ризиків. Матриця якісного аналізу. Аналіз чутливості.

Тема 7. Планування реагування на ризики. Процес розробки варіантів і дій з розширення можливостей та зниження загроз для навчального закладу. Прийняття рішень в умовах невизначеності і ризику. Знаходження альтернатив прийняття рішень в умовах визначеності. Встановлення пріоритетності. Застосування методу Сааті (метод аналізу ієрархії). Внутрішні та зовнішні ризики, що впливають на розробку, прийняття та реалізацію управлінських рішень.

Тема 8. Моніторинг та управління ризиками у навчальних закладах. Контроль як функція управління ризиками. Механізми контролю за ризиками. Врахування ризиків при стратегічному плануванні програми розвитку навчального закладу. Моніторинг та управління ризиками при впровадженні інновацій у навчальному закладі. Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту.

Тема 9. Методи обробки ризиків у навчальних закладах відповідно до процесів управління ризиками. Імовірні ризики у навчальних закладах. Політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, інформаційно-комунікаційні, управлінські, соціокультурні, кадрові, навчально-методичні ризики. Методи реагування на ризики: уникнення, зниження, прийняття. Загрози і можливі наслідки.

Тема 10. Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі. Франдрайзингова діяльність. Форми франдрайзингу. Роль громадських організацій при управлінні ризиками у навчальному закладі. Спонсорство, соціальне партнерство, волонтерська, проектна діяльність.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усьог	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		о	л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1.												
Загальні основи управління ризиками у навчальних закладах												
Тема 1. Ризик як наукова проблема	7	1	-			6	7	1	-			6
Тема 2. Особливості ризиків у навчальних закладах	7	1	-			6	7	1	-			6
Тема 3. Процеси управління ризиками у навчальних закладах	8	2	-		4	2	8	-	-		4	4
Тема 4. Професійні та особистісні характеристики менеджера освіти в управлінні ризиками	8	-	6			2	8	-	2			6
Разом за змістовим модулем 1	30	4	6		4	16	30	2	2		4	22
Змістовий модуль 2.												
Технології виявлення та управління ризиками у навчальному закладі												
Тема 5. Планування управління ризиками та їх ідентифікація у навчальних закладах	10	2	4			4	10	2				8
Тема 6. Якісний та кількісний аналіз ризиків	6	-	2			4	8		2			6
Тема 7. Планування реагування на ризики	14	-	6		4	4	12		2		4	6
Тема 8. Моніторинг та управління ризиками у навчальних закладах	10	-	4		2	4	10		2		2	6
Тема 9. Методи обробки ризиків у навчальних закладах	8	-	2		2	4	10		2		2	6
Тема 10. Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі	12	2	4		2	4	10		2		2	6
Разом за змістовим модулем 2	60	4	22		10	24	60	2	10		10	38
Усього годин:	90	8	28		14	40	90	4	12		14	60

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин денна форма	Кількість годин заочна форма
1	Брейн-стормінг «Управління ризиками у навчальному закладі: стан, проблеми, перспективи».	2	2
2	Дискусія «Управління навчальним закладом на засадах ризик-менеджменту»	2	
Всього:		4	2

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин денна форма	Кількість годин заочна форма
1	Тренінг «Професійні та особистісні характеристики менеджерів освіти в управлінні ризиками»	4	2
2	Тренінг «Асертивність»	2	-
3	Тренінг «Методи планування і оцінки та реагування на ризики»	4	-
4	Тренінг «Карта ризиків – ефективний інструмент управління»	2	2
5	Тренінг «Прийняття рішень в умовах невизначеності і ризику»	4	2
6	Тренінг «Метод аналізу ієрархії»	2	2
7	Кейс-стаді «Керівник прийняв рішення...»	2	2
8	Тренінг «Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі»,	4	2
Всього практичних:		24	10

7. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин	
		Денна форма	Заочна форма
1	Ризик як наукова проблема	4	6
2	Особливості ризиків у навчальних закладах	4	6
3	Процеси управління ризиками у навчальних закладах	4	4
4	Професійні та особистісні характеристики менеджера освіти в управлінні ризиками	4	6
5	Планування управління ризиками та їх ідентифікація у навчальних закладах	4	8
6	Якісний та кількісний аналіз ризиків	4	6
7	Планування реагування на ризики	4	6
8	Моніторинг та управління ризиками у навчальних закладах	4	6
9	Методи обробки ризиків у навчальних закладах	4	6
10	Шляхи запобігання та подолання ризиків у навчальному закладі	4	6
	Разом:	40	60

8. Індивідуальні завдання

Розробити і презентувати мультимедійну презентацію «Школа майбутнього».

Написання творчої роботи вимагає виконання визначених правил. Вона не повинна бути надмірно великою і має містити конкретні розділи або етапи.

Презентація навчального закладу, його матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу, інформаційні ресурси та результати організації навчально-вихованого процесу за останні п'ять років. Також у презентації повинен бути перелік ризиків, що необхідно враховувати при стратегічному плануванні програми розвитку навчального закладу, пропонуючи відповідні рекомендації та шляхи вирішення.

Критерії оцінювання індивідуально-творчої роботи:

- оцінка презентації
- оцінка виконання вимог структури документа
- обґрунтовність ризиків
- доречне використання методів аналізу і оцінки ризиків
- оцінка адекватності пропонованих рекомендацій.

Прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності

Опишіть будь-яку ситуацію, що мала місце у ЗНЗ.

Дайте оцінку, чи раціональне й ефективно прийняте рішення в умовах невизначеності? Які можливі ризики і наслідки прийнятого рішення? Назвіть зовнішні та внутрішні фактори, які можливо вплинули на прийняття рішення?

9. Методи навчання

При вивченні курсу передбачається використання таких основних методів та технологій навчання:

- інформаційних;
- інформаційно-ілюстративних;
- проблемного навчання;
- методів активного навчання;
- творчих завдань;
- робота в Інтернеті

10. Методи контролю

Для визначення якості засвоєння навчального матеріалу передбачається використання:

- **поточного** контролю (усне та письмове опитування);
- **рубіжного** контролю (тематичний та модульний);
- **підсумкового** контролю у вигляді іспиту і заліку (захист курсової роботи).

11. Розподіл балів, що отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота	Підсумковий контроль	Сума
Змістовий модуль №1-4 Змістовий модуль №5-10 За кожну Т - 3 бали, всього 30 балів	40	100
Індивідуальне завдання 30 балів		

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

12. Методичне забезпечення

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ:

- Програма курсу „Основи управління ризиками у навчальному закладі” (для студентів сп. специфічних категорій «Управління навчальним закладом»).
- Методичні вказівки до практичних занять та самостійної роботи студентів.

13. Рекомендована література

Базова:

1. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. – 386 с.
2. Черкасов В. В. Проблемы риска в управленческой деятельности : [монография] / В. В. Черкасов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1999. – 228 с.
3. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / [О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін.] – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2003. – 160 с. – (серія «Управління школою»)

Додаткова:

1. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – М. : Мысль, 1989. – 187 с.
2. Буянов В. П. Рискология (управление рисками) / В. П. Буянов, К. А. Кирсанов, Л. М. Михайлов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Экзамен, 2003. – 384 с.
3. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті / В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний. – К. : ТОВ «Борисфен-М», 1996. – 336 с.
4. Воронцовский А. В. Управление рисками / А. В. Воронцовский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : ОЦЭиМ, 2004. – 458 с.
5. Вяткин В. М. Риск-менеджмент : [учеб.] / В. М. Вяткин, В. А. Гамза, Ф. В. Маевский. – М. : Юрайт, 2016. – 353 с.
6. Жариков Е. С. Риски в кадровой работе : [кн. для руководителя и менеджера по персоналу] / Е. С. Жариков, А. А. Парамонов. – М. : МЦФЕР, 2005. – 288 с.
7. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений : [учеб. пособ. для вузов] / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
8. Макарова Н. Н. Риск-менеджмент (методология управления рисками в организации) : [учеб. пособ.] / Н. Н. Макарова. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 88 с.
9. Рогов М. А. Риск-менеджмент / М. А. Рогов. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 120 с.
10. Хохлов Н. В. Управление риском : [учеб. пособ. для вузов] / Н. В. Хохлов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 239 с.
11. Черкасов В. В. Управленческая деятельность менеджера. Основы менеджмента / В. В. Черкасов, С. В. Платонов, В. И Третьяк. – К. : Ваклер, Атлант, 1998. – 470 с.
12. Тягур Р. С. Основы менеджменту в освіті : навчальний посібник / Р.С.Тягур. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 106 с.
13. Управління ризиками державних програм та проектів / [авт. кол. : Т. К. Гречко, Ю. В. Ковбасюк, С. М. Коник та ін.]; за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка. – К. : Освіта України, 2014. – 166 с.
14. Уткин Э. А. Риск-менеджмент / Э. А. Уткин. – М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» ; ЭКМОС, 1998. – 288 с.

Додаток Л

Інформаційно-фактологічна база ймовірних ризиків

Міні-кейс

Визначте відсоток забезпечення навчального закладу педагогічними кадрами, якщо протягом 2010-2011 н.р. працювали 120 осіб на постійній основі, з них протягом року звільнилися 8 осіб, 4 особи пішло у декретну відпустку, на кінець навчального року – 12 вакансій. Кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом 105 осіб. Усі педагогічні працівники вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації.

У 2011-2012 р. працювали 115 осіб на постійній основі, звільнилися 3 особи, 5 осіб за сумісництвом. Кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом 115 осіб. 2 педагогічних працівників не вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації.

У 2012-2013 р. – 117 осіб на постійній основі, звільнилося 6 осіб, за сумісництвом працювали 3 особи. Кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом 105 осіб. Усі педагогічні працівники вчасно пройшли атестацію і курси підвищення кваліфікації.

Інформаційно-довідкові матеріали до кейсу

Критерій	Спосіб визначення	Показники діяльності ЗНЗ, питання, що підлягають аналізу	Норми оцінювання	Рівень освітньої діяльності			
				Високий	Достатній	Середній	Низький
Забезпечення навчального закладу педагогічними кадрами	$Ч_{зк} = \frac{K}{K + K_в} 100$	$K_в$ – кількість вакансій педагогічних працівників; K – чисельність педагогічних працівників.	Відсоток забезпечення ЗНЗ педагогічними працівниками: 98-100% – 10-12; 95-97% – 7-9; 91-94% – 4-6; 90% і менше – 0-3.	12-10	9-7	6-4	3-0
Плинність складу основних педагогічних працівників (за останні 3 роки)	$П_{нк} = \frac{K_{нк}}{K} 100$	$K_{нк}$ – кількість основних педагогічних працівників, звільнених із ЗНЗ; K – середня арифметична чисельність основних педагогічних працівників.	Відсоток основних педагогічних працівників, які залишили ЗНЗ: 8% і менше – 10-12; 9-15% – 7-9; 16-24% – 4-6; 25% і більше – 0-3.	12-10	9-7	6-4	3-0
Проходження педагогічними працівниками атестації	$Ч_{ат} = \frac{K_A}{K} 100$	K_A – кількість педагогічних працівників, які вчасно пройшли атестацію; K – чисельність педагогічних працівників.	Відсоток педагогічних працівників, які вчасно пройшли атестацію: 98-100% – 10; 95-97% – 7; 91-94% – 4; 90% і менше – 0.	10	7	4	0

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників	$Ч_{кр} = \frac{K_k}{K} 100$	<i>K_к – кількість педагогічних працівників, які вчасно пройшли курси підвищення кваліфікації; K – чисельність педагогічних працівників.</i>	Відсоток педагогічних працівників, що вчасно пройшли курси підвищення кваліфікації: 98-100% – 10-12; 95-97% – 7-9; 91-94% – 4-6; 90% і менше – 0-3.	12-10	9-7	6-4	3-0
Частка педагогічних працівників, які викладають предмети за фахом	$Ч_{фн} = \frac{K_{\phi}}{K} 100$	<i>K_ф – кількість педагогічних працівників, які здійснюють викладання навчальних предметів, за фахом; K – чисельність педагогічних працівників.</i>	Відсоток педагогічних працівників, які викладають предмети за фахом: 98-100% – 10; 95-97% – 7; 91-94% – 4; 90% і менше – 0.	10	7	4	0

Висновок: _____

Ймовірні ризики: _____

Загрози: _____

План реагування на ризики: _____

Додаток М
Результати поєдбаного діагностування студентів експериментальних груп (прикінцевий зріз)

<i>№</i>	<i>Кр1</i>	<i>Кр2</i>	<i>Кр3</i>	<i>ГУР</i>	<i>№</i>	<i>Кр1</i>	<i>Кр2</i>	<i>Кр3</i>	<i>ГУР</i>
1	67,82	73,72	54,79	65,45	78	57,82	41,26	42,17	47,08
2	82,02	86,16	52,00	73,39	79	73,94	64,04	43,69	60,55
3	73,88	48,03	49,55	47,15	80	64,28	64,26	51,23	49,92
4	74,20	77,24	58,66	70,03	81	66,56	44,06	45,44	47,02
5	70,00	44,57	48,78	46,45	82	63,41	71,82	46,54	60,59
6	75,11	42,90	38,55	48,19	83	73,82	69,11	53,44	45,46
7	75,59	55,36	31,78	45,24	84	55,43	45,19	40,74	47,12
8	68,00	58,77	41,67	46,15	85	52,91	47,06	46,17	48,71
9	33,17	63,42	33,00	43,20	86	54,03	46,05	43,13	47,74
10	39,11	42,28	34,89	38,76	87	58,89	47,27	42,60	49,59
11	62,01	43,88	44,89	50,26	88	55,58	41,91	41,84	46,44
12	56,41	55,11	41,44	50,99	89	56,35	40,40	40,07	45,61
13	55,87	38,08	37,22	43,72	90	55,91	48,03	67,34	57,10
14	54,95	42,62	41,44	46,34	91	60,19	77,24	56,02	64,48
15	56,67	35,21	48,44	46,77	92	44,96	48,54	65,12	45,87
16	76,21	37,11	49,11	54,14	93	55,24	73,90	65,33	64,82
17	78,81	33,75	47,89	53,48	94	57,80	55,36	56,38	46,52
18	68,85	41,57	52,22	54,21	95	51,13	46,23	64,54	48,97
19	73,94	40,62	49,11	54,56	96	53,04	39,27	56,83	49,71
20	64,28	40,49	58,22	54,33	97	56,13	35,99	61,32	51,15
21	66,56	29,11	43,54	46,40	98	54,05	51,43	48,85	51,44
22	63,41	45,86	65,14	58,14	99	51,98	39,32	46,62	45,97
23	73,82	58,89	57,19	63,30	100	63,67	60,82	53,34	59,28
24	71,43	53,99	65,08	63,50	101	59,88	44,36	49,04	51,10
25	72,91	51,78	59,28	61,32	102	51,75	43,54	56,14	50,48
26	74,03	79,95	60,14	71,37	103	55,23	33,65	52,79	47,22
27	68,89	68,57	60,89	66,12	104	56,29	41,47	45,41	47,72
28	75,58	63,66	59,01	66,08	105	57,15	51,44	44,99	51,19
29	76,35	59,14	69,82	68,43	106	49,25	46,82	40,20	45,42
30	79,52	63,33	65,96	69,60	107	61,37	49,19	52,03	54,20
31	75,09	54,63	60,87	63,53	108	57,82	41,26	42,17	47,08
32	67,01	54,13	61,40	60,85	109	73,94	64,04	43,69	60,55
33	76,94	60,99	64,69	67,54	110	64,28	64,26	51,23	59,92
34	68,31	64,43	68,61	67,12	111	66,56	44,06	45,44	52,02
35	65,65	59,60	59,25	61,50	112	63,41	71,82	46,54	60,59
36	78,34	71,89	66,89	72,37	113	73,82	69,11	53,44	65,46
37	76,14	62,48	65,06	67,89	114	55,43	45,19	40,74	47,12
38	69,68	68,27	64,22	67,39	115	52,91	47,06	46,17	48,71

<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>	<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>
39	57,92	49,85	65,18	57,65	116	54,03	46,05	43,13	47,74
40	54,45	48,70	67,95	57,03	117	58,89	47,27	42,60	49,59
41	70,15	49,16	56,31	58,54	118	55,58	41,91	41,84	46,44
42	39,21	41,57	61,83	47,54	119	56,35	40,40	40,07	45,61
43	55,12	40,62	61,79	45,51	120	59,52	48,21	42,02	49,92
44	52,63	40,49	64,12	48,41	121	55,09	46,70	43,87	48,55
45	55,91	75,36	69,55	66,94	122	67,01	41,84	41,59	50,15
46	60,19	65,36	68,69	64,75	123	76,94	64,01	40,73	60,56
47	44,96	46,16	67,15	45,76	124	68,31	62,04	42,90	57,75
48	55,24	63,95	60,98	60,06	125	65,65	66,78	43,51	58,65
49	57,80	45,90	62,44	55,38	126	78,34	63,42	40,59	60,78
50	51,13	63,10	63,02	42,42	127	76,14	40,98	45,92	45,35
51	53,04	63,77	60,51	42,44	128	68,52	67,09	47,32	60,98
52	56,13	37,97	67,34	43,81	129	70,96	38,82	45,32	49,70
53	54,05	68,29	57,89	60,07	130	63,72	52,61	51,04	45,79
54	51,98	76,90	64,15	64,34	131	58,69	77,13	44,57	60,13
55	63,67	63,90	57,77	61,78	132	65,33	44,17	39,42	49,64
56	71,20	62,77	43,55	59,17	133	48,42	76,33	35,21	45,32
57	71,60	50,67	41,22	54,50	134	59,24	43,72	60,73	46,56
58	33,23	31,55	31,99	32,26	135	68,25	46,16	60,12	58,18
59	36,19	35,06	21,89	31,05	136	46,48	45,03	44,22	45,24
60	74,12	62,94	46,22	61,09	137	69,26	70,73	56,64	65,54
61	70,47	56,29	38,89	55,21	138	77,11	52,37	63,52	64,33
62	59,88	58,64	45,89	54,80	139	67,88	51,48	67,08	62,15
63	51,75	48,20	48,66	49,54	140	75,50	55,88	60,49	63,96
64	55,23	60,31	49,67	55,07	141	72,93	52,76	67,92	64,54
65	56,29	67,33	41,55	55,05	142	39,38	38,74	34,92	37,68
66	57,15	56,56	47,11	45,61	143	73,75	65,73	66,71	68,73
67	69,25	68,32	67,11	68,23	144	30,56	61,68	52,89	48,37
68	75,34	52,34	46,11	47,93	145	70,77	41,70	58,90	57,13
69	73,32	61,78	52,00	62,37	146	72,73	51,36	61,14	61,74
70	70,16	55,88	49,55	48,53	147	78,01	63,87	64,83	68,90
71	73,73	48,92	58,66	60,44	148	56,66	43,67	40,90	47,07
72	66,84	58,90	48,78	48,17	149	74,36	38,31	40,22	45,96
73	57,93	54,00	38,55	50,16	150	66,07	63,78	61,72	63,86
74	56,78	60,46	31,78	49,67	151	69,78	64,75	59,97	64,83
75	50,13	59,18	52,89	46,07	152	55,21	61,37	46,68	45,42
76	33,17	65,36	69,66	56,06	153	79,43	67,53	58,22	68,39
77	61,37	49,19	52,03	54,20	154	33,67	57,40	55,54	48,87

Додаток Н
Результати поосібного діагностування студентів контрольних груп
(прикінцевий зріз)

<i>№</i>	<i>Кр1</i>	<i>Кр2</i>	<i>Кр3</i>	<i>ГУР</i>	<i>№</i>	<i>Кр1</i>	<i>Кр2</i>	<i>Кр3</i>	<i>ГУР</i>
1	56,27	41,24	42,94	46,82	80	50,13	46,94	45,74	47,60
2	65,33	37,72	39,99	47,68	81	63,17	36,75	46,17	48,70
3	57,70	31,03	48,67	45,80	82	64,57	16,92	43,13	41,54
4	53,88	44,72	44,03	47,54	83	62,01	45,22	42,60	49,95
5	55,32	45,86	36,19	45,79	84	56,41	37,23	41,84	45,16
6	57,00	45,56	39,10	47,22	85	55,87	42,88	40,07	46,27
7	61,85	35,79	50,52	49,39	86	54,95	19,72	52,02	42,23
8	51,35	43,78	51,94	49,02	87	56,67	41,91	53,87	50,82
9	69,51	45,64	43,58	52,91	88	62,10	26,01	21,59	36,57
10	55,15	41,15	49,92	48,74	89	56,99	23,65	20,73	33,79
11	56,64	37,78	46,70	47,04	90	64,90	27,38	22,90	38,39
12	55,67	47,98	34,88	46,18	91	50,24	48,83	43,51	47,53
13	56,65	47,21	48,96	50,94	92	62,66	22,40	20,59	35,22
14	53,05	41,57	55,05	49,89	93	48,24	30,98	45,92	41,71
15	50,40	42,65	50,25	47,77	94	59,99	37,09	47,32	48,13
16	62,67	45,08	40,18	49,31	95	56,34	38,82	45,32	46,83
17	52,65	47,24	48,70	49,53	96	63,72	52,61	51,04	55,79
18	56,42	38,06	40,04	44,84	97	58,69	45,10	44,57	49,45
19	57,33	51,08	33,55	47,32	98	65,33	44,17	39,42	49,64
20	66,31	46,08	40,44	50,94	99	48,42	46,33	35,21	43,32
21	58,10	40,82	35,40	44,77	100	59,24	33,72	54,79	49,25
22	55,60	42,19	44,52	47,44	101	51,60	43,10	35,11	43,27
23	49,61	44,88	44,95	46,48	102	32,08	43,77	39,00	38,28
24	52,47	47,39	44,77	48,21	103	56,44	37,97	36,89	43,77
25	50,12	49,81	45,99	48,64	104	53,58	28,29	46,78	42,88
26	56,15	37,15	49,00	47,43	105	53,94	36,90	37,77	42,87
27	51,61	47,45	44,37	47,81	106	59,41	33,90	43,55	45,62
28	55,38	38,92	37,39	43,90	107	32,15	39,44	41,22	37,60
29	64,84	42,10	40,29	49,07	108	49,55	20,98	51,99	40,84
30	53,30	43,06	43,47	46,61	109	54,65	23,29	51,89	43,28
31	62,54	33,46	41,10	45,70	110	55,30	25,82	46,22	42,45
32	62,26	36,47	47,44	48,72	111	42,94	29,75	38,89	37,19
33	52,90	37,86	34,51	41,76	112	55,99	40,03	45,89	47,30
34	49,62	37,84	47,85	45,11	113	55,12	42,90	48,66	48,90
35	53,28	47,98	50,33	50,53	114	36,53	39,49	49,67	41,90
36	54,05	46,52	43,44	48,00	115	38,62	38,16	41,55	39,44
37	59,29	37,36	52,86	49,84	116	56,36	44,08	47,11	49,18
38	56,07	40,64	37,81	44,84	117	55,53	36,70	37,11	43,11

<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>	<i>№</i>	<i>Kp1</i>	<i>Kp2</i>	<i>Kp3</i>	<i>ГYP</i>
39	50,37	43,30	48,71	47,46	118	54,21	30,23	46,11	43,52
40	59,16	42,19	42,43	47,93	119	58,42	44,39	32,00	44,93
41	45,89	37,97	42,72	42,20	120	33,25	26,16	29,55	29,65
42	55,44	36,34	44,65	45,47	121	46,48	28,34	27,13	33,98
43	63,99	54,47	57,36	58,61	122	61,64	46,23	37,58	48,48
44	55,94	35,65	47,18	46,25	123	53,90	39,27	43,25	45,47
45	57,13	36,24	46,92	46,76	124	55,94	35,99	22,04	37,99
46	51,53	34,82	43,39	43,25	125	62,33	51,43	38,85	50,87
47	53,93	42,95	44,84	47,24	126	47,03	39,32	46,62	44,32
48	55,78	43,71	44,01	47,83	127	61,33	40,82	13,34	38,49
49	53,24	42,84	45,38	47,15	128	59,88	44,36	19,04	41,10
50	31,08	27,88	22,44	27,14	129	51,75	43,54	36,14	43,81
51	37,53	24,83	21,54	27,97	130	45,23	28,00	22,79	32,01
52	52,12	26,88	25,65	34,88	131	56,29	41,47	45,41	47,72
53	56,72	28,53	24,50	36,58	132	27,15	21,44	24,99	24,53
54	62,21	28,12	25,65	38,66	133	49,25	46,82	40,20	45,42
55	34,47	27,10	26,84	29,47	134	61,37	49,19	52,03	54,20
56	58,15	47,43	43,15	49,58	135	57,82	41,26	42,17	47,08
57	57,59	42,72	47,67	49,33	136	28,35	51,69	43,69	41,24
58	64,09	35,03	40,64	46,59	137	26,63	48,94	51,23	42,27
59	61,85	40,80	45,53	49,39	138	53,01	39,93	45,44	46,12
60	63,39	39,44	42,40	48,41	139	57,93	49,80	36,54	48,09
61	61,64	46,23	47,58	51,82	140	56,78	42,84	13,44	37,69
62	53,90	39,27	43,25	45,47	141	50,13	46,94	45,74	47,60
63	55,94	35,99	42,04	44,66	142	33,17	36,75	36,17	35,36
64	62,33	51,43	48,85	54,20	143	55,87	42,88	40,07	46,27
65	47,03	39,32	46,62	44,32	144	54,95	49,72	52,02	52,23
66	61,33	40,82	53,34	51,83	145	56,67	41,91	53,87	50,82
67	59,88	44,36	49,04	51,10	146	22,10	26,01	21,59	23,23
68	51,75	43,54	36,14	43,81	147	26,99	23,65	20,73	23,79
69	55,23	48,00	52,79	52,01	148	64,90	27,38	22,90	38,39
70	56,29	41,47	45,41	47,72	149	50,24	28,83	43,51	40,86
71	57,15	51,44	44,99	51,19	150	62,66	22,40	40,59	41,88
72	49,25	46,82	40,20	45,42	151	48,24	40,98	45,92	48,04
73	61,37	49,19	52,03	54,20	152	59,99	37,09	27,32	41,46
74	57,82	41,26	42,17	47,08	153	56,34	38,82	25,32	40,16
75	38,35	21,69	23,69	27,91	154	63,72	52,61	21,04	45,79
76	36,63	28,94	21,23	28,93	155	38,69	35,10	24,57	49,79
77	53,01	39,93	45,44	46,12	156	35,33	24,17	59,52	39,67
78	37,93	29,80	26,54	31,43	157	48,42	36,33	55,21	46,65
79	56,78	32,84	53,44	47,69	158	29,24	63,72	54,79	49,25