

ФУНКЦІЇ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ЗМІСТ

Губа А.В.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Анотація. У даній статті розглянуто функції освітнього менеджменту: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавча, контрольно-діагностична, регулятивно-корекційна тощо, проведено класифікацію та проаналізовано їх зміст. Визначення змісту та структури функцій освітнього менеджменту дає змогу виділити основні ланки організації навчального процесу й управління ним.

Ключові слова: функції, освітній менеджмент, управлінська діяльність, функціональна діяльність учителя, професійні знання, освітнє середовище, діагностика.

Аннотация. Губа А.В. **Функции образовательного менеджмента: классификация и содержание.** В данной статье рассмотрены функции образовательного менеджмента: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительная, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная и т.д., проведена классификация и проанализовано их содержание. Определение содержания и структуры функций образовательного менеджмента дает возможность выделить основные звенья организации учебного процесса и управление им.

Ключевые слова: функции, образовательный менеджмент, управленческая деятельность, функциональная деятельность учителя, профессиональные знания, образовательная среда, диагностика.

Annotation. Guba A.V. **Educational management functions: classification and content.** The article deals with such educational management functions as: informational and analytical, motivation and goal-oriented, planning and prognostication, organizing and executive, control and diagnostic, regulation and correctional and so on. These functions were classified and their content was analysed. Definition of the contents and frame of functions of educational management enables to secure the basic parts of architecture of educational process and management of him.

Key words: functions, educational management, management, functional activity of a teacher, professional knowledge, educational environment, diagnosis.

Вступ.

Функції, що відображають основний зміст управлінської діяльності, є важливою складовою освітнього менеджменту, оскільки визначають характер і спосіб досягнення певної мети. Визначення функцій освітнього менеджменту дозволяє говорити про ефективність організації навчального процесу, про перспективи формування в майбутніх учителів навичок управління. Завдяки функціям освітній менеджмент стає важливим інструментом інноваційної педагогічної діяльності.

Питання освітнього менеджменту знайшли своє відображення в дослідженнях Г.Демиденка [4], Л.Кравченка [5], В.Крижка [6], Т.Шамової [12], які зробили спробу розкрити його сутність і складові, визначили його як самостійний вид управління. здійснили тощо.

Однак, функції освітнього менеджменту, їх класифікація та зміст не стали предметом спеціального дослідження в педагогічній і управлінській літературі.

Робота виконана за планом НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Формулювання цілей роботи

Тому, *метою* даної статті є спроба дати класифікацію основним функціям освітнього менеджменту, визначити їх зміст.

Результати досліджень.

У педагогіці це поняття трактується теж досить широко. Воно означає специфічну діяльність, призначення. З точки зору Т.Шамової і Т.Давиденко, функція – це роль одного з елементів соціальної системи відносно іншого компонента чи системи в цілому [13, с. 60].

З 80-тих рр. зміст функцій стосовно конкретних об'єктів управління остаточно не сформувався, термін «функція» вживався в різних значеннях. Функцію визначали як дію, роль, властивість, значення, компетенцію, обов'язок, завдання, залежність одного від іншого.

Тотожним нашому поняттю про функцію освітнього менеджменту є визначення Г.Попова: «Функція – це відокремлена частина управлінської діяльності, її особливий вид, продукт процесу розподілу праці та спеціалізації в управлінні» [7, с.129]. Поняття управлінської функції стосовно суб'єкта управління та його конкретних дій поняття управлінської функції розкрив В.Афанасьєв [2]. Це визначення функції ми й узяли за основу. Він називає управлінські функції функціями-завданнями: «У функціях-завданнях йдеться про управління тим чи іншим суб'єктом певними об'єктами – галузями суспільного життя» [2, с.78].

Практичний досвід освітніх установ показує, що управління в освітніх установах, як правило, здійснюють директор, його заступники з навчально-виховної та наукової роботи, керівники системи методичної служби конкретного циклу предметів. Освітній менеджмент у традиційній класифікації схем функціонального складу передбачає залучити до управління вчителя освітніх установ, оскільки в умовах школи, яка розвиває та розвивається, дещо змінилася його роль: учитель – не просто головна дійова особа в оновленні педагогічного процесу, він – організатор навчально-пізнавальної діяльності учнів у кожному

конкретному класі. Функціональна діяльність учителя в чомусь є аналогічною діяльності управлінців 1-го та 2-го рівнів, але є більш конкретизованою, наближеною безпосередньо до навчального процесу, а головне – до дитини, класу, як до нових елементів в інноваційному процесі навчання. Це підкреслювали у своїх дослідженнях Л.Де Калуве, Е.Маркс, М.Петрі в роботі «Розвиток школи: моделі зміни» [3, с.92-93]. «Управління навчально-пізнавальним процесом, – зазначають ці вчені, – тісно пов'язане з навчальним курсом. Тут кожний учитель є водночас наставником (менеджером). Мета управління – підтримка функціонування малих груп та окремих учнів. ... Управління та викладацькі процеси тісно пов'язані. Це виражається в тому, що не виділяється спеціальний час у системі освіти на консультування так само, як і немає спеціальних консультантів ... Курс навчання – порівняно відкритий, часто перебудовується за пропозиціями вчителя й учнів. Процес корегування визначається необхідністю його відповідності реальним можливостям учнів, рівню їхньої підготовленості до засвоєння подальших розділів (тем), навчальних курсів і називається контрольно-діагностичною функцією в управлінні процесом навчання» [3, с.86]. Ці висновки важливі в обґрунтуванні наявності в педагогічній діяльності вчителя компонентів управління (освітнього менеджменту).

Управління процесом навчання – це послідовна, крок за кроком реалізація процедур навчально-пізнавальної діяльності, об'єктивна необхідність якої визначається новими підходами в організації навчального процесу, який будується на особистісно орієнтованій основі у процесі навчання, на зміні самої позиції вчителя як організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, безпосереднього учасника спільної діяльності в системі «учитель – учень». «Управлінський процес відокремлений від предметного викладання... Учителі одержують «предметну» освіту, тобто вони можуть викладати предмет, але не мають навичок управління учнями...» [3, с.86].

Якщо традиційні класичні школи менеджменту передбачали такі види діяльності, як постановка мети, планування чи прийняття управлінського рішення, організація, контроль, регулювання (чи корекція), то в умовах, коли освітні установи працюють у режимі розвитку, виникає питання, чи достатньо всіх цих складників для ефективного управління в нових соціально-економічних умовах, зокрема на рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів у класі.

Під час модернізації системи управління різних рівнів було корисним вивчення досвіду зарубіжних країн. Однак перенести модель управління з одного соціокультурного середовища в інше майже неможливо, і ми не мали такої думки, бо менеджмент зумовлений цілою низкою факторів: формою державного устрою, типом власності, ступенем розвиненості ринкових відносин. Тому поступове впровадження його в дію в Україні може здійснюватися в системній взаємодії із зазначеними чинником, що збагачує вітчизняну систему управління освітнім процесом досвідом менеджменту цивілізованих країн світу.

Реальні професійні знання з освітнього менеджменту вимагають осмислення трьох різних інструментів управління: 1) ієрархії, організації, де основний засіб – вплив на людину зверху (за допомогою основних функцій: мотивації, планування, організації та контролю діяльності, а також розподілу матеріальних благ тощо); 2) культури тобто цінностей, соціальних норм, установок, особливостей поведінки, вироблених і визнаних суспільством організацією, групою людей, які примушують людину поводитися так, а не інакше; 3) ринку, тобто рівноправних стосунків по горизонталі, що засновуються на об'єднанні професіоналів, партнерстві в організації спільної діяльності, «купівлі-продажу» продукції та наданні освітніх послуг.

У реальних соціальних та економічних системах усі три компоненти завжди співіснують, і склад соціально-економічної організації суспільства визначається тим, якому з названих складників віддають пріоритет [13, с.121].

Загальна тенденція в управлінському стилі сьогодні виявляється у прагненні більш неформальних, демократичних, гнучких способів і методів управління. Це твердження особливо важливе для вчителя та дослідника для обґрунтування сутності освітнього менеджменту та конкретизації його функцій у процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю. У процесі демократизації управління делегування повноважень є проблемою, бо тією мірою, якою повноваження (функції) не делеговані, вони централізовані. Децентралізація повноважень вимагає їхнього оптимального розподілу як по вертикалі, так і по горизонталі. Застосовуючи методи, виділені фахівцями вітчизняної науки (постановка мети, планування, організація, контроль, регулювання), та зіставляючи їх зі складом, прийнятим в освітньому менеджменті, ми відзначаємо наявність загальних і специфічних функцій, наприклад, регулювання мотивації, стимулювання.

Наступний аспект порівняльного аналізу – виділення складу функцій освітнього менеджменту, адекватних управлінській діяльності вчителя в організації навчально-пізнавального процесу в класі. Необхідність його обґрунтовується тим, що питання, які розглядаються, є загальним тлом, тим управлінським середовищем, де здійснюють свою діяльність учитель, керівники освітньої установи, що працює в режимі розвитку. Однак освітнє середовище потрібне й кожній дитині, яка вступає до освітньої установи. За І.Якиманською, освітнє середовище містить організацію та використання навчального матеріалу різного змісту, виду та форм; надання учневі волі вибору та виконання навчальних завдань (під час зняття емоційного напруження через страх помилитися у своїх діях); використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації творчості дітей; створення умов для творчості в самостійній і колективній діяльності; постійна увага педагога до аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, які спонукають учня до усвідомлення ним не лише результату, але й процесу своєї

роботи [14, с. 25-31]. Важливо, щоб учні могли розповісти, що вони робили на уроці, як організували свою роботу, якими способами користувалися що їм більше за все сподобалося робити. Особливою є підготовка вчителя до систематичного здійснення такої роботи на уроці, під час організації індивідуальних занять тощо.

Чим багатшим є освітнє середовище, тим легше розкрити індивідуальні можливості кожного учня, спертися на них з урахуванням виявлених у процесі управління зацікавленості, схильностей і розмаїття суб'єктивного досвіду учня, який він накопичив у сім'ї, спілкуванні з однолітками, навчанні, реальній взаємодії з навколишнім світом.

Проведене порівняння функцій управління в українській і зарубіжній науці дозволяє нам з урахуванням сучасних умов виділити такі підстави для визначення нового функціонального складу: *системну*, що розглядає будь-яку організацію як сукупність взаємопов'язаних елементів, які взаємодіють та орієнтовані на досягнення конкретної мети в умовах стійкого середовища; *процесну*, що аналізує її як безперервну систему взаємодій управлінських функцій; *інформаційну*, що передбачає забезпечення керівників і виконавців (учителів) інформацією для прийняття управлінського рішення на рівні освітніх установ і класу; *комунікаційну*, що забезпечує систему встановлення взаємодії для обміну інформацією між двома чи більше людьми: учителем і учнем, учителем і керівником тощо; *координаційну*, що розкриває систему встановлення зв'язку та взаємодії елементів різних рівнів відповідно до їхніх повноважень; *мотиваційну*, що стимулює процес спонукання себе й інших (учителя й учнів, керівників педагогічного колективу) до діяльності для досягнення поставленої мети й одержання бажаних результатів.

Ці підстави є достатніми для визначення складу та змісту функцій освітнього менеджменту. До них зокрема належать такі:

- *інформаційно-аналітична*. Ця функція дозволяє на підставі вивчення діяльності кожного навчального підрозділу (класу, групи класів та учнів) проаналізувати результати навчальної діяльності, фактичний стан справ та обґрунтувати доцільність і ефективність використовуваних прийомів, виявити позитивні та негативні фактори та визначити тенденції в розвитку процесу навчання й особистості того, хто навчається. В умовах особистісно орієнтованої освіти учителю, керівникові освітніх установ важливо в аналізі та самоаналізі виявити систему підготовки вчителя й учнів до уроків, роль учителя в особистісному розвитку учнів; у постановці завдань, їхньому зв'язку із завданнями освітньої галузі, предмету, теми; рівень використання діагностичних даних особистісного розвитку учнів у процесі визначення змісту та способів діяльності учнів на уроці; вміння диференційовано організувати роботу учнів різного рівня готовності до навчання [1, с.37]. Аналізуючи урок, важливо визначити науково-теоретичний рівень матеріалу, що вивчається, зміст пізнавальної та практичної діяльності учнів, систему організації їхньої самостійної, творчої роботи, результативність дослідження використання нових технологій тощо;

- *мотиваційно-цільова*, яка спонукає учнів до осмислення мети та способів її досягнення шляхом декомпозиції на конкретні завдання засвоєння навчального матеріалу й процедур навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують більш осмислене й глибоке вивчення навчальної дисципліни, що викладається. Основне завдання мотиваційно-цільової функції за особистісно орієнтованого підходу в управлінні процедурою навчально-пізнавальної діяльності полягає в тому, щоб усі учасники педагогічного процесу чітко виконували роботу згідно з делегованими завданнями, обов'язками та планом, а також відповідно до потреб у досягненні власної та колективної мети в конкретній освітній ситуації [10, с.131];

- *планово-прогностична*, спрямована на розробку та реалізацію конкретної програми, державних освітніх стандартів, оптимальної конструкції модулів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, що забезпечує осмислення учнями змісту навчального матеріалу, його значущості в пізнанні закономірностей розвитку суспільства;
- *організаційно-виконавча*, яка не залежить від підстав класифікації, об'єктивно належить до циклу управління й несе в собі основний потенціал соціальної зміни освітнього процесу, організації діяльності вчителя й учня у класі. Т.Шамова вважає за можливе визначати організаційні стосунки як зв'язки між людьми, вчителем і учнем, які виникають через розподіл повноважень і закріплення за ними функцій в їх спільній діяльності [12, с.49]. Організаційні стосунки існують об'єктивно та відображають процеси розподілу та кооперації праці;
- *контрольно-діагностична*, яка в умовах підвищення самостійності та делегування багатьох прав і повноважень самим освітнім установам набуває особливого смислу та призначення для стимулювання діяльності вчителя як організатора навчально-пізнавальної діяльності. У нових умовах зросла роль діагностики, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки.

Зростання ролі діагностики вимагає від учителя-дослідника конкретизації понять «діагностика» як загального підходу та «діагностування» як процесу (складника) практичної, педагогічної й управлінської діяльності.

Діагностика – це з'ясування всіх обставин перебігу дидактичного процесу, точніше визначення його результатів. Без діагностики неможливі ефективне управління дидактичним процесом у класі, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. У діагностику вкладається більш широкий і глибокий, з нашої точки зору, смисл, ніж у традиційну перевірку знань і вмінь учнів.

Метою дидактичного *діагностування* є своєчасне виявлення, оцінювання й аналіз перебігу навчального процесу у зв'язку з його продуктивністю. Діагностування як функція управління розглядає

результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностування містить: контроль, перевірку й оцінювання; накопичення статистичних даних, їх аналіз; виявлення динаміки, тенденцій; прогнозування процесу навчання, підвищення його якості. Контролювання, оцінювання знань, умінь учнів включаються до діагностування, як необхідні складники, – є компонентами педагогічного менеджменту [11, с. 53].

Перехід освітніх установ до режиму розвитку, до самоосвіти, оцінка діяльності мають стати предметом турботи самої освітньої установи, частиною її професійної діяльності. Конкретизація ролі вчителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є яскравим свідченням цих своєчасних перетворень, за якими приховуються резерви підвищення якості навчання.

Використання результатів педагогічної діагностики на основі моніторингу, інформаційно-аналітичної діяльності у практиці роботи вчителів допомагає розглядати навчальний процес крізь призму педагогічного аналізу причин одержаних даних, чітко бачити фактори, які стримують позитивні напрями в навчальній роботі кожного учня, допомагає продумувати напрями індивідуальної педагогічної підтримки учнів і забезпечує успіх у спільній діяльності учителя й учня;

- *регулятивно-корекційна*. Ця функція управління, якщо вона напряму пов'язана з навчальною та виховною діяльністю на уроці, то вона більше до снаги вчителю, оскільки він порівняно з іншими членами педагогічного колективу, спостерігає, оцінює результати навчального процесу, і, головне, навчає учнів процедури навчально-пізнавальної діяльності. Він бачить у роботі учнів успіхи та труднощі за кількісними показниками, які зберігаються в інформаційних банках загальношкільних даних за результатами навчальних чвертей року, реальні прогалини не лише в окремих галузях знань, але й у кожному розділі навчальної теми, відслідковуючи фіксуючи їх, аналізуючи та виявляючи причини, продумує оперативні заходи педагогічної допомоги та підтримки для регулювання ситуацій, які склалися в процесі навчання, викликають відхилення від очікуваних і прогнозованих результатів

Таким чином, сутність освітнього менеджменту полягає в оперативному корегуванні способів і методів навчання, які забезпечують дитині успіх в опануванні навчального матеріалу, в освоєнні процедур навчально-пізнавальної діяльності. Ефективність організаційного регулювання вимірюється насамперед тим, наскільки раціонально вдалося здійснити корекцію навчальної діяльності учнів [6, с. 104].

Сучасна державна політика, яка проголосила галузь освіти пріоритетною, по суті, поставила перед педагогічною громадськістю завдання переходу до якісно нового етапу в освітній діяльності, що ґрунтується на принципах гуманістичного характеру навчання, пріоритетах загальнолюдських цінностей, житті та здоров'ї людини, вільному розвитку особистості, загальнодоступності й адаптивності системи освіти до рівнів та особливостей розвитку та підготовки тих, хто навчається.

Ураховуючи що розвиток системи шкільної освіти значною мірою визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма її ланками, а навчальний процес є основною ланкою в забезпеченні навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, важливо, щоб ця ланка була належним чином керованою на рівні вчителя.

Лише педагог, навчаючи учнів досвіду та процедур пізнавальної діяльності на основі засвоєння ними навчального матеріалу, теорій, які складають систему тієї чи іншої галузі наукового знання, аналізуючи процес навчання та керуючи ним, може, згідно з теорією поетапного формування розумових дій, зробити процес навчання відносно керованим [1, с. 19].

Вирішуючи проблеми управління навчально-пізнавальним процесом, учитель повинен вільно володіти сутністю процесу навчання, його компонентами та ланками як складниками цілісного педагогічного процесу в сучасній освітній установі, спрямованого на формування та розвиток особистості, і функціями менеджменту навчального процесу.

Звертаючись до праць провідних педагогів, психологів, до знахідок учителів-практиків, запроваджуючи нові технології в навчання, ми чітко уявили навчальний цикл, який за своїми часовими межами надає можливість забезпечити організацію навчальної діяльності учнів на уроці. Навчальний цикл в умовах особистісно орієнтованого навчання – це елемент організації навчального процесу, що являє собою систему навчальних завдань і спрямовує діяльність учителя й учнів від постановки завдань до моделювання теоретичних узагальнень та їх застосування під час вирішення окремих практичних питань [1, с. 67]. Типова структура навчального циклу містить відповідні акти, без яких неможливий когнітивний і соціальний розвиток особистості.

Перший акт навчального циклу – *орієнтувально-мотиваційний*. Він містить процедуру проблематизації, спільної з дітьми постановки навчального завдання, мотивації учнів до подальшої навчальної діяльності. В основі цієї процедури є осягнення тих проблем, які не дозволяють учневі вирішувати поставлені завдання, це власне *незнання*, а далі відбувається активізація моральних зусиль, здорової психологічної позиції для його усунення. Це означає, що методичне забезпечення процесу на орієнтувально-мотиваційному етапі навчального циклу має сприяти виникненню (ще до початку вивчення нового матеріалу) відчуття конфлікту між знанням і незнанням [11, с. 42]. Без управління процесом навчання на кожному уроці учень, як правило, припиняє роботу в класі. Учитель так будує процес навчання, що цей конфлікт розуміється як чергове навчальне завдання чи проблема, на вирішення якої мають бути спрямовані зусилля всіх і кожного окремо. Неодноразово стикаючись з подібними ситуаціями у практиці, ми переконувалися в значущості першого акту навчального циклу в новій технології навчання. Успішно

проведена робота, щодо виявлення незнання учнів багато в чому визначає успіх реалізації всіх подальших її етапів.

Другий акт – **пошуково-дослідницький**. Сенс цього акту полягає в підведенні учнів у процесі пошукової діяльності до самостійного засвоєння нового матеріалу (знання, якого не вистачає). У наших дослідженнях це осягнення сутності процедур навчально-пізнавальної діяльності. Під час навчання учнів основних процедур та операцій відтворення теоретичного матеріалу на прогностичних засадах ці особливості не можна не враховувати. Щоб учні могли виконати самостійно процедури навчально-пізнавальної діяльності опису об'єкта, під час управління цим навчальним процесом необхідно чітко формулювати завдання й обмеження – опис, згорнутий або розгорнутий (цей акт забезпечується підготовкою індивідуальних завдань-карток для кожного учня); подавати об'єкт для спостереження (схема, таблиця, карта тощо); закріплювати з учнями всі необхідні раніше вивчені опорні поняття тощо.

Підготовка учнів до виконання завдань *на пояснення* раніше описаних об'єктів чи явищ зобов'язує вчителя чітко формулювати завдання; давати орієнтири для розпізнавання стійких зв'язків або відношень між складниками описаного об'єкта чи явища; зазначати характер зв'язків – причинно-наслідкових, функціональних тощо. Ці та інші педагогічні установки у процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю допомагають учням самостійно формулювати потрібні висновки, фіксувати їх у робочому зошиті в зручній для запам'ятовування формі.

Третій акт – **практичний**. На цьому етапі учитель надає учням час для самостійної роботи. Учні навчаються застосовувати здобуті теоретичні знання для вирішення окремих практичних завдань.

Четвертий акт – **рефлексивно-оцінювальний**. Оскільки навчання – це управлінська діяльність з боку не тільки вчителя, але й самоорганізована з боку учнів, учитель повинен створити умови, коли учень сам висуває вимоги до себе на підставі рефлексії власних дій. У рефлексивних судженнях найчастіше учні визначають труднощі з якими вони стикаються під час роздумів або способів організації діяльності. Способів організації рефлексивної діяльності є велика кількість. Виходячи з конкретних можливостей класу, окремих учнів, теми уроку, ми використовували невеликі письмові роботи, в яких учні дають самооцінку результатів своєї самостійної роботи, тести, зрізи, усне коментування результатів самооцінки, колективне а краще групове обговорення результатів роботи.

Головне в акті рефлексивно-оцінювальної діяльності – узагальнити результати самоаналізу роботи учнів на уроці та виявити, хто з них і з якими конкретно труднощами у вивченні способів навчально-пізнавальної діяльності з конкретної теми стикається і як намагає їх усувати. Таким чином, рефлексія уроку дозволяє учням визначити програму, проект самостійної роботи.

Оцінні судження на своїх заняттях автор, як правило, надає групі експертів з учнів. Ми заздалегідь готуємо їх до цієї місії, вони знайомляться з еталонами відповідей, алгоритмами правильної відповіді. Кожний учень або група оцінюються за кількістю набраних балів. Дані фіксуються на дошці та колегіально визначаються, підтверджуються й уточнюються всім класом за наявності відомостей в експертів класу.

В управлінні процесом навчання учитель діє згідно з основними компонентами соціально детермінованою метою навчання; змістом навчання; дидактичними умовами; формами та методами діяльності педагога й учня; аналізом, самоаналізом результатів навчання й рефлексії.

Цільовий компонент процесу навчання соціально детермінований і визначений Законом «Про освіту». Зміст освіти для освітньої установи визначений навчальним планом, який має інваріантний і варіативний модулі освіти, та державними освітніми стандартами [1, с.27-31].

Процесуальну сутність навчання відображають компоненти форм і методів навчання. Форми та методи викладання й навчання, педагогічний моніторинг, внутрішньошкільний контроль, самоконтроль, самооцінка та рефлексія навчально-пізнавальної діяльності становлять у своїй єдності своєрідний діяльнісний компонент навчального процесу.

Завершується цикл процесу навчання одержанням певних результатів. Це свого роду компонент результативності навчального процесу, який відображає ступінь досягнення мети, визначає рівень засвоєння знань, спеціальних умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності, всебічності розвитку особистості.

Досліджуючи структуру процесу навчання, ми звернули увагу на той факт, що під час характеристики основних ланок процесу навчання вчені акцентують увагу на виявленні складу та структури одиниці процесу навчання, назвавши її «кроком», який розглядається як навчальний процес у мініатюрі. Нас зацікавила ця ідея, бо вона закладає основи для поступового управління навчальним процесом у цілому.

Враховуючи розробленість цієї проблеми, ми вважали за можливе використати сформульовані вченими-практиками вимоги до характеристики «кроку» процесу навчання з обґрунтуванням підходів, принципів конструкції (модулів) цілісної системи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на уроці. Вимоги до характеристики «кроку» процесу навчання передбачають розгляд у єдності як змісту, так і діяльнісної характеристики процесу навчання; відображення у процесі навчання одночасно діяльності педагога й учнів, тобто їх дидактичної взаємодії; опосередковане управління педагогами самостійними навчальними діями учнів у навчальному процесі, оскільки учень відтворює у свідомості їх попередні поради, рекомендації. Таким чином, весь процес навчання буде пронизаний в одному випадку безпосереднім, а в іншому – опосередкованим управлінням з боку педагогів.

Отже, не тільки процес навчання має бути чітко структурованим а й управління на кожному черговому «етапі», ланці навчально-пізнавальної діяльності учнів має бути відслідковуваним і коригованим

протягом кожного навчального заняття. Тільки тоді навчальний процес буде ефективним, а головне – результативним та керованим.

Таким чином, визначення змісту та структури функцій освітнього менеджменту дає змогу виділити основні ланки організації навчального процесу й управління ним: засвоєння та конкретизація вчителем мети, завдань навчання, виходячи з діагностики особистісного розвитку, ступеня навченості та вихованості учнів; конкретизація змісту навчання з урахуванням специфічних особливостей як окремих учнів, так і конкретного класного колективу, планування та прогнозування навчальної діяльності та використання оптимальних для конкретної ситуації засобів, форм, методів діяльності на уроці з урахуванням виявлених особливостей учнів і можливостей використання відповідних технологій навчання; дидактична взаємодія учителя й учнів, цілеспрямована організація вчителем самостійної навчально-пізнавальної діяльності самих учнів; поточний контроль, система моніторингу як засобу управління якістю навчання, проміжна атестація, самоконтроль за засвоєнням знань і способів навчально-пізнавальної діяльності; оперативне регулювання й корекція перебігу процесу навчання; аналіз вчителем та учнем результатів певного етапу процесу навчання, виявлення невирішених завдань для врахування та розв'язання їх у новому циклі процесу навчання відповідно до колективної чи індивідуальної програми розвитку учня.

Виходячи з вищезазначеного, на нашу думку, врахування змісту функцій освітнього менеджменту дозволить більш чітко й організовано спланувати проведення навчальних занять. В цьому плані потребує *подальшого розвитку* наукова розробка мотиваційно-цільової та планово-прогностичної функцій.

Список використаних джерел

1. Аузіна М.О. Інноваційні процеси в освіті. – Львів: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
2. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. - М., 1975.
3. Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и измерения. - Калуга, 1993.-239 с.
4. Демиденко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: Учеб. пос. – К.: МА УП, 1999. – 174 с.
5. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 418 с.
6. Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта. – 2003. – 272 с.
7. Попов Г.Х. Проблемы теории управления. - М., 1970. -129 с.
8. Розбудова менеджменту – освіти в Україні. – К.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. – 1 ел. опт. диск Pentium, 32 Mb RAM, SVGA, 4x CD-ROM, Sound Card, Mouse.
9. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. Практикоориентированная монография. - М.: Новая школа, 1997. - 352 с.
10. Управління навчальним закладом / О.І. Мармиза та ін. – Х.: Ранок, 2003. – 151 с.
11. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2004. – 223 с.
12. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой // Педагогика. -1984.-№9.-С.42-47.
13. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе. - М., 2001. - 384 с.
14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе – М., 1996. – 95 с.
15. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптированная модель. – М.: Новая школа, 1997. – 352.

Надійшла до редакції 02.02.2008р.