

## СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США: ГЕНЕЗА

*Стаття присвячена історико-педагогічному аналізу розвитку системи підготовки керівників навчальних закладів у США на тлі впровадження інклюзивної освіти. Виокремлено періоди розвитку програм підготовки керівників навчальних закладів, з'ясовано їхню залежність від особливостей теоретико-методологічного підґрунтя певного періоду. Констатовано, що для діалектичного періоду характерне зростання вимог до професійної підготовки керівників, яке актуалізувало процес стандартизації програм підготовки, розроблення компетентнісних індикаторів. Закцентовано увагу на тенденціях розвитку програм підготовки керівників навчальних установ та умовах реалізації інклюзивних цінностей.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, управління освітою, директорський компонент, мережеві стандарти, навчально-орієнтоване управління.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні навчальні заклади покликані підвищити здатність системи освіти до забезпечення навчальних потреб усіх учнів. Численні дослідження засвідчують, що критичним чинником підвищення ефективності діяльності школи, крім висококваліфікованих педагогічних кадрів, вважають ефективне управління навчальним закладом, зокрема професійність і кваліфікацію директора. Саме від керівників освітніх закладів очікують створення необхідних умов для формування інклюзивного освітнього простору в кожному окремому закладі освіти. Реалізація інклюзивних цінностей вимагає якісної високотехнологічної підготовки керівників упродовж усього періоду професійної діяльності. Як зазначають М. Лещенко, А. Светлорусова в Україні з 2000 р. помітні спроби вищих закладів освіти готувати нове покоління керівників-управлінців навчальних закладів – менеджерів освіти [1, с. 78]. Проте, на думку І. Малашевської сучасна система освіти в Україні не здатна забезпечити випереджального розвитку професійноорієнтованої вищої освіти через низьку компетентнісну спрямованість освіти, невідповідність змісту освіти засадам орієнтації на майбутню професію [2, с. 160]. Оскільки США досягли високого рівня розвитку освітньої інклюзії протягом тридцятирічного періоду реформування підготовки управлінських кадрів для системи освіти, вивчення такого досвіду вможливить успішне окреслення стратегій розвитку вітчизняної системи підготовки до управління освітою та розв'язання низки завдань, пов'язаних зі змістом і структурою підготовки керівників в умовах інклюзивної освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковий пошук особливостей реформування системи підготовки керівників освітніх закладів в умовах інклюзивного навчання, стандартизації вимог до професійного-кваліфікаційного рівня підготовки фахівців в США реалізували американські вчені Д. Гриффітс (D. Griffiths), Е. Голдрінг (E. Goldring), С. Елліот (S. Elliott), Д. Кларк (D. Clark), М. Канолі (M. Canole), Дж. Мерфі (J. Murphy), М. МакКарті (M. McCarthy), П. Форсит (P. Forsyth), А. Портер (A. Porter), У. Хой (W. Hoy). Теоретико-методологічні аспекти підготовки керівників інклюзивних освітніх установ в Україні студіювали О. Бінницька, О. Бондарчук, Е. Данілавичуте, А. Колупаєва, М. Лещенко, І. Малишевська, О. Мартинчук, А. Светлорусова. На тлі впровадження інклюзивного навчання в системі освіти України проблема забезпечення освітніх установ висококваліфікованими керівниками набуває особливої актуальності.

**Мета статті** полягає в історико-педагогічному аналізі розвитку системи підготовки керівників навчальних закладів у США з метою виокремлення тенденцій, що характеризують процес.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток підготовки керівників освітніх установ у Сполучених Штатах поділяють на чотири періоди: ідеологічний («ideologicalera», 1820-1899 pp.), приписний («prescriptiveera», 1900-1946 pp.), науковий («scientificera», 1947-1985 pp.) і діалектичний («dialecticera», починаючи приблизно з 1986 р) [9, с. 28]. Програми підготовки керівників навчальних закладів еволюціонували в залежності від особливостей теоретико-методологічного підґрунтя виокремлених періодів. Характерною особливістю наукового періоду «Руху за теорію» («Theory Movement»)назване зосередження на навчанні студентів розуміти теорію управління, уміти пояснити результати емпіричних досліджень і розробляти дизайн емпіричного дослідження. Дж. Мерфі виокремлює тенденцію «від

інструментально орієнтованої діяльності, що базувалась на практичному досвіді до орієнтованих на теорію дисциплін, які не мали суттєвого впливу на розвиток освіти [9, с. 32].

Науковий період оперував концепцією управління освітою як «прикладною наукою», у межах якої теорія і дослідження безпосередньо й лінійно пов'язані з професійною практикою, де теорія завжди визначала практику [9, с. 32]. Теоретичні положення програм підготовки керівників розробляли з огляду на біхевіористичні принципи. Виокремлено три основних риси: запозичення методів дослідження соціологічних дисциплін, оскільки теоретичні положення досліджень були ґрунтовані на біхевіоризмі; міждисциплінарна спрямованість навчальних курсів; розроблення нових технологій навчання (методи кейсів, виробнича практика). Кількість магістерських програм із підготовки управлінських кадрів невпинно зростала, оскільки наявність освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – одна з вимог до призначення на посаду директора школи. Констатовано, що протягом наукового періоду рівень професійної підготовки керівників навчальних закладів значно поліпшився. тенденція

Попри успіхи, програми підготовки керівників навчальних закладів піддавали нищівній критиці, оскільки методологія програм була базована на біхевіористичному підході. Основним недоліком наукового періоду вважають невідповідність змісту освіти реальним завданням, які постали перед навчальними закладами, віддаленість теорії від практики. На відміну від наукового періоду, для діалектичного періоду характерне широке застосування «клінічної» (виробничої) практики, методів співпраці й координація навчальних планів спеціальності в системі вищої освіти. Методи навчання включали метод розв'язання проблемних завдань, симуляцію, асистентську практику.

Початок діалектичного періоду збігся з активним рухом за реформування підготовки керівників до діяльності в надзвичайно складних соціально-педагогічних умовах. Характеризуючи зовнішні чинники, що ускладнювали розвиток шкіл, науковець М. МакКарті (М. McCarthy) виокремлює рух за приватизацію освіти, демографічні (старіння традиційного покоління, яке довіряло державній освіті), економічні (зростання різниці між економічним статусом сімей), расові (збільшення «кольорового» населення та зростання расової конфронтації) чинники. Серед внутрішніх факторів названо відсутність готовності керівників навчальних закладів реформувати школу, що вважали нагальною необхідністю з огляду на зовнішні чинники (нездатність школи відповідати вимогам часу), зростання професійного непорозуміння між керівниками та вчителями шкіл, неспроможність вищої школи переорієнтувати програми підготовки з наукового підходу на прагматичний [6, с. 16-17]. До ознак діалектичного періоду науковець зарахував збільшення кількості жінок-викладачів та жінок-студентів у вищих навчальних закладах, які виявляли кращі професійні характеристики порівняно з колегами-чоловіками, зміна напряму підготовки «адміністрування освіти» на «лідерство в освіті» з акцентом на розширенні функції керівника в умовах трансформацій, розвиток національних ініціатив щодо покращення якості підготовки керівників навчальних закладів за фінансової підтримки численних фондів і фондаций [6, с. 19]. Для періоду характерна зміна очікувань від підготовки керівників, зокрема необхідність відображення в програмах вимог до школи забезпечувати освітні потреби кожної дитини (створення інклюзивного середовища) [6, с. 18].

Ініціатором руху за переформатування підготовки керівників освіти вважають Національну комісію з питань передового досвіду управління освітою (National Commission on Excellence in Educational Administration- NCEEA). За фінансової підтримки незалежних фондаций Комісія підготувала три вагомні документи: «Лідери для шкіл Америки» («Leaders for America's Schools», 1987 р., звернення Д. Гриффітса [4] та збірку досліджень, розроблених і проведених за дорученням Національної комісії з питань передового досвіду управління освітою (NCEEA). Ці три документи кристалізували сутність змісту професії, розширили дискусію про можливі рішення [9, с. 34]. Через рік П. Форсайт і Д. Кларк опублікували доповідь «Удосконалення підготовки керівників шкіл: порядок реформування» («Improving the Preparation of School Administrators: The Agenda for Reforming» 1989 р.) [9, с. 35]. У доповіді окреслено шляхи перебудови програм підготовки й рекомендації, які були згодом несуттєво модифіковані та прийняті в 50 університетах США. У 1990 році Національна комісія директорів (National Commission for the Principals – NCP), під керівництвом С. Томсона та за фінансової підтримки Національної асоціації директорів початкової й середньої освіти («The National Association of Elementary and Secondary Principals») опублікувала доповідь «Директори в умовах мінливих шкіл: підготовка й сертифікація» («Principals for Our Changing Schools: Preparation and Certification»), де зроблено спробу описати кваліфікаційні характеристики професії (усього 21) [12, с. 12].

Після виходу доповіді, Національна комісія директорів (NCP) призначила робочі групи для деталізації 21 функціональних областей. Важливо зазначити, що серед восьми принципів, якими керується директор, виконуючи управління школою, перший принцип акцентує на необхідності забезпечення інклюзивного середовища «...кожен учень може навчатися і кожен учень буде навчатися, якщо йому буде надана така можливість. Основне завдання школи полягає у створенні умов для навчання кожному учневі на постійній основі [12, с. 35].

Паралельно з розробленням кваліфікаційних характеристик, організовано шість груп дослідників під загальним керівництвом У. Хоя (W. Hoy) із метою оновлення змісту програм підготовки керівників для управління освітою. Модель професійної освіти, що наголошує на теоретичних і практичних знаннях, прикладних дослідженнях та проходженні практики, уважали найефективнішою для підготовки керівників навчальних установ. Очікували, що модель професійної освіти («professional schoolmodel») уможливить реструктуризацію системи винагород для викладачів університету, сприятиме зміцненню зв'язків між школою й вищим навчальним закладом [9]. Характеризуючи русії діалектичного періоду, учений зосереджує увагу на численних наукових розробках, що підтверджують дослідницький інтерес до розвитку спеціалізації «управління освітою» у період із 1988 р. до 1992 р. та фінансову підтримку реформи підготовки керівників освітніх установ фундації Данфорта (The Danforth Foundation) [9, с. 36; 4, с. 12].

Розробником стандартів підготовки керівників освіти вважають Дж. Мерфі (J. Murphy), який ґрунтовно проаналізував еволюцію підготовки управлінських кадрів і розробив національні стандарти кваліфікації керівника освітнього закладу. У середині 1990-х років, Рада національної політики в галузі управління освітою (The National Policy Board for Educational Administration – NPBEA) і зацікавлена в управлінні освітою група створили Мережевий (міжштатний) консорціум із ліцензування керівників шкіл (The Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC), маючи на меті розроблення першого пакету національних стандартів для керівників у галузі освіти. Консорціумом керувала Мережева рада керівників шкіл (The Council of Chief State School Officers – CCSSO) на чолі з Джоцефом Мерфі з Університету Вандербильта і Нілом Шипманом з Університету Північної Кароліни (Chapel Hill) та групи осіб, які представляли численні професійні організації й 24 штати США [10, с. 166].

Унаслідок цього розроблено «Стандарти освіти керівників освітніх установ мережевого консорціуму» («Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders»), ухвалені Радою національної політики в галузі управління освітою (NPBEA) й опубліковані в 1996 р. Вісім штатів затвердили мережеві стандарти відразу, 23 штати додали положення або модифікували на цій основі власні стандарти, 10 штатів окремо розробили стандарти, які узгоджувалися з ухваленими мережевими стандартами. До 2005 року 46 штатів тією чи тією мірою послуговувалися узгодженими вимогами до підготовки керівників освітніх закладів. Практична значущість стандартів полягає в забезпеченні спільного бачення ефективного управління освітою. У межах руху за підвищення ефективності керівників освітніх закладів у половині штатів США зобов'язали керівників складати стандартизований іспит як умову для одержання ліцензії на управління [3, с. 5]. Крім того, ці стандарти дали змогу штатам унести суттєві зміни до вимог програм акредитації та зобов'язали університети перезатверджувати програми підготовки керівних кадрів. На національному рівні, Національна рада з акредитації педагогічної освіти (The National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE) несуттєво послуговувалася адаптованою версією стандартів для акредитації програм підготовки з 2001 р. [3, с. 5]. Широке застосування мережевих стандартів («ISLLC») як основи для розроблення програм підготовки керівників, виробничої практики й оцінювання сприяло перетворенню мережевих стандартів на національні стандарти підготовки керівників. Отже, стандарти «ISLLC» уможливають «конвейер» (спеціальний термін, що означає рух за підготовку кваліфікованих адміністраторів навчальних закладів) підготовки керівників та дозволяють проводити порівняльний аналіз програм підготовки керівників між штатами.

З'ясовано, що з 2000 року Фонд Уоллеса (The Wallace Foundation) створює умови для проведення численних наукових досліджень із підготовки керівників освітніх закладів: опубліковано понад 70 доповідей із цього питання, профінансовано проекти у 28 штатах. Систематичне вивчення стану розвитку питання вможливило розуміння складнощів управління освітою. Так, за підтримки фонду у 2006 році опубліковано теоретико-методологічні положення нового поняття «навчально-орієнтоване управління» («learning-oriented leadership») [7, с. 1], що слугувало підґрунтям для подальшого оновлення у 2008 році мережевих стандартів 1996 року. Концепцію навчально-орієнтованого управління сформовано на підставі зафіксованих досліджень про значущість ефективного управління для підвищення навчальних результатів усіх учнів, подолання кризових явищ в управлінні, реформування системи освіти, створення інклюзивного середовища для розвитку учнів і педагогів [7, с. 3].

У 2008 році робоча група Ради керівників штатів (Council of Chief State School Officers (CCSSO)), що представляли 24 штати, розробила «Очікування й показники для керівників освіти» («Performance Expectations and Indicators for Education Leaders»). Враховуючи соціально-педагогічний контекст, документ артикулює конкретні функції практичної діяльності керівників освіти на різних етапах професійного зростання, що вможливило використання розробки як навчально-методичного посібника у штатах, які реалізують мережеві стандарти («ISLLC»). Як зазначає М. Канолі (M. Canole), розробники прагнули якомога тісніше узгодити мережеві стандарти з очікуваннями й показниками, базуючись на емпіричних дослідженнях проблеми управління освітою. Для кореляції двох документів Рада національної політики в галузі управління освітою (The National Policy Board for Educational Administration – NPBEA) на основі емпіричних досліджень у 2008 році оновила мережеві стандарти

«ISLLC» 1996 року та перейменувала їх на «Стандарти освіти управлінських кадрів» («Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008»), а також запропонувала користуватися «Очікуваннями й показниками для керівників освіти» як допоміжним ресурсом [3, с. 7]. Нині значущість підготовки керівників до управління освітою підтверджена федеральною грантом «Перегони до вершини» («Race to the Top», 2009 рік), що акцентує увагу на значущості кваліфікації керівників для поліпшення викладання й навчання. Департамент освіти Сполучених Штатів на конкурсній основі запропонував грант у 4 мільярда 35 мільйонів доларів для стимулювання й винагороди інновацій та реформ у системі освіти штатів. За умовами гранту штати отримували певну кількість балів за реалізацію завдань у галузі освіти, наприклад, оцінювання вчителів і директорів шкіл на основі критеріїв ефективності педагога (цільовий професійний розвиток, зворотний зв'язок), ухвалення єдиних стандартів. З'ясовано, що ефективність керівника залежить від здатності постійно навчатися, як організувати педагогічний колектив для поліпшення навчально-виховного процесу школи. Виокремлено п'ять основних напрямів діяльності керівника: формування бачення шляхів забезпечення високих навчальних успіхів усіх учнів; створення інклюзивного безпечного освітнього середовища, у якому панує співпраця й взаємодія; виховання лідерських якостей педагогічного та батьківського колективу; залучення учителів, батьків до реалізації основних завдань школи; створення умов для професійного розвитку вчителів, що вможливить розкриття потенціалу всіх учнів; управління персоналом, фактичною інформацією та процесами для поліпшення навчально-виховного процесу школи [11, с. 6]. Отже, процес розвитку програм підготовки керівників підтвердив висловлену думку фундаторів руху за стандартизацію Д. Грифітса та Дж. Мерфі стосовно того, що зміни в управлінні освітою будуть відбуватися постійно, це вимагає виваженого підходу до розв'язання завдань [8, с. 3].

**Висновки.** На підставі зафіксованих досліджень констатовано, що стандарти підготовки керівників навчальних закладів в США постійно оновлюються, оскільки потреби школи змінюються надзвичайно стрімко. Безпосередній зв'язок шкіл із навчальними закладами й професійними організаціями, посилення уваги до фахового розвитку та обміну професійним досвідом вможливають урахування потреб освіти. Вищі навчальні заклади готують керівників за моделлю професійної підготовки, визнаючи важливість практичних знань, акцентуючи увагу на цінностях школи, соціальному контексті. Питання підготовки керівників освіти перебуває під контролем Національної ради з акредитації педагогічної освіти. Виокремлено такі тенденції: перехід від теоретичної до професійно-орієнтованої підготовки керівників освітніх установ, розширення функцій керівників, що оптимізує забезпечення потреб школи в інклюзивних умовах, систематична модернізація стандартів професійної підготовки керівників системи освіти.

## Використані джерела

1. Лещенко М.П. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс / М. П. Лещенко, Светлорусова А.В. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л.Л. Тобажнянський, О.Г. Романовський. – Харків: НТУ "ХПІ", 2010. – Вип. 27 (31): V Кримські педагогічні читання "Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти": в 3 ч. Ч. 1. – С. 75-82.
2. Малишевська І. А. Підготовка психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах освітньої інклюзії / І. А. Малишевська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»: зб. наук. праць. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2016. Вип. 47. – С. 154-160.
3. Canole M. Standards for Educational Leaders: An Analysis [Electronic resource] / M. Canole, M. Young. – Council of Chief State School Officers, Washington D.C., 2013. – 163 p. – URL: <http://www.ccsso.org/Documents/Analysis%20of%20Leadership%20Standards-Final-070913-RGB.pdf>
4. Griffiths D. E. Educational administration: Reform PDQ or RIP [Electronic resource] / D. E. Griffiths // (Occasional paper, no. 8312). Tempe, AZ: University Council for Educational Administration, 1988. – 34 p. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303858.pdf>
5. Louis K. S. Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings [Electronic resource] / K. S. Louis, K. Leithwood, K. L. Wahlstrom, S. E. Anderson // The Wallace Foundation, 2010. – 338 p. – URL: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
6. Mc Carthy M. M. Challenges and Hopes in J. Murphy (Ed) Preparing Tomorrow's School Leaders: Alternative Designs. – The University Council for Educational Administration, Inc., 1993. – С. 14-21 p.

7. Murphy J. Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation [Electronic resource] / J. Murphy, S.N. Elliott, E. Goldring, A. Porter. – The Wallace Foundation, 2006. – 46 p. – URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505798.pdf>
8. Murphy J. The Quest for a Center: Notes on the State of the Profession of Educational Leadership [Electronic resource] / J. Murphy. – Columbia, MO: University Council for educational Administration. 1999. – 108 p. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433620.pdf>
9. Murphy J. Preparing Tomorrow's School Leaders: Alternative Designs (Ed) J. Murphy. – The University Council for Educational Administration, Inc., 1993. – 271 p.
10. Siegrist G. Redesign of educational leadership preparation [Electronic resource] / G. Siegrist, R. Schmertzling // Journal of Philosophy and History of Education. – 2000. – P. 166–174. – URL : <http://www.journalofphilosophyandhistoryofeducation.com/jophe50.pdf>
11. The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning [Electronic resource] / The Wallace Foundation, 2013. – 28 p. URL :<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf>
12. Thomson S. Principals for our changing schools: The knowledge and school base [Electronic resource] / S. Thomson. – National Policy Board for Educational Administration, Fairfax, VA, 1993. – 573 p. – URL at : <http://www.npbea.org/pdf/Principals.pdf>

*Bondar T.*

#### STANDARDS FOR SCHOOL LEADERS PREPARATION PROGRAMS IN THE U.S. EDUCATION: GENESIS

*The article introduced the historical background explaining the genesis of the Interstate Standards for School Leaders intended to meet the diverse needs of schools in the United States. J. Murphy portrayed the four periods in preparing school administrators (ideological, prescriptive, scientific, and dialectical era). He underlined the importance of criticism that the scientific era received for its overemphasis of the theory in preparing school leaders. The predominant trend was the infusion of content from the social sciences into preparation programs, expanding the conceptual and theoretical knowledge base of the profession. As a result, program content was irrelevant, connected neither to the central mission of schooling nor to the practice of leadership. The work of the National Commission on Excellence in Educational Administration (NCEE) started the era of standards, reforming the school leader preparation system. These works included the 1987 report Leaders for America's Schools; Griffiths' highly influential address at the AERA, and a UCEA-sponsored edited volume containing most of the background papers. These three documents helped crystallize the sense of the school leader profession, leading to the adoption of the Interstate Standards for School Leaders in 1996. In 2008 the Standards were updated and the Performance Expectations and Indicators for Education Leaders was developed. This document articulates concrete expectations for the practice of educational leaders in various roles at different points in their careers and was designed as a guidebook for states implementing the ISLLC standards. Standards and accountability issues have moved to the center of educational discourse. The pace of change in educational policy and practice has quickened. Several important federal and state level policy movements have emerged with significant implications for the practice of educational leaders.*

**Key words:** *inclusive education, educational leadership, principalship, interstate standards, learning-oriented leadership.*

*Стаття надійшла до редакції 15.03.2017 р.*