

**Сеньовська Н. Л.**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль  
vnlcats@gmail.com*

## **ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Курс України на євроінтеграцію та на зміну технологій освітнього процесу спричинив появу нових проблемних питань у сфері середньої освіти: інтенсивна інформатизація, диференціація та інтеграція наук, феномен «швидкого старіння» знань, необхідність постійного самонавчання педагогів. Усе це так чи інакше відображається на діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Адже він «здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти» [10, с. 2]. Тобто зріс обсяг компетенцій директора школи: «У сучасній практиці управління навчальним закладом знаходимо підтвердження значного розширення сфери управління» [1, с. 19]. Керівник закладу загальної середньої освіти повинен розвивати стратегічне мислення, демонструвати готовність змінюватися самому і сприяти розвитку педагогічних працівників та учнів. «Серед важливих факторів, що складають основу розвитку навчального закладу, виокремлюємо наявність стратегії інноваційного розвитку школи, готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності, а також сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін, функціональну ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу» [8, с. 124].

А сьогодні існує чимало факторів, які утруднюють фахову діяльність керівника закладу середньої освіти: потреба не лише в якісних знаннях, але й вищому рівні розвитку професійних якостей; неготовність стати активним суб'єктом педагогічних інновацій; відсутність відповідних професійних компетентностей; наявна у багатьох учителів позиція самоізоляції від складних соціальних і фахових проблем. У Концепції «Нова українська школа» [11] визначено засади реформування системи загальної середньої освіти. І серед її ключових компонентів –

децентралізація та ефективне автономне управління. Причому на таких позиціях будується система освіти не тільки в Україні, але й в усій Європі. Фактично, йдеться про те, щоб заклади загальної середньої освіти та їхні лідери ширше дивилися на процес формування стратегій розвитку, самі приймали рішення та відповідали за них. «Відповідальність за ефективність роботи школи, взаємодію із зацікавленими сторонами, стратегічні цілі, якість освіти, вдосконалення та розвиток шкільних працівників передається шкільним лідерам, значно більшою мірою, ніж раніше. Ця більша відповідальність разом з усе більш непростим оточенням потребує нового визначення лідерства, ба навіть інших навичок, ніж раніше» [7, с. 11].

Відповідно, за останні десять років зріс інтерес до проблем формування сприятливого психологічного клімату у закладах загальної середньої освіти, а також до процесу формування фахових умінь директорів шкіл та функціонування їхніх професійних і лідерських якостей. Адже, щоб трансформувати заклади загальної середньої освіти відповідно до вимог сучасності потрібні нові технології управління, а лідерами змін мають стати керівники. Окремі аспекти цих питань досліджували різні вчені.

Мета Крюгер на основі аналізу існуючих теорій та результатів дослідження на підтримку «трансформаційного, надихаючого, етичного лідерства, заснованого на пошуку», описав комплекс із п'яти компетентностей для шкільних лідерів:

1. Орієнтація на стратегічний розвиток.
2. Усвідомлення контексту.
3. Застосування стратегій, що відповідають новим формам лідерства.
4. Усвідомлення організаційної структури та культури.
5. Мислення вищого порядку [16, с. 120]

Роберт Кеган і Ласков Лахей також зосередилися на професійних якостях директора школи, зокрема, на формуванні його як лідера: «Зрозуміло одне: щоб впроваджувати зміни, трансформаційні зміни, шкільний лідер повинен «стати на позицію розвитку» [17, с. 308].

Кен Робінсон, досліджуючи необхідні інноваційні зміни в сучасних закладах загальної середньої освіти, наголошує, що успішність та ефективність функціонування школи не залежать від її типу чи місця розташування, рішучий директор – головний чинник серед основних, здатних змінити заклад освіти. «Досвідчений директор школи знає, що його завдання – не поліпшувати показники тестувань, а сформувати спільноту,

до якої увійдуть учні, вчителі, батьки і працівники шкільної адміністрації, що працюватимуть гуртом заради спільної мети» [12, с. 179].

Група вчених на чолі з О. Отич, характеризуючи нові вимоги до компетентностей керівників закладів загальної середньої освіти в Україні, зосередилися на визначенні ключових елементів лідерства і, відповідно, на формуванні професійних особистісних характеристик директора школи. Значну увагу вони приділили проблемі саморозвитку менеджера освіти. «На різних етапах шкільні лідери і звісно ті, хто їх готує, повинні мати час та місце, щоб обдумати свої власні ролі, функції, очікування, навички та вміння, а також стійкість та здатність справлятися з невизначеністю та невпевненістю. Для стійкого самолідерства необхідними є самоусвідомлення, постійні роздуми про власні перспективи та налаштування стосовно розвитку, професійний дискурс серед колег» [7, с. 16]. У такому контексті на перший план виступають вміння самолідерства, самоорганізації та саморегуляції керівника закладу освіти. «Ця позиція, яка визнає вміння та потребу особистостей, команд та організацій постійно розвиватися, для лідера повинна розпочинатися з нього і закінчуватися на ньому самому. Самолідерство та самоврядування лежать в основі лідерства сьогодні. Отже, щоб впроваджувати зміни та заохочувати особистості, команди та освітні організації постійно розвиватися, лідеру необхідно дбати про свій власний розвиток та свою власну мужність» [7, с. 13].

Описані вище теорії перегукуються із дослідженнями І. Сотніченко: «Головна роль директора нової школи – лідер освіти, одержимий школою, який веде свій колектив від нинішнього стану до бажаного результату; функціональні зміни в роботі директора закладу загальної середньої освіти передбачені реформами освіти, потребують неперервного розвитку професійної управлінської компетентності керівника і формування його лідерських якостей; засобами розвитку професійних і лідерських якостей керівника закладу загальної середньої освіти є безперервна освіта, самоосвіта та саморозвиток» [13].

М. Бобровський, С. Горбачов та О. Заплотинська зосередилися на побудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти у школах. «Саме від того, як саме і наскільки успішно керівництво закладу впливатиме на формування сприятливого психологічного клімату та атмосфери довіри між учасниками освітнього процесу, залежить досягнення мети діяльності закладу» [2, с. 150].

Таким чином, роль директора як менеджера освіти в сучасній українській школі весь час зростає. Фахова діяльність сучасного керівника закладу загальної середньої освіти безпосередньо залежить не тільки від рівня його підготовки, але й від особистих якостей. Однак, дослідники, акцентуючи увагу на його лідерських якостях, креативності та професійному мисленні, не приділили достатньо уваги фаховій саморегуляції в контексті прийняття управлінських рішень.

Від директора школи очікують достатнього ступеня активності, здатності корегувати свою фахову діяльність соціально придатними способами відповідно до ситуації. Тобто, йдеться про саморегуляцію фахівця. Низький рівень її сформованості призводить до невдач у фаховій діяльності, іноді – до асоціативної поведінки. Ці вміння формуються під впливом вольової діяльності людини у процесі соціальної взаємодії (з колегами, учнями, батьками). Характерно, що низький рівень професійної саморегуляції є одним із факторів, що підвищують конфліктність керівників у спілкуванні, погіршують їхнє здоров'я, знижують рівень творчої активності. Тоді як директори з високим рівнем саморегуляції відзначаються краще розвинутою соціально-психологічною адаптацією до умов середовища. Вони забезпечують досягнення високої продуктивності фахової діяльності творчим підходом; формують у колег та школярів почуття психологічної захищеності й безпеки.

Тобто проблема формування та функціонування професійної саморегуляції керівників закладів загальної середньої освіти є доволі актуальною в сучасних умовах, адже йдеться про становлення й збереження фахового рівня керівників закладів освіти, активізацію їхнього особистісного, творчого та інтелектуального потенціалу.

Таким чином, завданнями дослідження є: 1) описати поняття саморегуляції загалом та професійної саморегуляції директора закладу освіти зокрема; 2) охарактеризувати структуру професійної саморегуляції керівника закладу загальної середньої освіти; 3) проаналізувати особливості функціонування саморегуляційних механізмів у директорів-початківців та керівників зі стажем.

Семантичний аналіз поняття «саморегуляція» дає змогу виділити у його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі). Цей термін використовують різні галузі наук. Саморегуляція є універсальною властивістю матерії. У неживій природі

вона проявляється у поведінці системи в стані хімічної рівноваги (принцип Ле-Шательє).

Саморегуляція притаманна будь-якій біологічній системі. Основою саморегуляції в організмах на фізичному рівні є відповідні функціональні системи, які забезпечують їхній внутрішній гомеостаз, не допускають відхилення фізіологічних параметрів від певних значень. Фактично, це механізм забезпечення постійності сприятливих для функціонування організму, системи характеристик. З цього приводу М. Гриньова зазначає, що «на будь-якому рівні ієрархії центральна нервова система підтримує сталість постійних параметрів організму і функціонування систем організму» [5, с. 10].

Диференціація поняття у психології дає можливість виділити два типи саморегуляції:

1) фізична (соматична, фізіологічна, гомеостатична) здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму;

2) психічна (вольова, усвідомлена, особистісна) – на рівні вищих психічних процесів.

Здатність особистості до психічної саморегуляції за своєю суттю є спроможністю самостійно забезпечувати адекватність власних дій та вчинків прийнятій програмі, вимогам певних принципів, норм, правил (вони виступають у процесі саморегулювання як еталон, ціннісні орієнтири). Загалом, процес психічної (особистісної) саморегуляції протікає за неодмінної умови залучення результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе. Відповідно, завдяки особистісній саморегуляції одночасно формується та реалізується позиція суб'єкта (йдеться про ініціацію, побудову, підтримку та керування різними видами і формами довільної активності). Це безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей. Основою диференціації поняття у контексті психолого-педагогічних наук є такі характеристики саморегуляції: усвідомлення дійсності, свого становища, мети та регуляція активності (зовнішньої і внутрішньої) для забезпечення власної позиції. Тлумачення багатогранне, адже саморегуляція має процесуальний системний характер, протікає із включенням усіх психічних процесів.

Таким чином, у межах психічної саморегуляції однаково важлива роль належить процесам самопізнання, самоусвідомлення та активності. Зокрема, Н. Пов'якель описує цей феномен як «властивість особистості усвідомлювати свої цілі й визначати шляхи їх досягнення» [9, с. 31].

Психічна саморегуляція особистості об'єднує ті системи, які забезпечують успішне виконання різноманітної діяльності (і фахової у тому числі).

Психічна саморегуляція має окремі види:

1. Моральна – управління людини своєю поведінкою відповідно до власних моральних норм і принципів;

2. Інтелектуальна – свідоме планування, корегування та контроль мисленнєвої діяльності (для будь-якого прояву інтелекту необхідний досвід, попереднє накопичення знань та вмінь, що є базою для подальшого руху вперед);

3. Емоційна – уміння справлятися зі своїми емоціями соціально придатними способами.

Усі вони, незважаючи на відмінності, мають єдину структуру. Вона складається з таких компонентів: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, система критеріїв успішності, оцінка результатів, їх корекція. Дослідження В. Чайки акцентує на тому, що ці компоненти саме в саморегуляційній діяльності педагога «здобувають свою специфіку» [15, с. 61].

Необхідно звернути увагу на один важливий аспект функціонування професійної саморегуляції як явища. Це її усвідомлення/неусвідомлення. Усвідомлена (свідома) саморегуляція більш «вразлива». На неї впливають внутрішні конфлікти, давні страхи тощо. Це проявляється як у процесі вибору мети діяльності, так і на етапі планування (знижується дієвість усвідомлено прийнятих цілей, складаються нереалістичні плани). Однак, такий вплив не завжди негативний. «Добре пропрацьовані», «автоматизовані» елементи свідомої саморегуляції з часом можуть стати частинами структури несвідомого. Йдеться, перш за все, про напівавтоматичні саморегуляційні механізми, які не входять у план усвідомленого самоконтролю. Також це стосується про інтуїтивних рішень (і фахових теж). Загалом, ступінь усвідомленості суб'єктом процесу саморегуляції може бути частковим або цілісним. За дослідженнями О. Конопкіна [6], може йтися від усвідомлення лише мети до повного осмислення усіх функціональних компонентів її структури.

Психічна саморегуляція особистості формується ще в дитинстві, але її розвиток не припиняється упродовж усього життя. Проявом і необхідною умовою формування є усвідомлена вольова діяльність людини. Ще один важливий чинник – сфера суспільних відносин. Особливо значущою для цього процесу згодом стає фахова діяльність. Тут дуже важливою є відповідальність. Адже воля і відповідальність у певному контексті

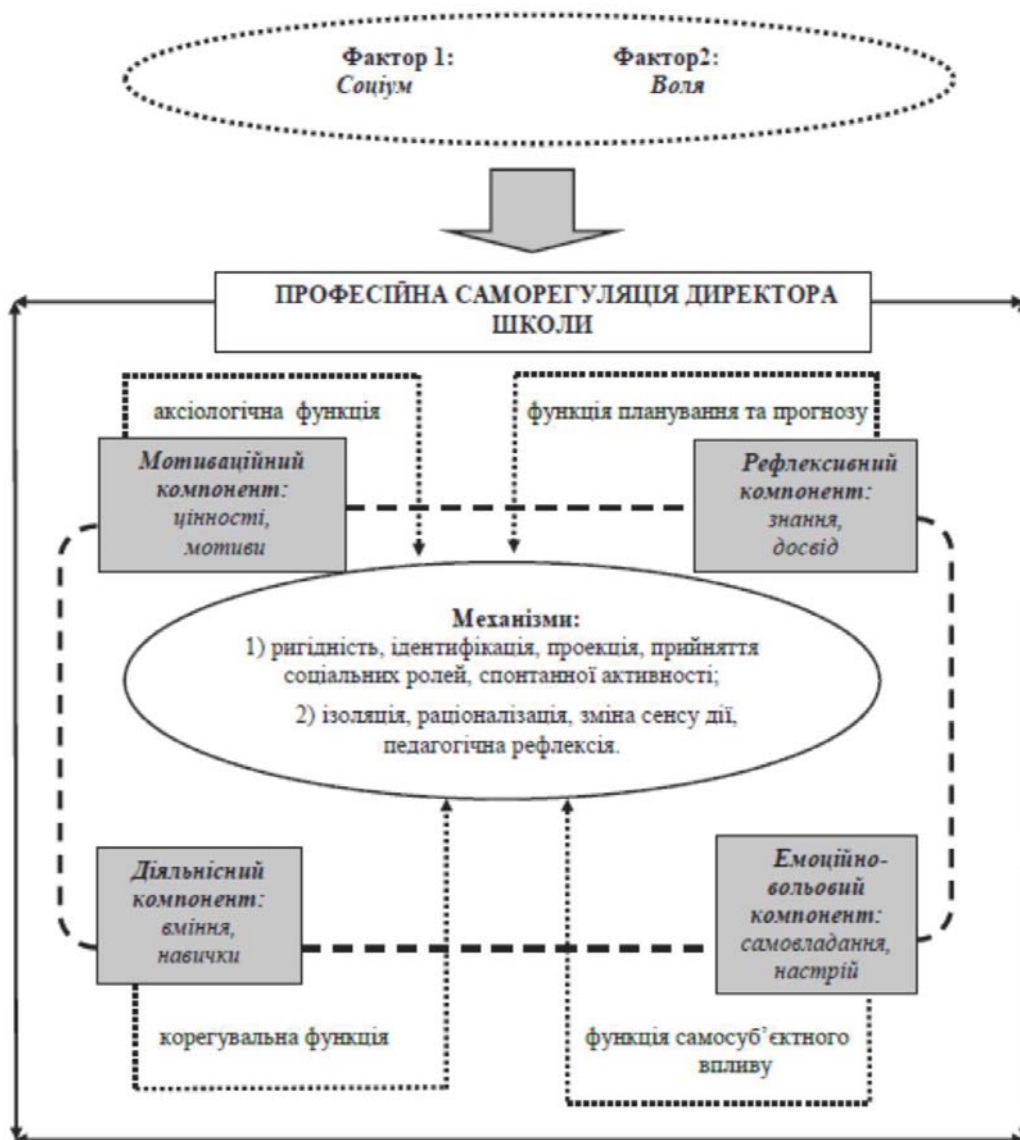
нероздільні. Вони виступають як єдиний механізм саморегулювання активності (довільної та осмисленої), яка властива зрілій особистості, на відміну від незрілої. Це особливо актуально, якщо йдеться про директора школи, котрий повинен приймати виважені рішення, що стосуються і його самого, і вчителів та учнів.

Отже, професійну саморегуляцію керівника закладу загальної середньої освіти визначаємо як «інтегративну особистісну професійну характеристику, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [4, с. 200]. Процес особистісної саморегуляції менеджера освіти не завжди проходить свідомо, однак постійно ґрунтується на врахуванні минулого досвіду, самооцінки, соціальних ролей і залежить від здатності здійснювати вольовий вибір. Це дає можливість фахівцю внутрішньо розвиватися, займатися самопізнанням і гармонізувати стосунки з людьми. Тобто, керівник закладу загальної середньої освіти повинен розвивати вміння здійснювати самоаналіз, самопланування, самоконтроль, самокорекцію, керувати внутрішніми емоційними та фізичними станами, створювати психологічно комфортну атмосферу під час фахової діяльності, розвивати моральну мотивацію дій та вчинків.

Звичайно, що професійна саморегуляція керівника закладу загальної середньої освіти має свою структуру: конкретні елементи, які перебувають у певних взаємозв'язках. У її межах наявні фрагменти емоційного та понятійного відображення дійсності.

На основі емпіричного дослідження діяльності директора школи визначено структуру професійної саморегуляції керівника закладу загальної середньої освіти (рис. 1). Значущими у структурі професійної саморегуляції директора школи є чотири основні компоненти, кожен із яких виконує одну домінуючу функцію:

1. Мотиваційний компонент відображає усвідомлені керівником закладу загальної середньої освіти моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, фахові вимоги до власної особистості та діяльності, які стимулюють соціальну й пізнавальну активність. Він виконує аксіологічну функцію, що передбачає усвідомлення загальнолюдських цінностей та цінностей педагогічної професії, мотивацію, формування ідеалів, рівня домагань, системи соціальних переконань, світогляду, самооцінки.



**Рис. 1. Структура професійної саморегуляції директора школи**

2. Рефлексивний компонент реалізується через порівняння директором школи свого досвіду з досвідом інших керівників закладів освіти, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють якісному виконанню посадових обов'язків. Він розкривається через функцію планування та прогнозу, яка охоплює теоретичні знання та досвід фахівця і передбачає моменти визначення цілей та моделювання щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів, установок, стосунків.

3. Емоційно-вольовий компонент полягає в умінні керівника закладу загальної середньої освіти виявляти витримку, емоційно відповідати на запити колег-педагогів, учнів та їхніх батьків, усвідомлювати власні



почуття, регулювати свої стосунки та спілкування. Він реалізує функцію самосуб'єктного впливу, яка відповідає за витримку, самовладання та емпатію.

4. Діяльнісний компонент передбачає вміння директора школи здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію поведінки, особистості та діяльності в різних ситуаціях, усвідомлювати мету власних дій, урахувати одержаний результат; причому зразки такої діяльності відображаються у знаннях, образах, картині світу. Він виконує корегувальну функцію, що полягає в умінні корегувати, контролювати й оцінювати власну діяльність, аналізувати її ефективність як у звичних, так і в нестандартних умовах, ураховуючи одержаний результат і силу, інтенсивність, швидкість, пластичність, стабільність своїх дій.

Варто зазначити, що реалізація професійної саморегуляції відбувається неоднаково у різних керівників закладів загальної середньої освіти. Цьому сприяють індивідуальні особливості, звички, особистісні якості, рівень розвитку самосвідомості та сформованості самопізнання, рівень розвитку здатності планувати свою поведінку і діяльність, гармонійність професійних стосунків.

Крім того, існують відмінності у здійсненні самого процесу професійної саморегуляції. Наприклад, прийнята суб'єктом ціль не визначає однозначно умов для чіткого планування виконавського процесу, навіть за однакових умов можливі різні способи досягнення поставленої мети. Йдеться про різні саморегуляційні механізми. Вони змінюються відповідно до того, як керівник закладу загальної середньої освіти опановує фахову діяльність і поступово набуває відповідного досвіду.

Механізми професійної саморегуляції відрізняються залежно від того, чи йдеться про керівника-початківця, чи про менеджера освіти зі стажем.

Отже, директори-початківці частіше використовують:

1) ригідність («негнучкість») системи саморегуляції, яка запобігає усвідомленню небажаного, але заважає вчасно змінювати мету і способи її досягнення відповідно до вимог реальної ситуації); тобто, керівник закладу загальної середньої освіти, починаючи фахову діяльність як менеджер освіти, не завжди помічає і визнають власні помилки, поки колеги або методисти прямо на них не вказують;

2) ідентифікацію (процес присвоєння установок і поглядів інших, сильних в очах особистості людей, завдяки чому вона менше відчуває свою безпорадність, що зумовлює зниження тривоги); тут обирається «зразок», «директор-ідеал», дії якого наслідуються;

3) проекцію (приписування іншим людям своїх психічних якостей, витіснених почуттів); це може бути дуже вдалим кроком, якщо новопризначений керівник закладу загальної середньої освіти налаштований позитивно стосовно підлеглих-колег, якщо ж очікування негативні, виникають додаткові труднощі;

4) прийняття та освоєння соціальних ролей (прийняття того місця в соціумі, яке виділяється особистості іншими); тут, знову-таки, багато залежить від уявлень самого директора школи яким має бути менеджер освіти, вимог місцевих органів управління до працівників освіти та очікувань загалу (жителів населеного пункту, в якому діє школа);

5) механізми спонтанної активності (пошук необхідних умов для прояву вже існуючої активності, яка забезпечується мотивацією); замість того, щоб працювати над «слабкими місцями» власної фахової діяльності, нещодавно призначений директор школи зосереджується на її «сильних сторонах».

Із набуттям досвіду управління школою директор застосовує інші саморегуляційні механізми:

1) ізоляцію (відділення афективних та усвідомлених дій і реакцій); тут значною є роль життєвого досвіду, адже з часом все простіше реагувати на несподіванки адекватно, міняти за необхідності стратегію й тактику управління;

2) раціоналізацію (пошук розумного виправдання своїх невдач або зменшення суб'єктивної значущості недосягнутої мети); важливо, щоб вона не перейшла певні межі, адже в управлінні школою дуже багато «зав'язано» саме на директорі та його емоційному, відповідальному ставленні до праці;

3) зміну сенсу дії або створення додаткового сенсу (механізм, що формується у спільній діяльності і визначається не тільки мотивами конкретної людини, а й соціальною взаємодією різних людей); простіше кажучи, якщо педагогічний колектив школи, учні та їхні батьки сприймають директора позитивно, це буде додатковим і дуже дієвим стимулом вдосконалювати власну управлінську майстерність;

4) рефлексію (усвідомлення суб'єктом своїх дій і встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом).

Якраз останній із перерахованих механізмів вважається основним у сфері особистісної та професійної саморегуляції, адже рефлексія забезпечує корекцію професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. Особливістю цього механізму у процесі фахової діяльності директора школи є

інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації). За визначенням Р. Тура, «педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» [14, с. 22]. Таким чином, механізм рефлексії є основою функціонування професійної саморегуляції як «рядового» вчителя, так і керівника закладу загальної середньої освіти. Рефлексія відображає єдність самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Успішне застосування директором школи цього саморегуляційного механізму сприяє успішній свідомій самореалізації особистості. І, звичайно ж, є ознакою професійної саморегуляції високого рівня.

Варто зауважити, що механізми, які використовують особи з невеликим досвідом діяльності, не є «негативними», «небажаними», «недосконалими». М. Варій вважає їх одним з «основних життєвих процесів, без якого неможлива гармонія буття особистості» [3, с. 859]. Усі вони виконують свої функції і забезпечують психічне здоров'я та успішну фахову діяльність.

Таким чином, феномен саморегуляції є невід'ємною частиною буття. Це універсальна властивість як матерії загалом, так і біологічних систем зокрема. Його значення полягає у підтриманні внутрішньої рівноваги, максимально сприятливої для функціонування. Коли йдеться про людей, виділяється два типи саморегуляції: фізична (здійснюється на фізіологічному рівні функціонування організму) та психічна (реалізується на рівні вищих психічних процесів). Причому, другий тип об'єднує окремі види: моральну (управління людини своєю поведінкою відповідно до власних моральних норм і принципів), інтелектуальну (свідоме планування, корегування та контроль мисленнєвої діяльності) та емоційну (вміння справлятися зі своїми емоціями соціально придатними способами). Усі вони, незважаючи на відмінності, мають єдину структуру (мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, система критеріїв успішності, оцінка результатів, їх корекція). А їхні автоматизовані елементи з часом можуть не усвідомлюватися. Професійна саморегуляція керівника закладу загальної освіти, безумовно, має аналогічні характеристики, але володіє власною специфікою. Менеджер сучасної української школи безпосередньо формує стратегії розвитку закладу освіти і відповідає за їх реалізацію. Тому його фахові характеристики повинні містити здатність до самолідерства, самоуправління.

У контексті психолого-педагогічних досліджень професійну саморегуляцію керівника закладу загальної середньої освіти доцільно визначати як інтегративну особистісну професійну характеристику, що містить усвідомлення ним власних дій, почуттів, мотивів, та доцільну видозміну діяльності. Структура цього феномена об'єднує чотири компоненти, які виконують відповідні функції: мотиваційний (цінності, мотиви; аксіологічна), рефлексивний (знання, досвід; планування та прогнозу), емоційно-вольовий (самовладання, настрої, самосуб'єктного впливу), діяльнісний (уміння, навички; корегувальна). Зважаючи на те, що професійна саморегуляція формується під впливом волі (перш за все, значення має власне рішення вчителя рухатися «кар'єрною драбиною» до посади директора школи) та соціуму (наскільки готові колеги, учні, їхні батьки, методисти, інспектори побачити у ньому керівника закладу загальної середньої освіти і якого саме), вона інтенсивно функціонуватиме саме від початку управлінської діяльності менеджера освіти.

Крім того, на початку «професійного шляху» директора переважатимуть механізми «низького рівня» (ригідність, ідентифікація, проекція, прийняття соціальних ролей, спонтанної активності), а в з набуттям відповідного досвіду – «високого» (ізоляція, раціоналізація, зміна сенсу дії, педагогічна рефлексія). Остання є найважливішою для керівника закладу загальної середньої освіти, адже відображає єдність самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Успішне застосування директором школи цього саморегуляційного механізму сприяє успішній свідомій лідерській самореалізації, що відповідає сучасним викликам.

### Список використаних джерел

1. Андрюкайтене Р.М. Управління навчальним закладом як концептуальна засада творення нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Мелітополь, 14–16 червня 2018 р. / ред.-упоряд. С. Дубяга, В. Чорна, І. Яковенко. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. 289 с.
2. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. К.: Держ. служба якості освіти, 2019. 240 с.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
4. Войтю Н.Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки*

- сучасної освіти*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Луганськ, 2–5 жовт. 2005 р.). Луганськ, 2005. Ч. 2. С. 193–201.
5. Гриньова М. Вивчення процесів саморегуляції в курсі біології. *Біологія і хімія в школі*. 2005. № 1. С. 10–12.
  6. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 128–135.
  7. Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні: навчальний посібник / О.М. Отич та ін. Київ-Одеса, 2018. 78 с.
  8. Олексенко Р.І., Васюк Ю.А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно трансформується. *Філософські обрії*. 2017. Вип. 37. С. 124–135.
  9. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 2004. 499 с.
  10. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII [ред. від 19.01.2019]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran3#n3> (дата звернення: 5.02.2019)
  11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
  12. Робинсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / переклад з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2016. 258 с.
  13. Сотніченко І.І. Керівник як лідер змін нової української школи. *Народна освіта*. 2019. Випуск № 1 (37). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5603](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5603)
  14. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 3. С. 22–24.
  15. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 275 с.
  16. Meta Krüger (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands, *School Leadership and Management*, 29:2, p 109–127.
  17. Robert Kegan & Laskow Lahey (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*. Brighton (MA): Harvard Business Publishing.