**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра освітології і педагогіки

**ГРАБАС Роман Сергійович**

**Основні напрямки управлінської діяльності керівника закладу освіти/ The main directions ofmanagement activities of the head of the educational institution**

спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки

освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти

Кваліфікаційна робота

 Виконав студент групи

 ОСУЗОзм-21

 Р. С. Грабас

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 Науковий керівник:

 д.пед.н., проф., Л.З. Ребуха

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Л.З. Ребуха

**ТЕРНОПІЛЬ -2022**

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВСТУП** ……………………………………………………………………… | 3 |
| **РОЗДІЛ 1.** Теоретико-методологічні засади аналізу управлінських процесів у системі освіти………………………………………………….. | 9 |
| 1.1. Освіта як інститут соціальної системи: особливість соціологічного підходу………………………………………………………………………. | 9 |
| 1.2. Специфіка управління в організаційних структурах освіти………… | 15 |
| 1.3. Проблема подолання технократичних підходів до управління: соціально-психологічний контекст як найважливіша соціальна детермінанта управління……………………………………………………. | 22 |
| Висновки до розділу 1……………………………………………………… | 26 |
| **РОЗДІЛ** **2.** Соціальні аспекти організаційно-управлінської діяльності у системі освіти. Проблеми оптимізації управлінської діяльності………… | 28 |
| 2.1. Сфера освіти як керована система: проблема єдності організаційної та соціально-педагогічної складових………………..…………………….. | 28 |
| 2.2. Специфіка соціологічних характеристик «освітнього середовища»: педагогічний колектив як соціально-психологічний феномен……………………………………………………….…………....... | 32 |
| 2.3. Соціальна роль керівника у системі освіти………………………....... | 39 |
| 2.4. Організація освітнього процесу за умов соціальних трансформацій: необхідність нових підходів…………………………................................... | 43 |
| Висновки до розділу 2………………………………………………………. | 47 |
| **ВИСНОВКИ** ………………………………………………………………... | 48 |
| **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** ……………………………….. | 54 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Сучасний стан цивілізації з усією очевидністю показує, що в умовах світу, що динамічно розвивається, змінюється, ускладнюється і в той же час є взаємозалежним і цілісним, характеризується наростанням безлічі таких глобальних та локальних проблем (екологічних, енергійних, техногенних тощо), з якими людство ще не стикалося, значимість оволодіння інтелектуальними аналітичними знаннями про навколишній світ, а також навичками реалізації цих знань постійно зростає. Перш ніж вступати до найскладнішої системи сучасних соціальних відносин, сприяти позитивній зміні такого світу, треба його зрозуміти.

Ось чому останнім часом дедалі більше науковців у всьому світі звертають увагу на дослідження проблем такої важливої інституційної структури сучасної соціальної системи, як сфера освіти. «У цьому сенсі, – зазначав Е. Фромм, підкреслюючи нерозривний зв'язок питань освіти із загальносоціальною проблематикою, – знання та розуміння методів освіти є важливою частиною цілісного аналізу функціонування суспільства» [46].

Саме система освіти, забезпечує людину необхідним комплексом знань та навичок, дозволяє їй вписуватися в контекст непростої та суперечливої соціальної реальності, здійснювати необхідні їй трансформації, прогнозувати перспективи розвитку цього світу та визначати своє місце у ньому.

Як соціальний інститут система освіти функціонує з об'єктивної необхідності – наявності соціальної потреби у передачі знань від одних індивідів і груп іншим. Така соціальна потреба існує стільки ж, скільки існує людство. Завдяки ґенезису та еволюції суспільства, перманентного накопичення знань про навколишню дійсність із необхідністю зростала як когнітивно-інформаційна складова освітніх процесів, так і вимоги до організаційної сторони цих процесів, логіка розвитку яких неминуче вела до стандартизації, формалізації соціальних взаємодій, які здійснюються у рамках освітньої діяльності, тобто до їх інституціоналізації. Не випадково освіту відносять до соціально-історичному типу соціальних інститутів.

Ідентифікація системи освіти як соціального інституту, що відображає феномен структурованості, упорядкованості соціальних зв'язків, що складаються в процесі освітньої діяльності, тобто те, що інститут освіти – це система імперативно закріплених стійких і самовідновлюваних видів соціальних взаємодій, які покликані задовольняти соціальну потребу у передачі знань, вимагає врахування того факту, що ця складна система взаємозалежних соціальних зв'язків потребує надійного механізму регуляції, що забезпечує ефективність функціонування всього соціального інституту та його організаційних структур.

Тому одним із найважливіших аспектів аналізу проблем сучасної освіти, специфіки освітніх процесів, а також основних шляхів та векторів їх оптимізації є дослідження питань, пов'язаних із проблематикою організаційно-регулятивного компонента освітньої діяльності, тобто управління, оскільки вдосконалення управлінських відносин, як показує практика (і у цьому плані інститут освіти не є винятком), – необхідна умова і водночас складова удосконалення функціонування будь-якої інституційно організованої структури загалом. Тому не випадково, що обсяг наукових публікацій з проблем соціального управління, питань оптимізації управлінської діяльності у конкретному інституційному аспекті, наукового менеджменту (у тому числі й сфері освіти, що неминуче включається до контексту сучасної соціально-економічної ситуації) неухильно зростає.

Необхідність звернення до проблематики управління у сфері освіти актуалізує ще й той факт, що глобальні трансформації, що здійснюються в Україні, окрім цілком очевидних позитивів, детермінували й низку кризових явищ, що торкнулися, по суті, усіх сфер суспільного життя, в тому числі й сфери управління. І хоча система освіти поступово долає негативи останніх десятиліть, багато важливих проблем, у тому числі й проблеми оптимізації управлінських процесів освіти, ще дуже далекі від вирішення, а, отже, вимагають ґрунтовного та ретельного вивчення.

Крім того, слід врахувати, що прагнення до подолання наслідків радикальних соціальних трансформацій у вигляді тенденції до реформування системи освіти, реалізується в умовах зміни педагогічних парадигм, що детерміновані зміною соціально-політичної, економічної, аксіологічної, соціально-психологічної та моральної ситуацій у суспільстві, і, відповідно, змінює стиль мислення та поведінки всіх учасників освітнього взаємодії.

А це, у свою чергу, вимагає не лише необхідності дослідження особливостей управлінської діяльності у сфері освіти в абсолютно нових соціальних умовах, а й вивчення соціально-психологічних детермінант цієї діяльності, без урахування яких жодне розуміння, ні тим більше науковий аналіз цієї проблематики неможливі.

Вирішення проблем управління у сфері освіти є необхідною умовою становлення та розвитку нинішньої системи освіти як соціального інституту, еквівалентного актуальним потребам сучасного українського суспільства. Це свідчить про надзвичайну теоретичну та практичну актуальність обраної теми дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі проблемам управління в галузі освіти, а також аналізу різноманітних організаційно-управлінських аспектів освітньої діяльності присвячено чимало праць.

Однак, переважна кількість робіт із даної тематики, незважаючи на те, що їхні автори формулюють заявлену в дослідженні тему як аналіз управлінських процесів, зводяться або до виявлення позитивних результатів власних педагогічних практик, із яскраво вираженою емпірично-описовою домінантою, або до поверхневого пояснення того, що вважати управлінням в освітніх установах (при цьому, як правило, автори зосереджують свою увагу виключно на одній із ланок освітнього процесу – школі чи вузі), роз'яснення сенсу категорій та понять, пов'язаних із питаннями управління в освіті, конструювання таблиць, зразкових планів, графіків, схем тощо.

Що ж до соціально-психологічних аспектів управлінських взаємодій в освітньому середовищі, то вони, як правило, розглядаються в рамках загального проблемно-освітнього дискурсу, де ці питання розглядаються дуже поверхнево. Ще рідкіснішими є спроби дослідження проблематики управління освіти у соціологічному контексті, тобто з погляду інституційних характеристик системи освіти, і розглядаються в цьому ключі дуже фрагментарно.

Варто зазначити, що певна недостатність наукових публікацій з управлінської проблематики освіти частково була компенсована вивченням широкого кола загальнотеоретичних праць, що розглядають філософські та соціологічні проблеми освіти. Крім того, ми приділили багато уваги аналізу результатів теоретичних та прикладних досліджень у соціології управління, загальній теорії управління, менеджменту, соціології організацій, соціальній психології та інших галузях наукового знання, що дозволило сформулювати свій дослідницький підхід.

У цьому плані важливе значення мало вивчення праць ряду вчених, які розробляли соціально-управлінську проблематику, в тому числі її теоретико-методологічні засади, серед яких необхідно виділити насамперед таких зарубіжних представників управлінської думки, як К. Бартол, М. Н. Вебер, Р. Лайкерт, А. Макгрегор, Д. Мартін, Е. Мейо, Ф. Тейлор, А. Файоль, Г. Форд та інших, а також вітчизняних дослідників В. Волинка, В. Ляха, Ф. Канака, В. Горського, В. Беха, Ю.Бех, С. Кримського, М. Михальченка, М. Поповича, Г. Дмитренка та ін.

Велике значення у дослідженні мали праці вчених, які розробляють соціальну проблематику освіти у багатьох її аспектах, у тому числі й у контексті питань соціально-психологічної детермінації освітніх взаємодій. Насамперед, це роботи таких авторів, як І. Кон, П. Горностай, В. Кириченко, В. Горбунова, В. Кремень, А. Корецька, О. Тимошенко, О. Навроцький, Е. Лібанова, В. Федорченко.

**Об'єктом дослідження** виступають управлінські процеси у системі освіти як найважливішому соціальному інституті.

**Предметом дослідження** є аналіз специфіки соціальних детермінант управлінської діяльності у сфері освіти.

**Метою**роботи є аналіз особливостей управлінських процесів у сфері освіти з погляду їхньої соціально-психологічної детермінованості.

Відповідно до змісту поставленої мети формулюються такі основні **завдання** дослідження:

* дослідити феномен освіти в контексті його інституційних характеристик;
* виявити особливості управлінських відносин, що склалися в рамках освіти як соціального інституту;
* розглянути проблематику подолання технократичних підходів у сфері організаційно-управлінських досліджень;
* здійснити аналіз освіти як керованої системи у єдності її організаційної та соціально-педагогічної складових;
* дати розгорнуту характеристику «освітнього середовища» з акцентуацією на аналіз особливостей педагогічного колективу як соціально-психологічного феномена;
* дослідити соціальну роль керівника у системі освіти;
* розглянути проблеми організації освітнього процесу в умовах освітніх процесів, що здійснюються в даний час.

**Методологія дослідження.** Як базовий аналітичний засіб у кваліфікаційній роботі використовуються методологічні принципи та апробовані методи дослідження, вироблені в рамках сучасної соціології, соціальної філософії, соціальної психології, і, в першу чергу, діалектичний, цивілізаційний, конкретно-історичний, соціокультурний, структурно-функціональний та інституційний підходи до осмислення соціально-управлінських та освітніх проблем сучасного соціального розвитку.

**Практична значущість дослідження**. Теоретичні висновки та положення, що містяться в роботі, можуть використовуватися для підготовки навчальних курсів (лекційних, семінарських занять, факультативів) предметів соціологічного профілю.

Крім того, матеріали кваліфікаційної роботи можуть бути використані для подальшого вивчення проблем соціально-психологічної обумовленості управлінських відносин, а сам дослідницький підхід може бути продуктивним як щодо проблем управління у сфері освіти, так і у соціальній практиці.

**Апробація роботи.** Матеріали кваліфікаційної роботи обговорювалися на засіданні кафедри освітології і педагогіки. Основні положення роботи пройшли апробацію на конференціях (2 доповіді).

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел, що складається зі 62 пунктів.

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ**

**1.1. Освіта як інститут соціальної системи: особливість соціологічного підходу**

Онтологічний статус освіти як соціального феномена здавалося б є цілком очевидним: освіта – перманентна атрибутивна складова соціального буття, оскільки саме в рамках численних та різноманітних освітніх взаємодій здійснюються значною мірою необхідні суспільству процеси соціалізації, одним з основних агентів якої є освітні інститути. Соціальна значущість освіти, як на рівні повсякденної свідомості, так і в контексті наукової рефлексії, власне, ніколи і ніким не заперечувалась, оскільки, як справедливо зазначає генеральний директор ЮНЕСКО Ф. Майор, «освіту в найширшому розумінні можна назвати засобом, що дозволяє кожному звичайному людині стати особистістю, активним членом суспільства, шукачем правди і виразником цієї правди, здатним, хай навіть несвідомо допомогти ... кожній спільноті зробити крок до кращого життя» [26, с. 35].

Однак якщо статусні позиції освіти як інваріантної компоненти соціального розвитку здебільшого не викликають дискусій, то концептуальні підходи щодо об'єктів, процесів та явищ, що становлять екзистенційні характеристики освіти, розходяться досить суттєво.

Чималою мірою це зумовлено наявністю безлічі смислових трактувань поняття «освіта», помножених на особливості концептуальної акцентації авторів, оскільки змістовне наповнення зазначеної категорії безпосередньо детерміновано аспектом розгляду феномену, що відбивається нею. Існування подібної ситуації «термінологічної невизначеності» американський соціолог Р. Мертон пояснює тим, що «дуже часто один і той же термін використовується для позначення різних понять, так само те саме поняття позначається різними термінами» [28, с. 394].

На думку низки вітчизняних дослідників, залежно від контексту вживання, термін «освіта» трактується як:

* соціальне явище, атрибут і постійний супутник людства по всьому його історичному шляху;
* значима цінність (як соціальна, і індивідуальна);
* функція суспільства та держави по відношенню до своїх громадян та одночасно функція громадян по ставленню до свого власного розвитку;
* складна ієрархічна система, що включає різні рівні освіти (дошкільна, шкільна, початкова професійна, середня спеціальна, вища, бакалаврат, магістратуру і т.д.);
* сфера життєдіяльності суспільства, що містить як сферу освіти, а й інші родинні галузі - культуру, охорону здоров'я та інших.;
* діяльність, основний зміст якої становить взаємодію педагогів та тих, хто є суб'єктом освітнього впливу;
* процес засвоєння знань загалом;
* результати освітньої діяльності.

Крім того, відомі різні трактування у підходах до визначення сутнісних характеристик освітніх процесів обумовлені ще й тим, що феномен освіти є предметом аналізу різних галузей наукового знання, що, власне, і не дивно, оскільки освітня діяльність так чи інакше вплетена у тканину багатьох сфер суспільного життя. економіки, культури, політики тощо, а тому питання освіти об'єктивно входять у проблемне поле низки наукових галузей, що досліджують різні сторони зазначених сфер: політології, соціології, психології, культурології, філософії тощо, які й аналізують освітні феномени з урахуванням своєї специфіки, з власного аспекту розгляду.

Крім усього іншого, слід врахувати, що сьогодні ми маємо справу не з єдиною педагогічної практикою, навпаки, формуються різні, які відрізняються саме видами педагогічних практик (традиційна освіта, розвиваюча навчання, нова гуманітарна освіта, релігійна, езотерична та інші). Без сумніву, що у цих практиках освіта розуміється та трактується по-різному.

Необхідно також мати на увазі, що багато питань, пов'язаних із проблематикою освіти (особливо, коли йдеться про реформування освітньої системи, об'єктивно зумовлене глобальними змінами в житті суспільства), не укладаються в межі певних знань і мають міждисциплінарний характер, оскільки для сучасних освітніх процесів, які постійно асимілюють здійснювані в соціумі трансформації, властива тенденція до подолання традицій пасивної інтерналізації знань та формування такої освітньої ситуації, щоб люди вміли вчитися самі, створюючи свої нові і часом вельми специфічні форми знань. В умовах освітньої парадигми, що змінюється, змінюються і уявлення про функціональні, а отже, і екзистенційні характеристики освіти.

Як відомо, будь-який соціальний інститут, будучи одним з основних елементів соціальної структури суспільства, що інтегрує і координує цілий комплекс міжособистісних та міжгрупових взаємодій, характеризується наявністю соціально детермінованої мети свого існування та діяльності, конкретними функціями, що забезпечують реалізацію цільового призначення даного соціального інституту, статусів та ролей. Саме соціальні інститути, на думку американського соціолога С. Ліпсета, забезпечують гарантії стійкості, сталості відносин для людей, вибудовуючи стійку структуру різноманітних форм колективного життя; без соціальних інститутів неможливо було б задоволення найважливіших соціальних потреб, ні гарантування організованого процесу колективної діяльності [38].

Інституціональний аналіз, що застосовується в рамках соціологічної науки спрямовано на виявлення ролі та місця освіти у сукупній системі громадських відносин, встановлюючи ступінь адекватності виконуваних ним функцій, потребам соціальної системи загалом, і навіть визначаючи характер взаємозв'язків між системою освіти та інші соціальними інститутами.

З іншого боку, в контексті інституційного аналізу крім дослідження зовнішніх функцій освіти (тобто з погляду соціального цілого) здійснюється вивчення його внутрішньої структури, тобто властивих йому соціальних ролей і статусів, видів діяльності, а також функціонуючих у його рамках формальних організацій, оскільки, як справедливо зазначає американський соціолог Н. Смелзер, наголошуючи на важливості організаційного компонента освітніх процесів, «освіту можна визначити як формальний процес, на основі якого суспільство передає цінності, навички та знання від однієї людини або групи іншим» [40, с. 427].

Як соціальний інститут освіта постає як сукупність історично сформованих і закріплених, стійких і самовідновлюваних видів соціальних взаємодій, покликаних задовольняти потреби суспільства передачі знань від одних поколінь до іншим. При цьому слід мати на увазі, що атрибут інституційності має місце лише в тому випадку, коли йдеться не про випадковість, а про комплекс постійно відтворюваних, стійко вкорінених у соціальному бутті соціальних зв'язків та відносин, що набули системної якості. У якомусь сенсі інституціоналізоване є альтернативою хаотичному, нестабільному, неформалізованому.

Інституційна структурованість освіти чималою мірою обумовлена ще й тим, що вона виконує низку фундаментальних соціальних функцій, серед яких насамперед слід виділити функцію соціалізації, одним із основних агентів якої, як уже зазначалося, є освітні структури різних рівнів і, оскільки в рамках освітніх взаємодій здійснюється як процес передачі індивідам певного обсягу знань, а й інтерналізація ними різноманітних соціокультурних елементів (соціальних норм, цінностей, ціннісних орієнтацій, установок тощо.), зразків поведінки та способів діяльності, необхідні успішного функціонування індивідів у суспільстві. Від характеру соціалізації залежить і ступінь інтеграції індивідів у соціальне середовище, і позитивна значущість інституту освіти у цьому безперечна, оскільки вона перевірена століттями соціальної практики.

У цьому сенсі інститут освіти виконує і соціокультурну функцію, оскільки будучи невід'ємним компонентом процес інтерналізації знань є одночасно процесом освоєння соціокультурного середовища, сприйняття в тому чи іншому обсязі культури соціуму. На соцієтальному рівні соціокультурна функція освіти реалізується у цьому, що вона формує культурну спільність, єдиний простір національної культури.

Ряд дослідників, аналізуючи соціальні функції освіти, звертають увагу на значимість інституту освіти як найважливішого інструменту соціальних переміщень. Зокрема, на освіту як на один із факторів, що детермінує, «вирівнювання шансів» і канал соціальної мобільності вказує у своїх роботах французький соціолог Р. Будон [54].

Інституційна структурованість освіти знаходить своє вираження не тільки у соціально зумовленій функціональній заданості освітніх процесів, а й у наявності сукупності екзистенційних ознак, властивих соціальному інституту як такому, оскільки лише констатація укоріненості і повторюваності певних видів соціальних зв'язків перестає бути досить повним критерієм інституційного типу взаємодії.

На нашу думку, із сукупності ознак (а їх кількість не збігається в залежності від дослідницьких підходів авторів), що дозволяють ідентифікувати освіту як соціальний інститут, необхідно насамперед виділити такі:

1. Наявність чітко визначеного реєстру прав, обов'язків та функцій контрагентів інституціоналізованої взаємодії, що дозволяє забезпечити високу передбачуваність поведінкових актів учасників цієї взаємодії на основі доцільно орієнтованих стандартів їхньої поведінки.

2. Детермінований наявністю конкретного набору прав та обов'язків поділ праці та професіоналізація виконання функцій контрагентів, тобто формування адміністративних рівнів відповідальності та функціональних одиниць, що передбачає діяльність не просто учасників, а фахівців, які здатні і готові приймати рішення, мають професійну підготовку та досвід.

3. Знеособлений, деперсоніфікований тип регламентацій соціальних взаємодій. Мова в даному випадку йдеться не про відсутність залежності ефективності діяльності в рамках інституціоналізованих соціальних зв'язків від індивідуальних якостей (це, власне, суперечило б соціальній практиці, особливо в такій сфері, як освіта, де значимість особистісного чинника надзвичайно висока), а про те, що у контексті інституційного простору, який характеризується регулярністю і самовідновлюваністю соціальних зв'язків, чинному суб'єкту необхідно взяти на себе конкретні деіндивідуалізовані права та обов'язки і цим забезпечити відповідність своєї діяльності адекватним даному інституту соціальним стандартам поведінки, що є історично апробованими і найефективнішими варіантами.

4. Наявність не просто механізмів регуляції, вкладених у стабілізацію, упорядкування соціальних зв'язків, а й комплексу домінант, які зобов'язують використання сукупності норм – фіксованих і однозначно інтерпретованих еталонів поведінки, адресованих всім учасникам соціальних взаємодій. Не випадково американські соціологи П. Дімаджіо та В. Пауелл виділяють три основні соціальні механізми, що впливають на організацію освітнього процесу: регулятивний, нормативний та міметичний [55].

Відмінною та головною особливістю соціальних норм, що надає інституційного характеру соціальним зв'язкам, є яскраво виражена модальність. Слід наголосити, що сфера соціального повинності представлена безліччю раціонально усвідомлених і логічно сформульованих імперативів (правил, заборон, розпоряджень тощо), у яких засоби підпорядковані меті, а найближчі цілі перспективам. Однак саме норма, будучи однозначним орієнтиром соціальної поведінки, оскільки зазначені компоненти – мета та засіб у ній не розчленовані (а сама вона функціонально виступає одночасно і як міра поведінки індивіда, і як масштаб оцінки його поведінки з боку суспільства), має найбільш закінчений, радикальний» імперативно-примусовий статус, надаючи колективним формам соціального буття інституційності.

5. Матеріальний компонент соціальних інститутів знаходить своє вираження у наявності установ, що виконують певні соціальні функції. Саме у рамках установ організується діяльність із реалізації цільового призначення того чи іншого соціального інституту, здійснюється контроль над цією діяльністю, управління нею. У своїй каузально-екзистенційній іпостасі будь-яка установа як соціальна організація об'єктивується як безособова структура соціальних зв'язків і норм, вона детермінована соціокультурними, адміністративними та іншими факторами; на поверхні соціального життя установа є організованим об'єднанням людей, кожен із яких виконує певні соціально значимі функції, реалізація яких забезпечує спільне досягнення цілей, для чого, власне, і функціонує дана установа. Так, інститут освіти – це не лише агрегована цілісністю стійких та структурованих соціальних зв'язків, зумовлена наявністю соціальної потреб в освіті, а й цілком конкретна сукупність осіб: вчителів початкової та середньої школи, викладачів середніх спеціальних та вищих навчальних закладів, персоналу установ, чиновників міністерства та його підрозділів тощо, які мають необхідні для виконання своїх функцій кошти і ресурси.

Інститут освіти постає у вигляді сукупності організацій (установ), включених у складну систему внутрішніх і зовнішніх координаційно-субординаційних відносин.

Крім того, будь-яка організація складається і функціонує як певна спільність людей зі своїми уявленнями, поглядами на життя, переконаннями, волею, бажаннями, особистісними якостями, нормативною базою, ціннісними орієнтаціями та настановами тощо, але в той же час вони включені у формалізовану систему статусно-рольових стандартів, що диктують свої власні, деіндивідуалізовані та незалежні від особистісних переваг «правила гри», тобто адекватні даній інституційній освіті (для успішної реалізації своїх функцій) лінії поведінки.

При цьому слід мати на увазі, що сам факт існування та функціонування того чи іншого соціального інституту безпосередньо детермінований особливостями соціальної потреби (заради задоволення якої даний соціальний інститут, власне, і виникає), має місце у певній сфері (або сферах) суспільного життя, що характеризується своїми власними, специфічними, властивими лише йому соціальними відносинами, оскільки вони складаються для людей у процесі конкретної діяльності, що зумовлена специфічністю конкретної потреби, задля якої ця діяльність і здійснюється.

**1.2. Специфіка управління в організаційних структурах освіти**

У суспільстві соціальне управління виступає як певний вплив з метою впорядкування, збереження та підтримки якісної специфіки, оптимізації функціонування та подальшого розвитку, причому вплив, характерний для будь-якого соціуму, іманентно йому притаманний та детермінований власне системною природою, суспільним характером праці, а також необхідністю постійного відтворення комунікаційних зв'язків між індивідами у процесі їхньої життєдіяльності.

Так само і феномен управління атрибутивний і під системним утворенням соціального цілого, особливо соціальними інститутами, оскільки сама природа інституціалізації, як зазначалося, вимагає не просто певного ступеня регуляції, а нормативно-зобов'язуючої регламентації поведінки всіх учасників інституціоналізованих взаємодій, і визначає головний алгоритм дій цього інституту.

Стосовно такого соціального інституту як освіта, вказана імперативна якість є невід'ємною складовою її функціонування, оскільки будь-яка сучасна система освіти (включаючи і ті, в яких широко представлені освітні установи, що мають значний ступінь автономії) є, по суті, ієрархічно побудованим ланцюгом взаємопов'язаних між собою формальних організацій.

Будь-яку структурну одиницю освітньої системи – школа, зво, міністерство, його підрозділи тощо – можна з повним правом типологічно ідентифікувати як формальну організацію, що є (якщо застосовувати традиційну в соціології дихотомічну класифікацію «формальна організація – неформальна організація») різновид соціальної організації, свідомо створеної для досягнення певних цілей і характеризується адміністративно-нормативним способом регламентації взаємодій.

Саме таким організаціям, що базуються на функціональному поділі праці та принципі доцільності, феномен управління найбільш атрибутивний.

Тут, на нашу думку, необхідно чітко визначитися, що саме в даному контексті розуміється під управлінням.

Проблема полягає в тому, що категорія «управління» в даний час широко, й (іноді не цілком обґрунтовано) часто використовується в різних галузях наукового знання – соціології, соціальної психології, політології тощо, не кажучи вже про те, що вона є базовою категорією загальної теорії управління, що має у своєму складі цілу низку особливих управлінських дисциплін (науковий менеджмент, стратегічне управління, теорія прийняття рішень, маркетинг, управління персоналом тощо).

При цьому в рамках кожної з наукових областей дається своя інтерпретація змістовних характеристик поняття «управління», внаслідок чого у процесі дослідження різних аспектів управління виявляється сильна розбіжність у його розумінні та тлумаченні. Часто відбувається підміна таких понять, як «управління», «соціальне управління», «соціологія управління».

Як підкреслював ще Е. Дюркгайм, соціальна реальність, хоч і включена в універсальний природний порядок, проте – це реальність особливого роду, яка не зводиться до інших її видів [43, с. 125].

І в цьому плані змішання понять «управління» та «соціальне управління» (а тим більше їх тлумачення як однопорядкових) не є ні в екзистенційному, ні в методологічному аспекті обґрунтованим, зважаючи на те, що в них відображені різнорівневі феномени і вимагають різних рівнів наукового аналізу.

Регулятивні процеси та явища, що становлять змістовий контекст категорії «соціальне управління» і здійснюються в ході іманентно властивої суспільству соціально-перетворювальної діяльності, мають свідомий, цілеспрямований характер і тому є специфічними.

Перетворення зовнішнього для людей предметного світу або ж їх соціального середовища – за своєю суттю процес, зумовлений потребами та інтересами людей, а тому й орієнтований на досягнення цілком конкретної мети, а це, у свою чергу (через складність соціальних зв'язків, що складаються в ході реалізації цієї мети), вимагає організаційно-управлінського начала.

Специфікою управлінських процесів у суспільстві є те, що соціальне управління постає як цілеспрямована організаційна діяльність людей, що забезпечує узгодження дій, що спрямовані на вирішення певних завдань.

При цьому управління в кожній із сфер суспільного життя (наявність яких, власне, і детерміновані специфікою різноманітних видів суспільних зв'язків, що визначаються різницею видів виробничо-практичної діяльності) має свої особливості. Повною мірою це стосується і сфери освіти.

Як об'єкт управлінської діяльності організаційні структури системи освіти істотно відрізняються від структурно-організаційних компонентів інших соціальних інститутів, що, звичайно, неодмінно накладає свій відбиток на характер управлінських відносин, що складаються в рамках освітньої сфери.

Управлінська наука має, начебто, всі необхідні напрацювання для ефективної організації управління: загальнотеоретичну базу, у межах якої виявлено основні закономірності розвитку управлінських процесів; принципи функціонування та організаційної структури органів управління; десятиліттями апробовані методи тощо. Однак, незважаючи на те, що наукові методи управління мають у своєму арсеналі загальні принципи та методи впливу на будь-який керований об'єкт, все ж таки, безсумнівно, що кожен об'єкт управління (держава, галузь, підприємство, колектив, особистість) характеризується суттєвими особливостями, відмінностями.

Особливістю освіти як об'єкта управління є те, що це не просто один із рядових інститутів соціальної системи, що повинен задовольнити суспільну потребу у підготовці кваліфікованих учасників трудового процесу для решти сфер суспільного життя. Головна відмінність освіти як необхідної інституційної структури суспільства, полягає насамперед у тому, що ми розглядаємо поняття «освіта» як не рівнозначне навчанню, де останнє – лише частина освіти і не єдина, і не домінуюча його частина.

У цьому випадку йдеться про те, що, крім свого дидактично-когнітивного функціонального призначення, інститут освіти є, як зазначалося, найважливішим агентом соціалізації, а це вже висуває зовсім інші вимоги до організації управлінської діяльності в регулятивних структурах, що функціонують у сфері освіти, ніж до аналогічних компонентів економічної, політичної та інших сфер. Невипадково домінуючим чинником у побудові сучасних освітніх систем є соціально-функціональний підхід, на його основі будуються моделі соціалізації та адаптації особистості в суспільстві. У ньому розвиток людини здійснюється згідно з функціонально-рольовим діяльнісно-комунікативним призначенням (людина як громадянин, сім'янин, трудівник, споживач, суб'єкт спілкування, пізнання і т. д.).

Організація системи управління в рамках сфери освіти вимагає врахування того, що люди, які здійснюють свою діяльність у більшості освітніх установ, це не просто персонал підприємства, орієнтований управлінськими структурами на досягнення максимального ефекту при витраті мінімальних ресурсів зусиль і часу, а педагогічний колектив, що виконує соціально необхідні функції, реалізація яких, і особливо функція виховання, вимагає вельми специфічної діяльності з формування та розвитку особистості в аспектах її освіченості, вихованості, вираження соціальних, психічних і фізичних якостей.

Констатуючи це можна погодитися з думкою, що управлінцю у сфері педагогіки необхідно розуміти, що його позитивний вплив, ніколи не залишається безслідним – просто освітньо-виховний результат нерідко проявляється не відразу, а після закінчення часу (іноді й дуже тривалого). Не розуміючи цього, деякі управлінці роблять поспішне, невірне оцінювання, наївно вважаючи, що будь-яка дія лише тоді виправдана, коли дає швидкий, спостережуваний і фіксований результат.

В даному випадку вказується на ще одну важливу особливість управлінської діяльності у сфері освіти – об'єктивно зумовлену самою природою соціалізованих процесів тимчасову віддаленість результатів управлінських рішень від моменту їхнього прийняття. Ні від якоїсь найуспішнішої управлінської акції, ні від якоїсь ефективної реорганізації чи безперечно позитивного реформування неможливо в умовах такої «тонкої матерії», як соціалізація особистості, очікувати негайного позитивного результату.

Саме нерозуміння цієї специфіки освітньої сфери є, на нашу думку, однією з причин багатьох невдач у спробах реформування в нашій країні системи освіти, у прагненні усунення (або хоча б зменшення ступеня впливу) формалізму у роботі її управлінських органів.

Визначення критеріїв результативності – одне із актуальних питань сучасної проблематики в управлінні у сфері освіти.

Крім того, певні труднощі у виявленні зазначених критеріїв чималою мірою обумовлені ще й тим, що управлінський вплив, що здійснюється в рамках освітньої системи, у своїй об'єктній іпостасі має дворівневу структуру.

З одного боку, члени будь-якого колективу освітньої установи є об'єктом управління як у загальній системі освітніх організацій, так і всередині самої установи, оскільки включені до субординаційно-координаційної системи «виробничих» відносин, і в цьому сенсі формально вони нічим не відрізняються від персоналу будь-якої виробничої. одиниці, а діяльність самої освітньої установи не виявляє будь-якого суттєвого відхилення від функціонування будь-якої керованої організації і тому, здавалося б, не вимагає коригування традиційно використовуваних методів управління, а отже, і якогось особливого алгоритму у визначенні результативності управління.

Проте, з іншого боку, переважна більшість працівників освітніх установ – це педагоги, які виступають вже як суб'єкти управлінського впливу, що включає (крім регулятивно-контролюючого) когнітивний, дидактичний, виховний компоненти, а ця обставина детермінує необхідність іншого методолого-методичного, організаційно-технічного (і навіть процедурного) контексту провадження управлінської діяльності.

Більше того, це стосується і діяльності автентичних управлінців, тобто професійних чиновників, оскільки вони працюють в особливих організаціях, функціонально орієнтованих на забезпечення навчально-виховного процесу, якість якого і є основним показником результативності їх управління, тому що названа якість – саме те, на що свідомо націлюються всі інші компоненти системи, що управляє.

При цьому, здійснюючи управлінську діяльність у настільки специфічних організаціях, де головний «продукт виробництва» – цілеспрямований та соціально орієнтований розвиток властивостей і здібностей, з якими людина з'являється на світ, – є результатом завзятої багаторічної інтелектуальної праці, слід звертати увагу не тільки на організаційно-технологічну складову управлінських процесів, а й на механізми регуляції найскладнішого комплексу освітніх впливів суб'єктно-об'єктних відносин, носіями яких є цілком конкретні люди, з усіма властивими їм особистісними якостями. І це, у свою чергу, вимагає врахування ступеня впливу соціально-психологічної компоненти організації управління.

**1.3. Проблема подолання технократичних підходів до управління: соціально-психологічний контекст як найважливіша соціальна детермінанта управління**

Слід зазначити, що необхідність урахування соціальних аспектів управлінських процесів не завжди усвідомлювалася як безперечна константа, незважаючи, здавалося б, на цілком очевидну важливість людського фактора в управлінській діяльності. У соціальній практиці це знаходило своє вираження в очевидному домінуванні технократичних підходів у створенні тих чи інших управлінських структур.

Власне, у працях основоположників сучасної теорії наукового менеджменту Ф. Тейлора, А. Файоля, Г. Емерсона, Г. Форда та ін., які розробили основні принципи та методи «класичної школи управління», незважаючи на відоме подолання виключно технократичних підходів та звернення до соціальної проблематики управління, основну увагу приділяли: оптимізації скалярно побудованій формальній структурі управління; деталізації систем контролю та координації; розроблення технології та методів управління, що здатні забезпечити дотримання дисципліни та спеціалізацію завдань; проблемам мотивації учасників управлінського взаємодії, основним компонентом якої вважалася величина індивідуальної винагороди; питанням забезпечення єдності керівництва тощо.

Соціально-психологічний контекст наукових розробок названих вчених був дуже незначним (та й в основному при аналізі проблем лідерства та мотивації), що, втім, було цілком зрозуміло, оскільки у першій половині XX ст. фахівці в галузі теорії та практики управління були недостатньо знайомі з роботами психологів, та й сама психологія на початку століття перебувала в зародковому стані. Психологи ще не намагалися застосовувати свої спостереження та висновки про особистість та колектив для вирішення проблем трудової діяльності, а управлінці обмежувалися визнанням важливості людського чинника, необхідністю справедливої оплати та інших форм економічного та морального стимулювання.

Певною мірою це було зумовлено теоретико-методологічними проблемами в рамках самої соціальної психології: деякою невідповідністю теоретичного та емпіричного рівнів соціально-психологічних досліджень (що в першій половині XX ст. – періоді «експериментального буму» – знайшло своє вираження навіть у очевидному поширенні атеоретичних тенденцій у соціальній психології); наявністю в дослідницькій практиці феноменів, які відомий американський соціальний психолог Т. Ньюком назвав «ознаками активності, що здається, в галузі соціальної психології», коли «більшість соціальних психологів, представників школи, не вважаються послідовним чином з реальністю соціального оточення, в якому живе людський організм»; відсутністю цілісної теорії, яка б враховувала «природу психологічних процесів не більшою і не меншою мірою, ніж реальні умови групового життя, в яких протікають ці процеси» [30].

Піддавши сумніву евристичність виключно біхевіористського трактування мотиваційних факторів організаційно-управлінського взаємодії, представники цього напряму управлінської думки – Е. Мейо, А. Макгрегор, Р. Лайкерт, Ф. Херцберг та ін. – зосередили увагу, в першу чергу, на соціальних аспектах управлінської діяльності, довівши на основі результатів низки досліджень та експериментів, що крім матеріальних стимулів, що впливають на підвищення продуктивності праці, найважливішими детермінантами є і фактори, що характеризують соціально-психологічний контекст виробничого процесу – згуртованість колективу, специфіка взаємовідносин керівництва та підлеглих, соціально-психологічний клімат, задоволеність змістом та умовами роботи тощо.

Нинішня ситуація у сфері управлінських досліджень та практики характеризується помітним плюралізмом доктринальних підходів, що базується на двох основних теоретико-методологічних векторах, що сформувалися в рамках даної галузі наукового знання: а) раціонально-організаційного, що акумулює теоретичні та емпіричні напрацювання щодо вдосконалення формально-структурних елементів управління, основу яких становлять досягнення «класичної теорії менеджменту»; б) соціально-психологічного, що орієнтує на дотримання принципів та методів управління (а в дослідницькому плані – на їх оптимізацію та розвиток), сформульованим у руслі теоретико-методологічних розробок концепцій «гуманістичного виклику», що націлює на пріоритетний облік специфіки «людського ресурсу» елемент системи управління.

З цього, однак, не випливає, що соціально-психологічне бачення організаційно-управлінських процесів набуло дотепер беззастережного домінування в теорії та практиці управління. В останні десятиліття практично у всіх напрямках управлінської науки активно використовуються математичні методи, в рамках яких управління сприймається як логічний процес, який можна висловити за допомогою математичного апарату. З'явився ряд концепцій, що спираються на формалізацію багатьох управлінських функцій, на симбіоз діяльності людини та комп'ютера, що детермінувало необхідність реорганізації структурних елементів управлінських установ та підприємств. Зокрема, це: запровадження інновацій у службі обліку, маркетингу; формування абсолютно нових елементів внутрішньо організаційного планування – математичного забезпечення оцінки багатоцільових управлінських рішень, розробки методів аналізу у ситуації невизначеності, моделювання управлінських рішень та їх наслідків тощо.

Зазначені цілком позитивні трансформації в теоретичній та прикладній сферах управління, зумовлені реаліями постіндустріального суспільства, проте періодично призводять до реанімації «технократичних ілюзій», відтворення яких, втім, зрозуміло, оскільки будь-яка формалізація об'єктивно веде до звуження впливу суб'єктивно-психологічних факторів діяльності, що, у свою чергу, стимулює прагнення знайти такі універсальні принципи організації управлінських структур, які будуть рівноцінні будь-якому соціально-психологічному контексту.

У цьому ступінь прояву зазначеної тенденції у конкретній практиці управління значною мірою залежить від соціально-економічних, політичних, соціокультурних та інших умов, у яких здійснюються організаційно-управлінські процеси. Приміром, британські дослідники С. Клегг і Д. Данкерлі, аналізуючи специфіку функціонування транснаціональних організацій, констатують крайню мінімізацію обліку «людського чинника» у їхній діяльності, зокрема й у сфері управління, оскільки «будучи фактично незалежними від національних урядів, вони можуть досягати своєї мети жорстокими і безвідповідальними способами» [58].

Крім того, не тільки очевидне неприйняття обліку соціально-психологічних аспектів управління, але й їх концептуальне визнання і навіть теоретико-методологічні розробки, що стали результатом серйозних досліджень у цій галузі, здійснені у певному ідеолого-політичному контексті, можуть нейтралізувати будь-які позитивні спроби оптимізації управлінських процесів їх «людської іпостасі» та стимулювати фактичне домінування технократизму.

Тим не менш, незважаючи на ідеологічний прес, альтернативні технократизму підходи все ж таки пробивають собі дорогу, концептуально оформляючись у вигляді теоретичних проектів, в яких крім питань реорганізації техніки управління та господарювання, механізації управлінської праці в проблемне поле включалося дослідження відносин у колективі, вивчення різних варіантів стимулювання трудової діяльності тощо.

Парадигма суспільного розвитку, що змінилася наприкінці XX століття, значним чином стимулювала увагу вітчизняної управлінської науки до вивчення соціальних і психологічних аспектів управління, що було чималою мірою обумовлено не тільки зрозумілим прагненням включитися в загальний контекст цивілізаційного розвитку, в тому числі й у сфері організаційно-управлінських досліджень, а й цілком прагматичними міркуваннями – об'єктивними потребами практики, що змусили інтенсифікувати дослідження проблематики як підготовки в нових умовах управлінців, так і найважливішої складової процесу управління – соціально-психологічних аспектів керівництва та індивідами та соціальними групами, що є учасниками управлінського взаємодії.

**Висновки до розділу 1**

Управлінські процеси, що регулюють соціальні відносини в контексті тієї чи іншої автономної системи інституціоналізованих взаємодій, також мають свою специфіку, в тому числі управління, що здійснюється в рамках інституту освіти.

Також стає очевидним, що дійсний, а не поверховий науковий аналіз реальних соціальних взаємодій у будь-якій соціальній сфері, а особливо у сфері управління, що базується на зазначеному «впливі», і тим більше в управлінні в освіті, цільове призначення якого і реалізується через зазначену соціальну «контактність», поза соціально-психологічним виміром неможливий, оскільки соціально-психологічний контекст є найважливішою соціальною детермінантною здійснення конкретної управлінської діяльності.

У дослідницькому плані зазначена обставина диктує необхідність як аналізу ієрархізованої системи деперсоніфікованих статусів і ролей, які забезпечують стійке функціонування управлінських структур у сфері освіти, так і вивчення дуже важливих з погляду управлінської практики питань, що пов’язані з проблемами суб'єктивно-змістовного наповнення зазначених статусно-рольових позицій, тобто із проблемами соціальних аспектів організації управління, що, у свою чергу, вимагає виходу на більш загальну проблематику, пов'язану з питаннями обліку соціальних та соціально-психологічних факторів управлінської діяльності.

Потреба в соціально-психологічному вимірі управлінської діяльності продиктована необхідністю виходу з виробничої сфери, що носить системний характер загальної управлінської кризи, з адміністративно-командним синдромом і низькою керованістю (одною з причин якої, на думку багатьох дослідників, була саме відсутність системи розвинених економічних стимулів та незатребуваність потенційних можливостей широкого арсеналу соціально-психологічних методів), особливо очевидна для виробничих галузей та управлінських структур, орієнтованих через свою організаційно-цільову природу на діяльність, основною «продукцією» якої є якість «людської складової» виробничих процесів. Йдеться насамперед про сферу освіти, в організаційних структурах якої задіяні ті, хто за родом своєї роботи має кваліфіковано використовувати методи соціальної психології. А тому вивчення соціальних аспектів організаційно-управлінської діяльності в системі освіти, враховуючи той факт, що саме соціально-психологічна складова (згідно з сучасними дослідницькими розробками в управлінській сфері) є одним з основних і, на жаль, дефіцитних ресурсів управління, набуває особливої важливості.

**РОЗДІЛ ІІ**

**СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ. ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**2.1. Сфера освіти як керована система: проблема єдності організаційної та соціально-педагогічної складових**

Розглядаючи освіту як діяльність із виробництва, зберігання, передачі, відтворення знань, навичок соціальної поведінки, моральних норм, естетичних ідеалів і т.д., метою та змістом якої є формування людини, її становлення та розвиток, слід мати на увазі, що, крім своєї соціально-утилітарної, гуманістичної функціональності, цей найважливіший соціальний інститут має і цілком «приземлену», організаційно оформлену, функціонуючу відповідно до адекватних її природі закономірностей та імператив матеріальну складову.

Тобто те, що, крім усього іншого, освіта – це керована та організаційна діяльність, внаслідок чого проблеми управління в галузі освіти набувають особливої сторони, оскільки йдеться про необхідність ефективного регулювання, збереження та підтримання якісної специфіки складної, ієрархічно структурованої системи організацій та установ, включених до того ж у педагогічний процес. Не випадково Закон України «Про освіту», визначає систему освіти як сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості, а також мережі освітніх установ, що їх реалізують, включає в свою структуру в якості повноправного системотворчого компонента і органи управління освітою [19].

Таким чином, оптимізація діяльності, що здійснюється в рамках сфери освіти, передбачає не тільки вдосконалення елементів та алгоритмів всього того, що становить зміст поняття «навчально-виховний процес», а й його організаційно-управлінської іпостасі; запорука цієї оптимізації – у діалектичній єдності, у гармонізації взаємодії двох, начебто, різнорідних за своєю екзистенційно-функціональною природою складових – власне педагогічної та організаційної. Інакше кажучи (якщо використовувати популярну нині дослідницьку категорію), «управління якістю освіти» – це і якість управління.

Складність управління комплексом освітніх установ та організацій полягає не тільки в необхідності забезпечення стабільного та одночасно продуктивного функціонування всіх компонентів, що становлять сферу освіти, а також забезпечення скоординованості їх функціонування (подібні проблеми стоять перед будь-якою керованою системою; і в цьому плані сукупність освітніх структур не демонструє будь-якого суттєвого відхилення від традиційних для будь-якого організаційного комплексу «проблемних стандартів»), а в тому, що управління необхідно здійснювати в умовах забезпечення формування цілісної системи безперервної освіти (у чому, власне, і виявляється соціально-педагогічний контекст управління), що охоплює всі ланки (від дошкільних установ до вищих навчальних закладів) освітнього процесу.

В організаційному аспекті реалізація принципу безперервної освіти (який передбачає, що окремі організації та установи є підсистемними компонентами загальної системи освіти, інтегрованими єдиною метою: добитися успішної соціалізації людини) детермінує необхідність у комплексі взаємопов'язаних як по вертикалі, так і горизонталі організаційних структур. Причому структур, які часто дуже відрізняються одна від одної за своїми цільовими, функціональними чи іншим призначеннями: мають статус як державних, так і недержавних установ, що виконують функції як базових, так і додаткових освітніх організацій тощо.

Відповідно до критерію «зв'язок по вертикалі» традиційно виділяються такі ланки: дошкільна освіта, загальна та середня й професійна освіта, вища освіта, система підвищення професійної кваліфікації, система підготовки у зв'язку зі зміною профілю діяльності, система підвищення загальноосвітнього рівня. Деякі компоненти цього комплексу мають взаємозв'язок і по горизонталі. Наприклад, дошкільне і сімейне виховання, шкільне і позашкільне виховання тощо об'єктивно інтегровані у єдиний освітній процес, у зв'язку з цим вони потребують їх включення до системи цілеспрямованої регуляції. Окрім іншого, необхідно враховувати і наявність взаємозв'язків, що є в різних формах освіти та виявляються через симбіоз державних, недержавних та суспільних форм організації освітнього процесу. Тут слід пам'ятати, що базова освіта здійснюється різними типами загальноосвітніх установ – школами, гімназіями, ліцеями, коледжами, професійними та іншими освітніми організаціями.

Але й це ще не все. Управління цим складно-агрегованим організаційним комплексом вимагає врахування того, що будь-які управлінські впливи в такій специфічно керованій системі повинні здійснюватися не тільки в руслі організаційного, а й педагогічного розвитку, оскільки єдину цілісну систему освіти формують не просто освітні організації та установи, а сукупність педагогічних систем, кожна з яких – це сукупність особливим чином пов'язаних між собою людських матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів навчально-виховного процесу та результатів освіти. При цьому будь-яка педагогічна система – спеціалізований ліцей, загальноосвітня школа, професійно-технічне училище, вищий навчальний заклад тощо – сам по собі складний управлінський об'єкт, оскільки складається з підсистем як класів груп, відділень, факультетів та інших підрозділів, що мають свої освітні цілі й завдання.

Поліструктурний характер керованої підсистеми освітнього комплексу, як і наявність двох контекстів – організаційного і педагогічного, здійснення управлінської діяльності демонструє особливі вимоги до тих сегментів освітньої сфери, які у межах суб'єктно-об'єктних відносин, що мають у ній місце, генерують процес функціонування системи освіти, надаючи каналами ієрархічно побудований прямий зв'язок керуючий вплив як на керовану підсистему в цілому, так і на окремі її компоненти, про які йшлося вище.

Керуюча підсистема сфери освіти, що у вигляді сукупності конкретних органів управління (хоча залежно від становища в управлінської ієрархії багато хто з них є одночасно об'єктами управління для вищого рівня на субординаційних сходах), так само непроста в структурному відношенні, як і керована підсистема.

Слід звернути увагу на те, що специфічною особливістю освітньої сфери в Україні є те, що суб'єктом стратегічного управління в ній мають можливість виступати так звані засновники освітніх установ, якими відповідно до Закону Україхни «Про освіту» можуть бути не тільки органи державної влади, а й органи місцевого самоврядування.

При цьому зазначені законом засновники освітніх установ наділені досить широким аспектом прав та повноважень, оскільки з ними обов'язково мають узгоджуватися програми розвитку, статути, статусні зміни та інші найважливіші аспекти функціонування освітніх установ.

Що ж до головного суб'єкта управління освітньої сфери – держави, то відповідно до внутрішньої диференціації ієрархічно вибудованої управлінської системи (міністерство освіти; обласні комітети та управління; міські, районні та селищні управління та відділи освіти) у її рамках і здійснюється розподіл комплексу прав повноважень та відповідальності. При цьому слід звернути увагу на те, що фінансування освіти, матеріально-технічне забезпечення, кадрова політика, формування систем перепідготовки та підвищення кваліфікації, а також низка інших життєво важливих питань функціонування системи освіти належать до повноважень державного рівня.

Крім того, необхідно врахувати, що багато з ланок в управлінській системі через необхідність вирішення низки завдань освітнього плану мають ще й багато організаційних структур (наприклад, методичні служби – міські науково-методичні центри, що функціонують на базі Інституту вдосконалення вчителів та Інституту підвищення кваліфікації; районні науково-методичні центральні кабінети, громадські органи в особі ради директорів тощо), деякі з них, незважаючи на свій статус, мають очевидні управлінські прерогативи, оскільки мають можливість (і навіть обов'язки) здійснювати планування та регулювання (спільно з апаратом) органів управління) діяльності освітніх закладів, атестацію педагогічних кадрів, експертизу інновацій тощо. Така формально-структурна сторона (а точніше сказати – організаційна схема) надскладного комплексу управлінських зв'язків та відносин, що мають місце у процесах функціонування системи освіти в цілому.

При цьому необхідно підкреслити, що саме в рамках освітньої установи, яка виступає у вигляді цілісності, що динамічно функціонує, – соціально-педагогічної системи, де управлінський компонент повністю інтегрований у педагогіко-соціалізаційний контекст, єдність організаційно-управлінської та педагогічної складових набуває особливої значущості, а їх взаємозалежність – у безперечну очевидність. І якщо у своїй соціально-педагогічній іпостасі керована освітня організація як об'єднання людей, що спільно реалізують якусь загальну мету і діють на основі певних принципів і правил, всією своєю діяльністю націлена на реалізацію комплексу завдань освітнього циклу, то структурно-функціональну впорядкованість компонентів цієї організації (без якої, власне, неможлива жодна реалізація завдань), скоординованість їхньої діяльності забезпечують саме структури та механізми управління.

Ігнорування специфіки та соціалізованої природи процесів, що протікають у рамках керованих освітніх організацій, стимулює прояви бюрократичної заорганізованості, формалізму, «паперотворчості», формування стилю керівництва, що орієнтоване на процес, а не на результат, та інші вельми негативні феномени, які добре знайомі будь-кому, хто працює у сфері освіти.

З іншого боку, неувага до організаційно-управлінської сторони, нехай навіть за наявності продуманої та методично вивіреної педагогічної діяльності, неминуче веде до дезорганізації в роботі, яка може звести нанівець будь-які позитиви освітнього впливу.

**2.2. Специфіка соціологічних характеристик «освітнього середовища»: педагогічний колектив як соціально-психологічний феномен**

Будучи сукупністю об'єктивних факторів, що впливають як на процеси формування особистості, так і на повсякденну поведінку людей, соціальне середовище з її різноманітними сферами є фундаментальною основою соціалізації і водночас основним системоутворюючим компонентом цього процесу. Ось чому проблеми взаємодії людини із соціальним середовищем перебувають у центрі уваги теоретичної та прикладної соціології, у тому числі таких її областей, як соціологія освіти та соціологія управління.

При цьому значну частину дослідницької проблематики становить вивчення стійких сфер соціального середовища (соціального оточення або, іншими словами, мікросередовища) особистості, яка виступає як найважливіша і потрібна опосередкована ланка процесу взаємодії суспільства та індивіда.

Одним із таких, що перманентно надають детермінуючий вплив на становлення та розвиток багатьох особистісних якостей людини сегментів соціального середовища, є трудова сфера, що є сукупністю матеріальних факторів трудового процесу та міжособистісних відносин, що формуються в ньому. Між елементами трудового середовища та людиною існує взаємодія. Люди створюють і впливають на трудове середовище, але й трудове середовище загалом чи окремі його елементи так само, в свою чергу, впливають на людину (позитивно чи негативно).

У межах соціологічного аналізу вплив трудової (виробничої) сфери соціального середовища вивчається, насамперед, з погляду його соціалізаційних аспектів.

Як відомо, соціалізація у найзагальнішому сенсі є процесом перенесення «зовнішніх» форм досвіду у «внутрішній» план особистості, що передбачає свого роду «акумулювання» зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних ролей і норм, і цінностей, що необхідні для успішного функціонування індивіда в соціумі, до якого він належить. Тут слід пам'ятати, що у соціології та соціальній психології у науковому обороті використовуються переважно два модально-смислові трактування змістовного значення категорії «соціалізація».

Оскільки найширший блок соціологічних і соціально-психологічних досліджень з цієї проблематики – це механізми так званої «ранньої» (або «первинної») соціалізації, що триває «від народження дитини до формування зрілої особистості», то в цьому випадку мають на увазі процес формування становлення особистості під впливом (і, в першу чергу – цілеспрямованим) комплексу соціальних факторів та агентів, внаслідок чого індивід набуває соціальної природи та здатності брати участь у соціальному житті.

Інша модальна кваліфікація – це використання категорії «соціалізація» як поняття, що характеризує процес входження в соціальне середовище як таке, тобто інтеріоризацію індивідом зовнішнього досвіду під впливом факторів, що діють протягом усього життя, формуючи та трансформуючи його установки, уподобання, зразки тощо [16].

Аналіз соціалізованого впливу трудової соціальної сфери на індивіда передбачає саме друге розуміння категорії «соціалізація», у контексті якого даний процес, як зазначав Т. Парсонс, який розглядав соціалізацію як «досвід продовж життя», виступає «функцією фундаментальної рольової структури» [61].

Необхідність обліку в управлінні структурами освіти соціалізованого впливу трудової сфери соціального середовища в освітньому процесі актуалізована ще й тим, що соціалізаційний аспект є найважливішою атрибутивною складовою функціональної природи освіти як провідного соціального інституту, через який здійснюються трансляція та втілення базових цінностей та цілей розвитку соціуму, через це основним «продуктом виробництва» в рамках освітнього середовища (принаймні, таке його цільове призначення) є соціально активні члени суспільства, які позитивно впливають на соціальний контекст їхньої життєдіяльності, відповідно до тих аксіологічних орієнтирів, інтеріоризація яких здійснювалася саме в освітньому середовищі.

При цьому соціалізаційна орієнтованість освітнього середовища, в рамках якої здійснюється навчально-виховний процес, безпосередньо детермінує як характер та основні вектори освітньої діяльності, так і специфіку інтерактивних та міжгрупових зв'язків та відносин усіх акторів освітньої взаємодії: як педагогів та учнів, так і професійних управлінців (якщо такі є в аналізованому локально-освітньому закладі), що становлять у своїй сукупності єдиний навчально-виховний колектив.

Показником прийнятного (для ефективної реалізації своїх функцій колективу) соціально-психологічного клімату є наявність стійких горизонтальних комунікацій, які є «важливою гранню життя організації» [47, с. 284]. Комунікація всередині організаційного підрозділу, наголошують американські соціопсихологи Д. Катц і Р. Кан, є «вкрай необхідною для ефективного функціонування системи... Взаєморозуміння колег є однією з причин влади рівних. Експериментальні результати чітко і переконливо показали важливість підтримки міжособистісних відносин... Психологічно люди завжди тягнуться до спілкування з рівними: люди в одному човні одні й самі проблеми. Отже, якщо не надати проблеми координації групи рівних, зміст їхньої комунікації може набути форм, що не належать до функціонування організації або деструктивні» [57, с. 444-445].

Необхідно мати на увазі, що для соціально-психологічного клімату трудових колективів (як і для ступеня прояву його атрибутивних компонентів – соціометричного статусу членів групи та горизонтальної комунікативності) характерна значна залежність від специфіки трудової діяльності, що надає певну модальність міжособистісним відносинам. Наприклад, важливою умовою сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі є узгодженість позиції вчителів щодо важливості в учнів кожного предмету із навчального плану. Як відомо, у колективі шкіл переважають педагоги-жінки, внаслідок чого тут відзначається порівняно високий рівень емоційності у спілкуванні.

При цьому суб'єкт управління, здійснюючи свою діяльність у такому неординальному середовищі, повинен враховувати, що основною інтегральною соціально-психологічною характеристикою колективу освітнього закладу є ступінь його згуртованості.

Виконання функцій суб'єкта управління в освітніх організаціях з урахуванням психологічного змісту спільної педагогічної діяльності передбачає:

* постійний моніторинг ступеня згуртованості педагогічної групи, що включає у себе як аналіз результатів повсякденного спілкування керівника (керівників) із членами групи, так і використання спеціалізованих методів соціологічного аналізу – анкетування, інтерв'ю, спостереження, соціометрії, експертного аналізу, констатуючого і формуючого експерименту тощо. Систематизоване відстеження та оцінка ступеня згуртованості колективу з використанням різноманітного інструментарію є джерелом всебічної достовірної інформації, необхідної для ухвалення оптимальних управлінських рішень;
* підбір та розстановка педагогічних кадрів з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей усіх акторів системи міжособистісних взаємодій. Пам'ятаючи про те, що групова структура колективу, що характеризується підвищеною інтелектуально-емоційною насиченістю (значною мірою детермінованою специфікою самої – в даному випадку педагогічної – діяльності), несе в собі систему напруг, керівник повинен проводити кадрову політику таким чином, щоб забезпечити сумісність учасників освітнього процесу як необхідну умову їхньої згуртованості;
* відстеження динаміки формування та трансформації міні-груп (мікрогруп), що виникають тимчасово і стабільно існуючих, які грають, зазвичай, дуже важливу роль у житті колективу. Взаємини між мікрогрупами безпосередньо впливають на загальний соціально-психологічний клімат, ефективність функціонування трудового колективу. У цьому плані одним із необхідних напрямків управлінської діяльності є нейтралізація деструктивно орієнтованих міні-груп (що демонструють у своїй лінії вибудовування відносин з іншими контрагентами груповий егоїзм, протиставляють себе колективу, вносять своїми діями розкол у його єдність, що стимулює формування конфліктної ситуації) та виявлення та підтримка міні-груп, налаштованих на конструктивну співпрацю;
* постійна робота із запобігання внутрішньо-групових конфліктів (і подолання конфліктних ситуацій, якщо вони виникають), що дисгармонізують міжособистісні відносини в колективі, руйнують баланс статусної, рольової, комунікативної та владної групових структур.

Слід зазначити, що у сучасному менеджменті управління конфліктними ситуаціями у організаціях та їх профілактика є найменше (попри розмаїття наукової літератури з конфліктологічної проблематики) розробленим сегментом управлінської теорії, конфліктологія – це нова автономна область управлінського знання.

Неабиякою мірою це зумовлено і складністю самого об'єкта аналізу – конфлікту в організаціях. Проте в рамках сучасної управлінської науки вироблено комплекс (причому варіантів достатньо) основних концептів, відповідно до яких суб'єкт управління повинен співвідносити свою діяльність із профілактики та вирішення конфліктних ситуацій.

У цьому здобуття суб'єктом управління професійно-управлінських навичок, тобто особливих навичок спілкування, які виходять за рамки вміння ефективно взаємодіяти з людьми з власної групи і припускають наявність вміння використовувати методи конструктивного управління конфліктами є необхідною, проте недостатньою умовою ефективного управління. Практика показує, що управління організацією, що функціонує у певній сфері людської діяльності, вимагає знання та врахування специфіки конфліктів, що виникають саме у цій сфері, а також причин їх виникнення.

Крім того, причинами зростання напруженості та конфліктів в освітній сфері є соціальна незахищеність педагогів, яка є дуже серйозною детермінантою несприятливого соціально-психологічного фону здійснення освітнього процесу.

Носієм того чи іншого стилю управління, як відомо, є конкретний керівник, який в умовах освітньої сфери у всіх аспектах непростий і досить суперечливий, має бути управлінцем-психологом та одночасно (з огляду на сучасний соціальний контекст) кваліфікованим менеджером.

Вчителів готують довго, а керівників практично не готують. Коли вчитель стає керівником, він змушений освоювати нову професію «по ходу справи», навчаючись здебільшого на помилках. Тим часом недооцінка творчого та професійного організаційно-управлінського начала вкрай негативно впливає на здійснення основних функцій та реалізацію потенціалу навчально-виховних установ. Адже «керівництво – каталізатор перетворення можливості на реальність», а основна роль керівника «полягає у наданні спрямованого на інших людей впливу, мета якого – спонукання їх до руху до певних цілей» [60, с. 118]. При цьому, як справедливо зазначає американський соціопсихолог У. Пагоніс, «успішне керівництво передбачає демонстрацію двох активних, суттєвих та взаємопов'язаних рис характеру лідера: компетентності та співчуття» [60, с. 118].

Для керівника, який здійснює управлінську діяльність у сфері освіти, наявність названих імперативних якостей особливо актуальна.

**2.3. Соціальна роль керівника у системі освіти**

Аналізуючи роль керівника в освітній установі, слід врахувати, що однією з основних особливостей актора організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу є те, що управлінець у таких організаціях, реалізуючи свої функціонально-посадові обов'язки, повинен оптимально поєднувати в собі якості, необхідні для одночасного здійснення двох (щонайменше двох) різних за своєю соціальною природою та призначенням видів діяльності.

З одного боку, керівник постає як посадова особа, тобто адміністратор, якому делегований комплекс прав і обов'язків владного характеру, він виконує свої функції у межах своєї компетенції, тобто статусно-посадових рамок, але й з урахуванням непростого освітнього середовища, оскільки в освітніх установах управлінська діяльність регламентована нормативними актами, навчальними планами, директивними документами. Інакше кажучи, постає як «технічний» керівник, діяльність якого пов'язана з необхідністю обліку безлічі змінних.

Проте, з іншого боку, будучи організатором роботи (і одночасно частиною) педагогічного колективу, який здійснює складну інтелектуально насичену діяльність, а саме – навчально-виховну діяльність, керівник освітньої організації є суб'єктом консолідації, регуляції та координації соціальних, професійних, психологічних та інших ресурсів та потенціалів учасників освітньої взаємодії.

Стосовно педагогічних колективів, де, як зазначалося в попередньому параграфі, необхідність адекватності соціально-психологічного контексту специфіці соціалізованої суті навчально-виховної діяльності є особливо відчутною, гармонійне поєднання двох названих аспектів управління як ніде важливе. Це означає, що в освітній установі керівник повинен бути (принаймні це найбільш оптимальний варіант) ще й лідером.

«Лідерство, – зазначає Р. Х. Хол – особлива форма влади, тісно пов'язана з формою впливу, ... оскільки вона означає здатність, засновану на особистих якостях лідера, викликати добровільну згоду послідовників щодо широкого кола питань. Лідерство відрізняється від влади тим, що воно тягне за собою вплив, тобто зміна переваг, тоді як влада означає лише те, що переваги суб'єктів утримуються в стані очікування» [47, с. 225-226]. Тому керівництво освітньою організацією апріорі передбачає не просто внутрішньо-організаційне регулювання за традиційною дихотомією «начальник-підлеглий», а ще й мотиваційний початок.

Не випадково, аналізуючи функціональну компоненту керівництва, можна виділити ряд пріоритетних функцій управління школою з урахуванням її специфічних особливостей як соціально-педагогічної системи. Серед них ми виокремлюємо інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольно-діагностичну та регулятивно-корекційну функції. Інакше кажучи, управлінська діяльність (орієнтована саме оптимізацію керованої системи) функціонально передбачає наявність феномена лідерства, який американський дослідник Д. Майерс визначає як «процес, з якого певні члени групи мотивують і ведуть у себе групу»[25, с. 745].

Слід зазначити, що в рамках вітчизняної соціології та соціальної психології для позначення двох різних управлінських феноменів існують дві спеціальні категорії – керівництво та лідерство. При цьому, як правило, під лідерством розуміється виключно психологічна характеристика поведінки окремих членів групи, тоді як керівництво трактується як соціальна характеристика з погляду розподілу управління та виконання (підпорядкування). Отже, керівництво (на відміну лідерства) сприймається як регламентований суспільством правовий процес, і тому проблема керівництва колективом (групою) сприймається як ширша. У зарубіжній науковій літературі терміни «керівництво» і «лідерство» трактуються як однопорядкові, тому в західній соціальній психології прийнято говорити про лідерство, а в нас ширше – про керівництво групою.

Наприклад, американські дослідники Дж. В. Ньюстрол і К. Девіс дають таку дефініцію: «Керівництво (лідерство) – це процес впливу та підтримки індивідом дій інших людей, що спрямовані на досягнення поставленої мети. До основних елементів процесу керівництва належить вплив/підтримка, забезпечення добровільної участі та досягнення мети» [31, с. 180]. Очевидно, що в даному контексті поняття «керівництво» та «лідерство» використовуються як синоніми, тому теза про те, що «до основних елементів процесу керівництва» (враховуючи, що в статусно-посадовій управлінській ієрархії виконання вимог керівництва – імператив) відноситься «забезпечення добровільної участі» (це було б ідеальною управлінською практикою) є достатнім спірним. Здається, що саме у цьому разі йдеться про змішання (підміну) понять, у яких відображено різні феномени. Також слід зазначити, що в рамках зарубіжної соціально-управлінської дослідницької сфери присутні й інші трактування названих феноменів. Так, американські вчені Ш. А. Кіркпатрік та Є. А. Лоук, говорять про бажані для управлінця такі якості, як здатність до аналітичного навчання, професійні знання, харизму, творчий потенціал, гнучкість і співчуття, відзначають, що до найбільш значних відмінних рис сучасних керівників прийнято відносити наявність високих цілей, впевненість у собі, до лідерства, розділяючи цим змістовні характеристики категорій «керівник» і «лідер» [59, с. 38-51].

Використання в зарубіжній науці (а точніше, в комплексі наук, що вивчають управлінські процеси) терміна «лідерство» як універсальної категорії, за допомогою якої позначалися різні за видовими характеристиками процеси впливу, призвело до певної кризи у сфері управлінських досліджень, внаслідок чого наприкінці 70-80-х років низка відомих дослідників констатувала парадоксальну ситуацію в галузі наукового дослідження феномену лідерства: це найбільш вивчений і найменш зрозумілий конструкт... (В. Гріффін); у понятті «лідерство» занадто багато концептуальної безглуздості (Дж. Преффер); існує стільки ж визначень лідерства, скільки людей, які намагаються визначити це поняття (Б. Басс) [62]. Незважаючи на те, що в даний час в зарубіжній науці намітилася тенденція до змістовного розведення керівництва (як впливу, що базується на офіційних повноваженнях і функціях) та лідерства (як впливу, детермінованого «особливими якостями» особистості), існує ціла низка підходів як до трактування особливостей двох названих феноменів, так і до характеру взаємозв'язку між ними.

Управлінська практика в педагогічних колективах показує, що якщо поєднання особистісних якостей задіяне в конкретному повсякденному керівництві освітньою організацією, то це веде до набуття «соціальної влади», що є найважливішим індикатором реального лідерства керівника педагогічного колективу.

Лідерський статус керівника в освітній установі передбачає наявність аксіологічного аспекту в його управлінській діяльності, оскільки ціннісний характер управління педагогічним колективом релевантний природі того, що власне цей колектив здійснює функціонально-навчально-виховний процес.

Безсумнівно, у діяльності будь-якого конкретного керівника різні типи впливу на групу суб'єктивним чином інтегруються, формуючи його власний стиль керівництва. Проте сучасна наука має традицією дослідження низки типових стилів керівництва, що мають власну специфіку побудови відносин керівника з підлеглим і характеризуються стабільним поєднанням тих чи інших особливостей поведінки (і діяльності в цілому). В даний час в науці використовується кілька класифікацій стилів керівництва як феноменів, що характеризують особливості взаємодії керівника і керованих, що стабільно проявляються. Так, американським ученим К. Левіним у результаті багаторічних досліджень виділено три основні типи керівництва (в американській версії – лідерства): демократичний, авторитарний та нейтральний [24].

З іншого боку, М.-А. Робер і Ф. Тільман вважають, що існує три моделі керівництва, що детерміновані адекватними управлінськими стилями: директивна, кооперативна та не директивна [36].

Проте уважний аналіз наявних в арсеналі сучасних соціальних досліджень у сфері даної проблематики підходів дозволяє зробити висновок, що всі існуючі класифікації стилів керівництва так чи інакше «крутяться» навколо дихотомічної моделі, «суть якої полягає в оцінці керівника як управлінського суб'єкта, який бере активну участь у формуванні авторитарного та демократичного групового клімату» [39, с. 43].

Власне це констатує і Р. Х. Холл, який зазначає, що «при вивченні керівництва ... увагу звертали на два протилежні стилі чи підхід до ролі керівника. Це авторитарний (наказовий) та підтримуючий (орієнтований на міжособистісні відносини) стилі. Розбіжності думок стають очевидними, коли обговорюються ці два терміни (хто ж захоче підтримати авторитаризм?)» [47, с. 223].

Стосовно освітніх організацій вирішення проблем найоптимальнішого стилю керівництва, на перший погляд, також очевидне: необхідний саме підтримуючий керівник, який «характеризується ... орієнтацією на працівників, демократичною поведінкою, використовує звичайний нагляд та уважний до своїх підлеглих» [56, с. 399].

Однак цей, здавалося б, безперечний імператив у реальній управлінській практиці освітніх установ корелюється цілим комплексом факторів (причому як ендогенного, так і екзогенного характеру), у тому числі і ситуативно-темпоральних факторів, обумовлених специфікою сучасного соціального контексту, у межах якого здійснюються конкретні управлінсько-освітні процеси.

**2.4. Організація освітнього процесу за умов соціальних трансформацій: необхідність нових підходів**

Сучасні управлінські процеси у сфері освіти є непростими через специфічність об'єкту керування, а також значно ускладнені ще й тим, що здійснюються в умовах перманентного реформування системи освіти, що триває в країні вже більше десяти років. При цьому пошук нової парадигми розвитку освіти здійснюється не тільки у руслі вдосконалення елементів, що репрезентують суто педагогічну компоненту освітньої системи, але й її організаційно-управлінську складову, оскільки якісні перетворення у навчально-виховної сфері неминуче вимагають аналогічних процесів й у сфері управління.

Соціальна потреба у кардинальних перетвореннях в освітній сфері викликали і викликають ще й досі не стільки педагогіко-дидактичні детермінанти, скільки загальносистемні проблеми всієї української освіти, і, насамперед, через неефективний стан економіки навчальних закладів та суперечливість законодавчої та нормативної бази освіти.

Тому і реформаційний вектор орієнтовано, насамперед, на вирішення саме цих загальносистемних проблем. Це знайшло своє вираження у здійсненні цілого ряду конкретних акцій:

* у прийнятті комплексу законів про освіту, про вище та післявузівське перетворення, що закріпили академічні та економічні свободи, автономію вищих навчальних закладів;
* затвердження стандартів професійної освіти; у запровадженні системи багаторівневої підготовки фахівців;
* у тенденції до формування державно-суспільної системи управління вищою школою в особі не лише офіційних органів, а й Спілки ректорів України, різних асоціацій вишів та інших структур.

Це призвело до значного зростання кількості недержавних освітніх закладів: вузів на комерційній основі, коледжів тощо, а також запровадження платного навчання понад встановлений план бюджетного прийому в багатьох державних освітніх установах. Ряд вузів із мовчазної згоди держави, яка по суті визнала свою нездатність до достатнього фінансового забезпечення системи освіти, стали співзасновниками різних юридичних осіб, які активно проявляють себе в ринковій сфері. Таким чином, формування значних позабюджетних коштів за рахунок надання різних освітніх послуг, платного прийому, а також досить інтенсивного залучення до господарського обігу майна (насамперед за допомогою надання оренди) трансформувало багато державних освітніх установ у цілком повноправні суб'єкти ринкових відносин.

Здається, що побоювання низки теоретиків і практиків освітньої сфери щодо можливих негативних наслідків інтеграції освіти у ринковий контекст, як і їх сумніви щодо ефективності шаблонного перенесення зарубіжного досвіду організації та функціонування освітньої системи на український ґрунт, мають певну обґрунтованість.

Залишаючи осторонь питання про позитивність чи негативність тенденції до комерціалізації певної частини української освітньої сфери (тим більше, що це непроста проблематика виходить далеко за межі заявленої в даному дослідженні теми; крім того, такий феномен, незалежно від того, визнають його позитивним чи ні, вже існує як об'єктивна даність), слід, на нашу думку, погодитися, що нинішні соціально-економічні умови висувають особливі вимоги до організаційно-управлінської сторони функціонування освітніх структур. А саме те, що управлінець у сфері освіти нині має виступати ще й як кваліфікований менеджер, від професіоналізму якого залежить рівень ефективності діяльності всієї освітньої організації.

Серед нових проблем, що зумовлені інноваційним режимом функціонування освітніх установ (іншого, власне, і бути не могло в умовах кардинальної зміни соціальної парадигми розвитку), одними з найнагальніших і пріоритетних є саме організаційно-управлінські проблеми.

Трансформація раніше уніфікованої системи освітніх установ у систему, що характеризується наявністю багатьох організаційних моделей, має цілком об'єктивну зумовленість. І це, перш за все, цілі освітньої установи, які визначаються насамперед потребами того чи іншого соціального замовника.

Суб'єктами ж соціального замовлення, що адресуються освіті в цілому та освітнім установам зокрема (а отже і їх управлінській складовій), а також партнерами та контрагентами освіти, що так чи інакше взаємодіють з ними, виступає цілий спектр (крім суспільства в цілому) структур, що є свого роду «користувачами» освітніх послуг, які мають через це певні очікування щодо адекватності управлінської діяльності, що здійснюється у межах системи освіти. Такими суб'єктами соціального замовлення є:

* державні обласні, міські, районні органи влади та місцевого самоврядування;
* засновники, а також органи управління освітою обласного, районного рівня та їх методичні структури ;
* громадські структури, зокрема освітньо-орієнтовані громадські організації, які усвідомлюють та формують свої вимоги до організації та управління найважливішими сферами суспільного життя, у тому числі й освітньої сфери;
* установи науково-дослідного профілю, функціонально орієнтовані на реалізацію суспільних потреб в оптимізації освітніх процесів, у тому числі їх організаційно-управлінського забезпечення.

Тому немає нічого дивного в тому, що діючи в рамках єдиної системи освіти навчальні заклади найчастіше формулюють цілі, які не тільки можуть, а й, по суті, повинні бути різними, тому що будь-яка освітня установа за оптимально організованої та ефективно функціонуючої освітньої системи (а саме на це орієнтовані реформаційні процеси в цілому) має задовольняти потреби різних соціальних груп, бути розрахованою на цілком конкретну категорію учнів, мати свою місію. Цим, власне, і пояснюється виникнення освітніх організацій різних типів та видів, а також установ із різними типами освітніх процесів у різних групах навчання. Крім того, як відомо, функціонують освітні установи, що є експериментальними майданчиками державного, обласного і рівня місцевого самоврядування, мають нестандартний штатний розклад, нові суб'єкти управління, що пов'язані з різними експериментами з управління, що проводяться.

Очевидно, що подібна полісуб'єктність носіїв соціального замовлення, що адресується системі освіти, значно ускладнює діяльність його структур, що функціонально орієнтовані на організаційно-управлінське забезпечення освітніх процесів.

Характерно, що неготовність певної частини керівництва освітніх установ здійснювати управлінську діяльність у соціально-інноваційному руслі, безпосередньо проектується і на ставлення до реформаційного процесу в цілому, що нормативно включає концепт про те, що освітніми установами можуть бути використані як бюджетні, так і позабюджетні кошти, інші джерела фінансування відповідно до Закону України, тобто це і формує ринковий сегмент освітнього комплексу.

**Висновки до розділу 2**

Особливості сфери освіти як керованої системи, так і контексту здійснення її в рамках управлінських взаємодій, детермінують потребу в адаптації загальнонаукових правил і методів наукового менеджменту до умов освітнього середовища, що у дослідному плані диктує необхідність у аналізі її основних рис і характеристик.

Саме на рівні керівництва конкретною освітньою установою інтегрованість організаційно-регулятивної та соціально-педагогічної складових є важливою та необхідною характеристикою управлінської діяльності, що висуває особливо високі вимоги до поведінки керівника як носія та організаційно-управлінського, і виховного початку. Ці вимоги значно зростають, коли йдеться про управління освітньою організацією інноваційного типу, оскільки в даному випадку очевидні продиктовані нинішнім соціально-економічним контекстом непрості умови управління установою, яка з одного боку є самостійним організмом, функціонування та розвиток якого підпорядковується, перш за все, принципу підтримки та збереження себе, а з іншого боку, у своєму функціонуванні та розвитку має бути підпорядкована принципам і законам життя цілого, повинна розглядатися як елемент цього цілого, що має власне життя лише на рівні морфологічних процесів та структур, тобто органічно «вписуватись» у єдиний загальноосвітній простір, бути складовим компонентом єдиної загальноосвітньої системи.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Аналіз представленого в кваліфікаційній роботі дослідницького матеріалу дозволяє сформулювати такі висновки:

1. Як об'єкт і предмет соціологічного аналізу освіта досліджується насамперед з погляду її інституційних характеристик, що передбачає виявлення ролі та місця освіти в сукупній системі суспільних відносин, визначення ступеня важливості функцій, що вона виконує у соціальній системі, а також характеру взаємозв'язків системи освіти з іншими соціальними інституціями. Сама ж освіта як соціальний інститут постає сукупністю історично сформованих і закріплених, стійких і самовідновлюваних видів соціальних взаємодій, що покликані задовольняти потреби суспільства у передачі знань від одного покоління до іншого. При цьому інституційний статус та інституційна структурованість освіти знаходять своє вираження у соціально зумовленій функціональній заданості освітніх процесів (виконують найважливіші соціальні функції – соціалізації, освоєння соціокультурного середовища, інструменту соціальної мобільності, формування соціально-професійної структури суспільства тощо), а й у тому, що освіта виступає у вигляді ієрархічно збудованої сукупності взаємопов'язаних між собою цілком конкретних організацій (установ), включених у складну систему як внутрішніх, так і зовнішніх координаційно-субординаційних зв'язків та відносин. Це потребує відповідного механізму упорядкування та узгодження взаємодій організаційно-структурних компонентів, тобто адекватної системи регуляції, і тому одним із найважливіших аспектів ефективного функціонування освіти є проблеми управління.

2. Особливістю освіти як об'єкта управління є те, що це не просто один із рядових інститутів соціальної системи, що покликаний задовольнити суспільну потребу у підготовці кваліфікованих учасників трудового процесу для всіх інших сфер суспільного життя. Організаційні структури системи освіти суттєво відрізняються від організаційно-структурних компонентів інших соціальних інститутів, що неминуче накладає відбиток на характер управлінських відносин, що складаються в рамках освітньої сфери. Головна відмінність освіти як необхідної інституційної структури суспільства полягає в тому, що, крім свого дидактично-когнітивного функціонального призначення, інститут освіти є найважливішим агентом соціалізації, що висуває зовсім інші вимоги до організації управлінської діяльності в регулятивних структурах, що функціонують у сфері освіти, ніж до аналогічних компонентів економічної, політичної та інших сфер. Цілеспрямована складова соціалізації повністю реалізується в рамках виховних процесів, і тому організація управління у сфері освіти диктує необхідність в обліку того, що люди, які здійснюють свою діяльність в освітніх установах, це не просто «персонал підприємства», орієнтований управлінськими структурами на досягнення максимального ефекту за мінімальних витратах, а педагогічний колектив, який виконує соціально необхідні функції, виконання яких вимагає особливої «виробничої» діяльності. У цих умовах кібернетичне бачення управлінських процесів, що використовується у багатьох інших галузях і є формально-логічним організаційним структуруванням, інструментальні підходи до вирішення управлінських проблем, апробовані в інших обставинах, а також інші компоненти управління при їхньому шаблонному впровадженні в управлінську практику освіти є малоефективними, оскільки йдеться про особливу організацію, що функціонально орієнтована на забезпечення навчально-виховного процесу, якість якого і є основним показником результативності управління. Здійснюючи управлінську діяльність в освітніх організаціях, де головний «продукт виробництва» – цілеспрямований та соціально орієнтований розвиток здібностей та особистісних якостей є результатом важкої багаторічної праці, необхідно звертати увагу не тільки на організаційно-технічну складову управлінських процесів, а насамперед, на механізми регуляції надскладного комплексу суб'єктно-об'єктних відносин, що складаються під час освітнього процесу. А це, в свою чергу, вимагає прорахування ступеня впливу соціально-психологічної компоненти організації управління.

3. Тому дієвий науковий аналіз реальних соціальних взаємодій у такій непростій сфері, як управління освітніми процесами, поза соціальним та соціально-психологічним виміром неможливий. У дослідному плані це диктує необхідність не тільки аналізу ієрархізованої системи деперсоніфікованих статусів і ролей, що забезпечують стійке функціонування управлінських структур у сфері освіти, а й вивчення важливих з точки зору управлінської практики питань, пов'язаних із проблемами суб'єктивно-змістовного наповнення, тобто із проблемами соціальних аспектів організації управління. Крім того, констатуючи це, слід врахувати і сам соціальний контекст розвитку сучасних управлінських процесів. Потреба в соціологічному та соціально-психологічному вимірі управлінської діяльності продиктована необхідністю виходу з виробничої сфери, що носить системний характер загальної управлінської кризи, з адміністративно-командним синдромом і низькою керованістю (одною з найважливіших детермінант якої була саме відсутність системи ефективних економічних стимулів і незатребуваність потенційних можливостей соціально-психологічних методів оптимізації), особливо очевидна для організаційних та управлінських структур освіти, функціонально орієнтованих на діяльність, метою якої є якість «людської складової» виробничих процесів.

4. Оптимізація діяльності, що здійснюється у сфері освіти, передбачає як вдосконалення елементів і алгоритмів всього того, що становить зміст поняття «навчально-виховний процес», але й її організаційно-управлінської іпостасі. Необхідна умова цієї оптимізації – діалектична єдність, гармонізація, на перший погляд, різнорідних за своєю екзистенційно-функціональною природою складових – власне педагогічної та організаційної. Тому неуважність до організаційно-управлінської сторони освітніх процесів, нехай навіть за наявності продуманої та методично вивіреної педагогічної діяльності, неминуче веде до дезорганізації в роботі, яка може нейтралізувати будь-які позитиви освітнього впливу. З іншого боку, управління освітньо-організаційним контекстом (будь-якого рівня – від системи освіти в цілому до окремої освітньої установи) вимагає врахування того, що управлінські впливи в такій специфічній керованій системі повинні здійснюватися в руслі не тільки організаційного, а й педагогічного розвитку, оскільки єдину цілісну систему освіти формують не просто освітні організації та установи, а сукупність педагогічних систем. В умовах окремої освітньої організації розуміння цього особливо необхідне, оскільки саме в рамках освітньої установи, що виступає як динамічно функціонуюча цілісність єдність організаційно-управлінської та педагогічної складових набуває особливого значення, адже соціально-педагогічна система, де управлінський компонент повністю інтегрований у педагогіко-соціалізаційний контекст набагато ефективніша.

5. Для плідного функціонування організацій сфери освіти потрібно брати до уваги управлінсько-педагогічну взаємозумовленість. Констатуючи їх атрибутивність, слід мати на увазі особливий характер «освітнього середовища», що є об'єктом управлінських впливів. Представляючи певну систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, що закладені у соціальному і просторово-предметному оточенні, «освітнє середовище» у своєму конкретному втіленні постає як функціональне об'єднання суб'єктів освіти, між якими складаються стійкі різнопланові групові взаємозв'язки. Соціалізаційна орієнтованість «освітнього середовища» детермінує як характер та основні вектори освітньої діяльності, так і специфіку інтерактивних та міжгрупових зв'язків та відносин усіх акторів освітньої взаємодії, які становлять у сукупності єдиний навчально-виховний колектив. При цьому як найважливіший фактор інтегрованості членів педагогічного співтовариства в єдиний навчально-виховний колектив виступає соціально-психологічний клімат, що склався в його рамках, – стан психології групи, зумовлений комплексними соціально-психологічними умовами перебування в ній і оцінюється її членами як сприятливий або несприятливий. Згуртованість педагогічного колективу, що є надійним індикатором сприятливого соціально-психологічного клімату, узгодженість функціонально-рольових позицій усіх учасників освітнього процесу в значній мірі залежать від механізмів його управління, оскільки соціально-психологічний контекст здійснення освітньої діяльності багато в чому визначається тим, як враховуються в організації цієї діяльності специфічні особливості того чи іншого педагогічного колективу.

6. Розуміння цього є імперативом у роботі керівника, який здійснює свою діяльність у структурах системи освіти. Однією з основних особливостей актора організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу є те, що управлінець у таких організаціях, реалізуючи свої функціонально-посадові обов'язки, має оптимально поєднувати в собі якості, що необхідні для здійснення двох різних за своєю соціальною природою та призначенням видів діяльності. З одного боку, керівник виступає як посадова особа, тобто адміністратор, якому делеговано комплекс прав та обов'язків владного характеру, який виконує свої функції не лише в межах своєї компетенції (тобто статусно-посадових рамок), а й з урахуванням непростого «освітнього середовища», у зв'язку з чим він постає як «технічний» керівник, діяльність якого пов'язана з необхідністю врахування безлічі змінних. Проте з іншого боку, будучи організатором роботи (і одночасно й частиною) педагогічного колективу, який здійснює складну інтелектуально насичену діяльність, керівник освітньої організації є суб'єктом консолідації, регуляції та координації соціальних, професійних та інших ресурсів та потенціалів учасників освітньої взаємодії. Це означає, що в освітній установі керівник повинен мати ще й лідерські якості. Якщо керівництво та лідерство як види соціального впливу, що мають власну природу, гармонійно поєднуються у конкретному повсякденному управлінні освітньою організацією, то, як показує управлінська практика в педагогічних: колективах, це обов’язково веде до набуття окрім «офіційних» владних прерогатив, ступеня впливу, що називається «соціальною владою», а це, у свою чергу, надає безперечний позитивний вплив на освітній процес в цілому.

7. Управлінські процеси у сфері освіти є складними через особливості об'єкта регулювання, а сьогодні ще й ускладнені тим, що здійснюються за умов постійного реформування системи освіти. Пошук нової парадигми освіти ведеться у руслі вдосконалення педагогічної компоненти, істотно зачіпаючи її організаційно-управлінську складову. Становлення інноваційних організаційних форм освітніх установ, що виникли із необхідності структурування системи відповідно до нових цілей і завдань освіти, далеко неоднозначно оцінюється освітньої громадськістю. Спостерігається сьогодні в системі освіти «вбудовування» її певної частини в ринкові відносини, і особливо поява приватної освіти, розглядається низкою дослідників і практиків як деструктивна тенденція – відхід значного сегмента освіти з системи державного регулювання і дезорганізація освітнього процесу в масштабах країни. Тим не менше феномен формування комерційного сектора освітньої сфери є аж ніяк не результатом девіацій у функціонуванні системи, а наслідком об'єктивного розвитку соціуму останнього часу, оскільки наявність недержавної освіти та надання різного роду освітніх послуг атрибутивно властиві будь-якій освітній системі, що функціонує в контексті ринкової економічного розвитку. Специфіка економічних трансформацій така, що й їхні наслідки неминуче стимулюють розвиток ринкових взаємин у освіті, наростання інноваційних процесів, поява абсолютно нових (що не завжди мають комерційну основу) форм освітніх установ.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бирко Н. М. Педагогічна майстерня формування толерантності сучасного громадянина: методичний посібник. Хмельницький, ХГПА, 2013. 184 с.
2. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2014. 20 c.
3. Біда О. А. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія «Педагогіка, психологія, філософія. Київ, 2018. Вип. 291. С. 20–25.
4. Біда О. А. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності в учнів основної школи. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2017. Вип.156. С. 25–29.
5. Біда О. А. Толерантність – комплексна особистісна та професійна якість майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2016. Вип.9. С. 145–148.
6. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 331 с.
7. Братко М. В. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання*. 2017. № (3-4). с. 252-268.
8. Будник О. Б. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. … докт. пед. наук : 13.00.04 Житомир, 2015. 551 с.
9. Вовк Л. М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи: дис. … канд пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 219 с.
10. Волкова Н. П. Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2017. № 2 (14). С. 137–147.
11. Волошина О. В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 41. Вінниця, 2014. С.66-70.
12. Гордієнко Ю.А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 21 с.
13. Григор О. Теоретико-методологічні основи дослідження консенсусу. *Науковий вісник.* Вип.89. Гілея, 2014. С. 397–401.
14. Гуренко О. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. 588 с.
15. Дем’янюк М. Б. Соціокультурні засади освітнього середовища вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2017. С.21–24.
16. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
17. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 A (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\_015.
18. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/.
19. Закон України «Про освіту» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
20. Ісаєнко Т. В. Освіта для збалансованого розвитку: європейський вимір. *Еколог. вісн*. 2016. № 2. С. 13–14.
21. Клокар Н. І. Управління впровадженням європейських громадянських практик в освіту України. *ScienceRise. Pedagogical Education.* 2016. № 6. С. 31–38.
22. Конституція України: офіц. текст. Київ: КМ, 2013. 96 с
23. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitkupedagogichnoyi-osviti.
24. Левін К. Вирішення соціальних конфліктів / Пер. з англ. К., 2000.
25. Майерс Д. Соціальна психологія / Пер. з англ. К, 2002.
26. Майор Ф. Нова сторінка. К., 2000,
27. Мариновська О. Я. Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2019. 504 с.
28. Мертон Р. К. Явні та латентні функції. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D1%80%D1%82\_%D0%9A%D1%96%D0%BD%D0%B3\_%D0%9C%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BE%D0%BD
29. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. К., 2016. 134 с.
30. Ньюком Т.М. Соціально-психологічна теорія: інтеграція індивідуального та соціального підходів. URL: https://studme.org/106939/psihologiya/teoriya\_kommunikativnyh\_aktov\_nyukoma
31. Ньюстрол Дж. В., Девіс К. Організаційна поведінка / Пер. з англ. К, 2000.
32. Огієнко О. І., Терьохіна Н. О. Неформальна освіта у Сполучених Штатах Америки: історія і сучасність. Суми: СНАУ, (2019).
33. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. 2-ге вид, стер. К.: Знання-Прес, 2006. 700 с.
34. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. 2-ге вид, стер. К.: Знання-Прес, 2006. 700 с.
35. Пермінова Л.А. Комунікативна толерантність як умова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць*. Київ, 2019. Вип. 2 (23). С. 33-38.
36. Робер М.-А., Тільман Ф. Психологія індивіда і групи / Пер. з англ. К., 1988.
37. Розвиваємо громадянські компетентності з 1 класу / від заг. ред. Бібік Н. М., Араджионі М. А. Київ: ФОП «Парашин К. С.», 2018. 880 с.
38. Романюк А. Сутність та основні підходи щодо визначення соціально-політичних поділів. *Соціально-політичні проблеми людини.* 2005. № 1. URL: https://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p041.php
39. Росс Л., Нісбетт Р. Людина і ситуація. Уроки соціальної психології / Пер з англ. К., 2000.
40. Смелзер Н. Соціологія. URL: http://weblib.pp.ua/neyl-smelzer-ego-lektsionnyiy.html
41. [Стецюк К. В. Теоретичні засади деонтологічного підходу до формування екологічної культури майбутніх фахівців](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=947). *Народна освіта*. 2019. [№1(19).](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=639) URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=947>
42. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року. URL: https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP\_Strategy\_v06-optimized.pdf.
43. Танчин І.З. Соціологія : Навч. посіб. Львів: Укр. акад.. друк., 2005, 360 с.
44. Тодорцева Ю. В. Особливості процесу формування толерантності у студентів при вивченні гуманітарних дисциплін. *Вісн. Черкас. ун-ту.* 2016. № 9. C. 56–60.
45. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значениях / Избр. пед. соч. в 2-х т. М.: 1953. Т.1. С. 303-326.
46. Фромм Е. Мистецтво любові. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2017, 235 с.
47. Холл Р. Х. Організації: структури, процеси, результати. К, 2001.
48. Хоружа Л. Л. Розвиток акмеологічної позиції педагога у процесі розв'язання моральних дилем. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. 2015. Вип. 84. С. 329–333.
49. Шаюк О. Я. Мотиваційно-ціннісний компонент толерантності особистості. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 11. С. 932–944.
50. Шпак В. П. Деонтологічний підхід як методологічне підґрунтя науково-педагогічних досліджень у системі медичної освіти. *Вісник Черкаського університету*, 2017. № 13-14. С. 150-158. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2262/2338>
51. Шпак О. Особливості управління в сучасній системі вищої освіти. *Молодь і ринок.* № 12 (2010), с. 10-13.
52. Яланська С. П., Атаманчук Н. М. Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. *Наука і освіта.* 2017. № 1. С. 71– 75.
53. Яшин Н. Гуманізація освіти як передумова формування толерантності студентів вищих навчальних закладів України. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 7. С. 119–125.
54. Boudon R. La place du desordre: Critique destheories du changemen’t sociul. P., 1985.
55. DiMaggio P., Porvell W. The Iron Cage revisited: Institutional Isomorphism and collective rationality in organization Field. *American sociological Review*. 1997. Vol. 48.
56. Filley А.С., House R. У. Managerial Processes and Organizational Behavior. Glenvich, 1969. P. 399.
57. Katz D., Kahn R.L. The Sociology Psychology of Organization. N.Y., 1978. P. 444-445.
58. Kelly J. Scientific Management, Job Redesign and Work Performance. N.Y., 1982.
59. Kirkpatrick Sh. A., Locke Е.А. Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management Executive.* 1991, May. P. 38-51.
60. Pagonis William G. The Work of the Leader // Harvard Business Revier. November-December, 1992. P. 118.
61. Parsons Т., Shils Е. Toward a General Theory of Action. Cambridge, 1951. P. 227.
62. Yukl G.A. Leadership in Organizations. M: Prentice Hall, 1989.