

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Семененко Людмила Миколаївна

УДК: 378.11

**ЦІННІСНО-СМИСЛОВА ДЕТЕРМІНАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник
Бех Володимир Павлович
доктор філософських наук,
професор

Київ – 2007

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	23
1.1 Соціально-філософський сенс концепту “ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом”	23
1.2 Принципи, методи та категоріальний апарат дослідження	51
Висновки по першому розділу	91
РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ...	94
2.1. Ціннісна детермінація управління навчальним закладом	95
2.2. Сміслова детермінація управління навчальним закладом ...	141
2.3. Механізм ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом	169
Висновки до другого розділу	191
ВИСНОВКИ	194
ЛІТЕРАТУРА	200

ВСТУП

Актуальність теми дослідження полягає у теоретичному визнанні освіти як головного імперативу розвитку інформаційного суспільства, що часується з Майбутнього, а модернізацію управління навчальним закладом – як неодмінну практичну складову системного забезпечення високих темпів соціального прогресу, шляхом підвищення керованості, подальшого нарощування якості й індивідуалізації навчально-виховного процесу. Це так, оскільки саме дві сили піднесли людство до рівня його сучасного розвитку: праця та освіта, які були й залишаються головними чинниками в розвитку людини та суспільства.

Фактично, немає жодної людської цивілізації, яка б не залишила після себе певний набуток в організації освіти, як, власне, без наявної освіти не існувало жодної з нині нам відомих цивілізацій від давнини до наших днів. Адже освіта завжди поєднувала та поєднує в собі триєдину мету: пізнання таємниць природи, буття (наука), підготовку людини до певної діяльності (професійна освіта) та виховання особистості у відповідності до норм суспільної та родинної моралі і права.

Про масштаб проблеми необхідної модернізації управління навчальним закладом свідчить той факт, що потреба в освіті значно загострюється на етапі переходу світової спільноти до інформаційної фази розвитку, оскільки вона характеризується значним зменшенням ентропії суспільних зв'язків, “втягуванням” у освітянський процес майже всього населення країни. Якщо в аграрному суспільстві вищу освіту отримувала невелика частина (менше 1%) населення, в розвиненому індустріальному, приблизно 30%, то суспільство найближчого майбутнього забезпечуватиме вищою і безперервною освітою більше половини своїх громадян. У таких країнах, які найближче підійшли до інформаційної стадії розвитку (Японія, Німеччина, США та ін.), майже

2/3 активного населення створюють суспільні цінності не в сільському господарстві та індустрії, а в третинному (обслуговування та інформація) секторі.

Іншим чинником необхідності ґрунтовного дослідження шляхів удосконалення управління навчальним закладом є закономірності розвитку та тенденції, що визрівають у галузі управління. По-перше, явище управління одночасно глобалізується і модифікується, оскільки на перший план виходять аспекти демократизації і лібералізації, що впливають на зміну технократизму й тоталітаризму; по-друге, ускладнюється структура цього явища, до якого входить багато взаємодіючих видів управління, що загострює необхідність створення внутрішньої, власної системи управління з гармонізації та гуманізації цих численних видів управління, особливо соціального управління та особистісного самоуправління, що є актуальним, новим і перспективним напрямом існування всієї системи управління; по-третє, управління в інформаційній фазі розвитку набуває дещо іншого змісту, оскільки на перший план виходять не технократичні й силові засоби управління, а ціннісно-смісловий інгредієнт, що веде до кардинального переструктурування мотивації поведінки людини й перегляду системи стимулювання її з боку системи управління, значно загострює момент маніпуляції свідомістю особистості.

Аналізуючи процеси управління національною системою освіти в період трансформації, слід зазначити, що однією з причин її кризи стала різка невідповідність її нових форм змістові й сформованій протягом десятиліть моделі макроуправління. Управління освітньою сферою не склалося як специфічна діяльність, що характеризується власними організаційними механізмами і процесами. Так само в країні не з'явилися й кваліфіковані носії зазначеної діяльності – управлінці-професіонали, менеджери освітніх систем, наприклад, вищої або професійної школи. Водночас досі практично відсутня

теоретико-методологічна модель макрорівня управління освітою, тобто управління освітньою системою як цілісною структурою. Її розробка наразі є дуже перспективною.

Переосмислення детермінації управління навчальним закладом викликає докорінна зміна на початку XXI століття ціннісно-сміслової основи нашого буття, що, з одного боку, пов'язана з оновленням соціального світу, а з іншого, – з трансформацією безпосередньо цінностей українського суспільства. При цьому встановлення причинності у галузі управління значно ускладнюється духовною природою факторів, що досліджуються.

Актуальність вивчення проблеми ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом значно зростає у зв'язку з тим, що посилюється ризик, особливо для тих, хто сьогодні навчається або користується інформаційними мережами, наприклад, Інтернетом, стати об'єктом тотального маніпулювання. Уже визнаним є факт того, що маніпулювання свідомістю є принципово новим видом соціального управління. Як пише професор Каліфорнійського університету Г.Шиллер: “Сполучені Штати виключно точно можна охарактеризувати як суспільство що поділене, де *маніпуляція є одним із головних інструментів управління* (курсив – Л.С.), що знаходиться у руках невеликої правлячої групи корпоративних і урядових босів ... З колоніальних часів ті, хто утримував владу, ефективно маніпулювали білою більшістю і подавляли кольорові меншини” [265] .

Особливо актуальною дана проблема є й для України, оскільки сучасні маніпулятивні технології, що напрацьовані у політичній сфері, досягли свого небаченого розквіту і мають загрозливі характеристики для свідомості пересічного громадянина, особливо молоді. І тому далеко не випадково, що навіть окремі науки, наприклад, історія, соціологія і політологія, стали інструментами управління великими масами людей у ході виборчих

кампаній, а сама система національної освіти перетворюється на інструмент впливу на свідомість особистості. До цього слід додати, що далеко не випадково й сучасна церква в Україні намагається проникнути у школу, коледж, університет під благовидним приводом донесення до молоді християнської етики.

Отже, духовний чинник детермінації управління навчальним закладом обов'язково має стати предметом спеціального аналізу дослідників освіти, оскільки це відповідає провідним тенденціям саморозгортання сучасних соціальних систем і модернізації сучасної системи управління, а також специфіці становлення принципово нової особистості людини, що вимушена жити й розвиватись у інформаційній цивілізації.

Ступінь наукової розробки проблеми ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом визначити достатньо проблематично, оскільки, з одного боку, її у такій постановці ніхто ще не вивчав, а з іншого – є достатньо багато напрацювань, що досить ґрунтовно висвітлюють її різні аспекти. Так, наприклад, є праці, у яких ця проблема, висвітлюється з боку буття феномену освіти, поведінки людини в сфері освіти, теорії і практики менеджменту, психології менеджменту, використання соціальних технологій в управлінні освітою тощо. До проблеми існування ціннісно-сміслового універсуму звертався, за нашими спостереженнями, лише С.Б.Кримський [143].

Сутність, зміст, функції і форма освіти аналізуються у працях таких дослідників, як В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Бех, І. Бех, В. Біблер, Б. Бетінас, В. Воловик, Г. Волинка, В. Галузинський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Давидов, Дж. Деланей, М. Євтух, А. Зельманов, В. Зуєв, І. Зязюн, І. Кантор, К. Корсак, М. Кларін, Г. Клімова, Л. Коган, В. Кудін, С. Косолапов, В. Лутай, Ф. Марієт, М. Михальченко, Г. Овчинников, П. Підкасистий, І. Підласий, А. Поддяков, В. Попов, А. Прохоров,

Дж. Пьятон, В. Рузін, С. Русова, Н. Розов, Ю. Сенько, Л. Сохань, Н. Скотна, В. Скотний, В. Турчанко, М. Фулан, М. Шелер, Ф. Шефлер, В. Шинкарук, П. Хортон, С. Хант та ін.

Важливі результати щодо становлення та функціонування особистості дали дослідження в галузі біології та психофізіології, які здійснили Т. Бауер, Н. Бернштейн, Д. Беляев, Є. Григоренко, С. Грофф, В. Зінченко, О. Леонт'єв, Д. Леот'єв, А. Менегетті, І. Равіч-Шербо, Т. Марютіна, Й. Шванцара, Н. Хіден, Г. Югай.

Особливий вклад у дослідження даної проблеми мають внести праці культурологів та аксіологів, що детально аналізують вплив на людину цінностей. Від Сократа до Канта і більш пізніх мислителів проходить думка про цінності як вищі принципи людського буття. З часом проблема цінностей стала однією з провідних тем і предметом досліджень середньовічної філософії, мислителів епохи Відродження, французького матеріалізму, філософії життя, психоаналізу, персоналізму, неотомізму, філософії культури та інших шкіл класичної й некласичної філософії.

Теоретико-методологічне обґрунтування поняття цінностей можна зустріти в роботах М. Бердяєва, С. Булгакова, В. Соловйова, В. Розанова, Е. Фромма, В. Франкла, Ю. Хабермаса та П. Юркевича. Своєрідний аксіологічний драматизм характеризує філософські роздуми М. Вебера і А. Швейцера, О. Шпенглера і М. Гадамера, Х. Ортега-і-Гассета і К. Ясперса, З. Фрейда і К.-Г. Юнга, Ж.-П. Сартра і А. Камю, Й. Хайзінга і А. Тойнбі.

Поняття цінностей розглядається представниками трансценденталізму (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт) та культурно-історичного релятивізму (В. Дільтей, О. Шпенглер, А. Тойнбі). Соціологічну інтерпретацію цінностей здійснили Р. Дарендорф, М. Ковалевський, Т. Парсонс, П. Сорокін, Р. Шелдон, Б. Шілз.

У філософії колишнього СРСР осмислення аксіологічної проблематики

почало активно здійснюватися ще з початку 60-х років ХХ століття. Проблему ціннісних орієнтацій досліджували за такими напрямками:

- гносеологічний та логіко-методологічний аналіз ціннісної проблематики (П.Алексєєв, С.Анісімов, І.Бичко, Г.Волинка, О.Дробницький, М.Дученко, А.Коршунов, В.Лекторський, М.Парнюк, В.Рижко, В.Тугарінов, В.Ярошовець та ін.);

- соціальний аспект цінності та особливості впливу системи цінностей на формування соціального знання, його об'єктивність, можливість бути інструментом соціального управління (В.Волович, А.Здравомислов, В.Мантатов, М.Михальченко, С.Попов, А.Ручка);

- культурологічний аспект досліджень підкреслює взаємозв'язок ціннісних уявлень як іманентних характеристик культур, їх входження в культурну тканину як конкретної епохи, так і всієї історії людства (В.Андрущенко, А.Бичко, Л.Губерський, Е.Причепій, Н.Чавчавадзе, В.Шинкарук, О.Яценко).

Крім того, ряд робіт присвячено осягненню специфіки цінностей в різних галузях знання: політичній, економічній, правовій, екологічній, естетичній, релігійній (В.Гречаний, Є.Золотухіна-Аболіна, В.Зуєв, В.Крисаченко, О.Лосєв, М.Михальченко, О.Семашко, В.Шилов, Ю.Федорів). В останні роки активізувався аналіз проблеми ціннісної орієнтації особистості в процесі її становлення та життєдіяльності (В.Бакіров, М.Головатий, Є.Головаха, М.Мокляк, В.Пазенок, Є.Парнюк, В.Табачковський та ін.).

Окремий пласт наукових джерел утримує аксіологія (Р.Лотце, Ф.Ніцше, В.Віндельбанд, Г.Ріккерт, Н.Лосський, Е.Кассієр, В.Соловйов та ін.). Стан висвітлення проблеми соціально-філософського аналізу культури як аксіологічного феномену засобами аксіології характеризується певною неоднозначністю. З одного боку, існує велика бібліографія з філософії

культури. З іншого боку, її аналіз переконує, що достатня аксіологічна рефлексія над феноменом культури ще не існує як досить розвинений окреслений простір філософського дослідження, де вирішуються гранично значущі теоретичні питання. Головним чином це стосується аксіології.

Так аналіз фундаментальних філолофсько-культурологічних робіт (М.Бердяєв, С.Франк, В.Соловйов, Н.Лосський, П.Юркевич, Е.Фромм, А.Лосєв, К.Ясперс, М.Гайдеггер та ін.) свідчить про те, що філософія згаданих вище авторів була наскрізь аксіологічною, бо стосувалася глибинних значенневих аспектів відносин світу і людини як субстанціальних елементів культури. Однак їх міркування про ціннісну природу культури і про культуру як аксіологічне явище багато в чому розумілись як певна очевидна даність, що не потребує додаткової рефлексивної роботи думки, яка пов'язана із з'ясуванням виникнення ідеї, поняття, феноменології, морфології, ієрархії, мови цінностей, тобто всієї проблематики, що окреслює, власне, предмет аксіології і є гранично необхідною щодо методологічного базису міркування про культуру як систему цінностей.

Виходячи з констатації такої теоретичної ситуації, специфіка дослідження припускає використання значної кількості джерел, які становлять собою розробку як власне аксіологічної проблематики, так і її аспектів, що стосуються як культури в цілому, так і різних її проявів зокрема.

Першу групу джерел становлять „класичні” роботи з філософської теорії цінностей (Р.Г.Лотце, Г.Ріккерт, В.Віндельбанд, Ф.Ніцше, А.Лосєв, М.Бердяєв) культурології і філософії людини, безпосередньо, пов'язані з аксіологічною проблематикою (М.Шелер, Х.Плеснер, В.Штерн, Е.Шпрангер, Г.Мюнстерберг, Ф. де Соссюр, Ф.Брентано). Ці автори по-різному формували і розв'язували проблему цінностей. Але їх поєднувало одне: постановка проблеми цінності нерозривно була пов'язана з проблемою пізнання людиною буття як системи певним чином організованих цінностей.

Другу групу джерел складають праці радянських філософів, предметом дослідження яких була аксіологія як особливий розділ філософського знання і її прикладні аспекти. У першу чергу це дослідження в межах діалектико-матеріалістичної (марксистської) традиції дослідження цінностей (В.Тугарінов, О.Дробницький, М.Каган, А.Здравомислов, С.Анісімов, О.Ручка, В.Василенко). Звернення до власне аксіологічної проблематики, редуційованої до марксистської методології, незважаючи на всі складності ідеологічного характеру, дозволило виявити фундаментальні евристичні можливості категорії цінності в пізнанні культури в цілому (Н.Чавчавадзе, Ю.Давидов, П.Гуревич, В.Сержантов, С.Пролеєв), так і її соціологічні (А.Ручка, І.Фролов, М.Бургін, В.Бакіров), психологічні (А.Леонт'єв, С.Рубенштейн, Б.Додонов, В.Кортава, Д.Узнадзе), філософсько-антропологічні (В.Сержантов, В.Сабіров, М.Трубников) аспекти.

До третьої групи джерел належать дослідження закордонних соціальних філософів, культурологів, аксіологів і філософських антропологів (К.Клаксон, Е.Фромм, М.Гайдеггер, К.Ясперс та ін.), які використовували іншу, на відміну від діалектико-матеріалістичної, методологію пізнання культури. Це дозволило їм значно розширити проблематику аксіології як в її сутнісному (власне аксіологічному), так і в прикладному ракурсах.

Особливе місце у вирішенні завдань дослідження посідає четверта група джерел, представлених роботами сучасних вітчизняних і російських філософів, де осмислення проблем культури здійснюється в межах аксіологічної інтенції й аксіологічного дискурсу. Так у роботах С.Кримського, В.Малахового, Г.Гребенькова, С.Пролеєва, Н.Хамітова та інших дослідників розглядаються як загальнотеоретичні аспекти аксіології, так і репрезентуються різноманітні аспекти проблеми цінностей в культурі взагалі і українській зокрема.

Аналіз робіт сучасних російських джерел (М.Каган, Г.Вижлецов,

Е.Золотухіна-Аболіна, Л.Столович та ін.) на сьогоднішній день дозволяє констатувати наявність подібності постановки проблем аксіології культури, але, разом з тим, найширшого спектру ідей, висновків, концепцій, що, часом, взаємовиключають одна одну (полеміка М.Кагана і Г.Вижлецова про сутність та ієрархію цінностей) при розв'язанні цих проблем. У поданих протилежностях ще багато чого незрозумілого, суперечливого, проблемного, що дозволяє говорити не тільки про актуальність обраної теми дослідження, але й про можливість пропозиції інших підходів у вирішенні непростих соціально-філософських проблем корпоративного рівня.

Дослідницька література, що справила значний вплив на формування загальної ідеї, структуру і методологію дисертації, представлена роботами С.Кримського (метафізика культури); Є.Ільєнкова і М.Мамардашвілі (діалектичний метод, культурологічна герменевтика); В.Сержантова і Г.Гребенькова (вітально-аксіологічна концепція, аксіологія особистості); Г.Вижлецова, С.Пролеєва (ієрархія культури, методологія культури); А.Скрипника, А.Мілтса (особистісні екзистенціали).

У той же час, ми маємо інтерес і до ідеології, у лоні якої й сьогодні аналізуються корпоративні цінності, що теж має давню традицію, яка чітко простежується в соціальних вченнях Платона, Ф.Бекона, Т.Гоббса, Г.Гегеля, О.Конта, Л.Фейєрбаха та багатьох інших мислителів. Інтерес до наукового аналізу ідеологічних процесів був зумовлений об'єктивним розвитком капіталізму. З початку ХІХ століття ідеологія постійно знаходиться в центрі уваги різних наук – філософії, соціології, політології, права, психології тощо. Це яскраво підтверджують роботи К.Маркса, Г.Плеханова, В.Парето, В.Дільтея, Х.Ортега-і-Гассета, Е.Дюркгейма, М.Селігера, М.Шелера, К.Мангейма, інших авторів.

Проблема ідеології завжди була в центрі уваги соціальної філософії. У СРСР її розробкою займалися В.Барулін, Г.Гак, Ж.Тощенко, О.Уледов,

В.Мшвенієрадзе, О.Яковлєв, В.Келле. Однак у радянському ідеологознавстві аналіз ідеології на мікрорівні обмежувався в кращому випадку постановкою проблеми. Питання про те, чи можуть малі групи мати свою власну ідеологію, що відрізняється від макроідеології, залишалося відкритим із часів В.Леніна і розглядався в роботах В.Ядова, Р.Самсонова, В.Тугарінова та у працях деяких інших авторів.

Серед фахівців, що сьогодні досліджують ідеологічний феномен в умовах сучасного розвитку України, можна назвати таких, як М.Амосов, О.Бандурка, М.Белецький, В.Бех, Є.Бистрицький, Є.Бобосов, В.Бондаренко, І.Бураковський, В.Вівчарик, В.Вовк, В.Войтенко, В.Волобуєв, В.Воловик, В.Воронкова, І.Гавриленко, А.Гашенко, О.Гладкий, Є.Головаха, В.Горбатенко, П.Гнатенко, І.Дзюба, Р.Додонов, В.Друзь, В.Жадько, В.Заблоцький, В.Ігнатов, В.Каспрук, С.Катаєв, Р.Кісь, С.Крапивенський, В.Кремень, С.Кримський, П.Кузик, О.Лакізи, М.Лапін, І.Лосєв, Я.Любивий, О.Майборода, В.Мандибуря, В.Медведчук, Дж.Мейс, М.Міщенко, М.Михальченко, М.Недюха, В.Нечипоренко, М.Павловський, Б.Парахонський, В.Піддубний, В.Пинзеник, В.Полохало, Б.Попов, М.Попович, Ю.Римаренко, Т.Рудницька, Є.Самарська, В.Сіденко, М.Слюсаревський, М.Степико, Є.Суїменко, В.Табачковський, В.Таран, О.Тимошенко, В.Ткаченко, А.Черниш, В.Чиркін, В.Шевченко, В.Шинкарук, Л.Шкляр, О.Шморгун, Я.Яценко та ін.

Серед російських дослідників ідеології як виключно потужного духовного чинника слід відзначити таких, як Т.Алексєєва, О.Владимиров, Ю.Волков, Б.Капустін, І.Пантін, В.Пастухов, П.Рачков, О.Соловійов та ін.

Ми ще повернемося до аналізу здобутків культурологів та впливу цінностей на людину, оскільки феномени цінності та ідеологія складають основу семантичного поля, що детермінує зміст та конфігурацію процесу управління навчальним закладом. Виходячи з констатації такої теоретичної

ситуації, специфіка дослідження припускає використання значної кількості джерел, що становлять собою розробку як власне аксіологічної проблематики, так і її аспектів, що стосуються як культури в цілому, так і різних її проявів зокрема.

Управлінська наука, у свою чергу, привертає увагу багатьох дослідників різних галузей знань: економістів, філософів, політологів, психологів, математиків, але насамперед — соціологів. У процесі управління соціальними організаціями (в першу чергу навчальними закладами) дедалі більше виходять на перший план нові різновиди пізнання, які спрямовані на вивчення не тільки того, що було або є, а й на “зазирання” у майбутнє, пізнання того, що може виникнути. Оскільки сьогодні у швидкоплинному світі без створення певних сценаріїв, аналізу тенденцій розвитку неможливо перевести управління таким соціальним інститутом як освіта на шлях поступального розвитку відповідно до світових стандартів.

Розробка питань управління освітніми закладами і соціологічного моніторингу навчально-виховного процесу знайшла відображення у працях таких дослідників, як В.Афанасьєв, В.Бакіров, Ю.Волков, Є.Головаха, Т.Кокарева, Ю.Красовський, О.Крушанов, Н.Паніна, І.Рісін, Л.Сохань, Ю.Тихоміров, А.Уйомов, А.Урсул та ін.

Крізь призму потреб, інтересів і влади управління розглядали І.Василенко, А.Здравомислов, В.Сіренко, С.Фролов та ін. Загальні проблеми соціоінженерної діяльності відбиті у працях Н.Данакіна, В.Дудченка, Г.Нікредіна, В.Патрушева, І.Попової, В.Тарасова, В.Щербини та ін. Різновиди технологій в управлінському процесі досліджували В.Беспалько, В.Карпов, А.Кулагін, А.Маміконов, С.Макеєв, Г.Штейн, Ф.Янушкевич та ін.

Таким процедурам соціальних технологій, як діагностування, моделювання в управлінні, прогнозне проектування, присвячені праці Н.Аітова, Г.Антонюк, І.Бестужева-Лади, О.Брушлінського, І.Дев'ятко,

Т.Дрідзе, Ю.Канигіна, Е.Орлова, В.Паніотто, Є.Суїменка, Є.Тавокіна, Ж.Тощенко, В.Хмелька, Ю.Яковенка, О.Яницького та ін.

Оскільки управлінська діяльність не може здійснюватися поза межами соціальних інститутів, організацій, груп і індивідуумів, то ці аспекти вивчені у працях К.Адамецьки, Л. фон Берталанфі, П.Блау, О.Богданова, М.Вебера, Е.Винограя, Д.Гвішіані Д.Морено, В.Оссовського, Т.Парсонса, О.Пригожина, В.Садовського М.Сетрова, А.Турена, В.Франчука та ін.

Управлінню діяльністю освітніх організацій, що для нас принципово важливо, присвячені праці С.Бутівценка, В.Воловича, І.Гавриленка, В.Гамаюнова, Б.Гершунського, М.Дарманського, Г.Дмитренка, О.Долженка, Г.Єльнікової, С.Жарої, В.Зайчука, Т.Заінчківської, В.Казміренко, С.Калашнікова, Л.Карамушки, М.Кириченко, В.Князева, Н.Колісніченка, Н.Коломенський, В.Кременя, В.Крижко, Г.Клімової, В.Лугового, М.Лукашевича, С.Майбороди, В.Маслова, О.Навроцького, С.Ніколаєнка, В.Огаренка, А.Олексюка, Л.Орбан-Лембрик, Є.Павлютенкова, Л.Прокопенка, С.Подмазіна, Н.Самандаса, Л.Сіднєва, О.Скідіна, М.Туленкова, П.Цегольника, О.Чебатицької, Т.Шамової, А.Фурмана, В.Юрченка, О.Якуби та ін.

Особливе значення для проблем, що розглядаються, мають матеріали і рекомендації науково-практичних конференцій різних років, проведених у містах Києві, Черкасах, Кіровограді, Запоріжжі, Кривому Розі, Севастополі, Харкові, Москві, Санкт-Петербурзі, Белгороді та ін.).

Проблемна ситуація дослідження полягає у тому, що демократизація національної системи освіти у вимірі закономірностей становлення інформаційної фази розвитку світу, взагалі, і Болонського процесу, як її складової, вимагає широкого залучення системи духовних факторів до управління навчальними закладами, у той час, як ще у недалекому минулому вона регулювалась переважно за рахунок гіперболізації ідеологічного

чинника з широким використанням низки заходів технократичного та насильницького примусу.

Основна гіпотеза дослідження полягає у припущенні суперечності ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом, оскільки ціннісна компонента стабілізує і консервує соціальний організм освітньої системи, смислова – його збурує завдяки флуктуаціям і забезпечує спонтанний інноваційний розвиток, а інтегруючись - вони утворюють систему саморегуляції – гомеостат.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до науково-дослідної роботи, що проводилась у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова протягом 2005-2006 років, а саме: “Саморегуляція соціального організму країни” (державний реєстраційний номер 2201020). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №3 від 07 листопада 2005 року).

Об'єкт дослідження – суспільство як цілісна система, що здатна до спонтанної самоорганізації й саморегуляції.

Предмет дослідження – ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом.

Мета дослідження полягає у відтворенні механізму ціннісно-сміслової детермінації процесу управління навчальним закладом.

Відповідно до поставленої мети в роботі вирішуються наступні

завдання:

- уточнити головний концепт дослідження – “ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом”;
- проаналізувати основні наукові підходи до вивчення проблеми управління навчальним закладом;
- обґрунтувати принципи, методи та категоріальний апарат дослідження;
- розкрити природу, сутність, зміст та механізм ціннісної детермінації управління навчальним закладом;
- відтворити природу, сутність, зміст та механізм смислової детермінації управління навчальним закладом;
- дослідити механізм ціннісно-сміислової детермінації управління навчальним закладом або саморегуляцію освітньої форми;
- проаналізувати протистояння ціннісної і смислової регуляції як суперечність між педагогічними традиціями і новаторством на етапі входження України до освітнього простору Об'єднаної Європи;
- визначити напрями і шляхи оптимізації духовної детермінації управління навчальним закладом в умовах української моделі соціального розвитку.

Методологічну базу дослідження складають філософські положення про сутність духовної детермінації поведінки особистості і суспільства, процеси самоорганізації та управління. Тут доречним є філософський плюралізм, що тяжіє до побудови теорії позакласового, здеполітизованого та здеідеологізованого гатунку, на основі ідей діалектики, збагаченими нині ідеями синергетики.

У дослідженні має привалювати принцип багатовимірності підходів та інтегративності до вивчення проблеми ціннісно-сміислової детермінації управління навчальним закладом, оскільки саме за таких умов предмет

дослідження буде вивчатися з різних боків, будуть накопичуватись принципово протилежні дані, що шляхом інтегративного підходу мають узгоджуватись між собою і формувати несуперечливу картину функціонування та подальшого розвитку явища. При цьому вихід на більш високий рівень не означає «зняття» та «заперечення» того, що становить тезу й антитезу (як це відбувається за Гегелем), останні зберігаються і як явища, і як предмет філософської рефлексії в межах більш складної абстрактної моделі – механізму використання ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом.

Оскільки всі соціальні системи складні й утворюють системи ще більшої складності та різноманітності, то принцип інтегративності, на нашу думку, більше прийнятний у соціально-філософському дослідженні, коли мова йде про організацію взаємодії семантичного фактору і формалізованої системи адміністративного управління, ніж принцип єдності і боротьби суперечностей, що більш плідно працює, як нам здається, у разі дослідження внутрішнього стану монолітного явища. У роботі також широко використовуються принципи всезагального зв'язку і розвитку, методи: рух від абстрактного до конкретного, аналізу і синтезу, формалізації, ідеалізації.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що у дисертації здійснено ґрунтовне теоретичне дослідження явища ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом, яке інтелектуалізує й розширює дискурс досліджень у галузі філософії освіти і педагогічної науки. Зокрема, зосереджена увага на висвітленні таких положень:

- вперше у вітчизняній філософській і науковій думці розроблена цілісна концепція механізму ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом, що на практиці віддзеркалює саморегуляцію соціального організму навчальної форми, забезпечує її самодостатність і самовідтворювальний характер, подані генетичні, морфологічні й

функціональні характеристики цього явища; запропоновано філософське визначення ціннісно-сислової детермінації, як саморегуляційного комплексу у структурі соціального організму навчального закладу;

- дістала подальший розвиток ідея ціннісної детермінації управління навчальним закладом, у ході якої з'ясовано її генетичний зв'язок з корпоративною ідеологією і соціальним організмом країни, підкреслено її об'єктивований характер; розкрита морфологічна структура у елементи педагогічної системи цінностей, серед яких знання, що складають зміст освіти, педагогічний персонал, педагогічні технології, тип організації навчально-виховного процесу; подано формоутворення нормативної системи й органу управління навчальним закладом; внутрішнє середовище визначено джерелом і полем її функціонування та розвитку; до механізмів дії ціннісної детермінації віднесено хронотоп і педагогічні традиції; вихід назовні подано як існування педагогічних традицій, що мають консервативний вплив і тому забезпечують гомеостаз закладу освіти;

- вперше у галузь філософії освіти введена ідея смислової детермінації управління навчальним закладом, встановлено її генетичний зв'язок з особистістю і зовнішнім середовищем, що є джерелом її розвитку; подана морфологічна структура смислової сфери особистості, до якої включено особистісний смисл, смислову установку, мотив, смислову диспозицію, смисловий конструкт, особистісні цінності; до механізмів її дії віднесено: замкнення життєвих відносин, індукцію смислу, ідентифікацію, інсайт, зіткнення смислів, надання смислу; вихід назовні подано як педагогічне новаторство, що має творчий характер і тому забезпечує гомеорез/ розвиток закладу освіти;

- суттєво поглиблені знання про взаємодію ціннісної і смислової компонент у якості динамічного цілого; генетичним аналізом доведено, що ціннісно-сислова детермінація інтегрується у нову цілісність на підставі

того, що ціннісна складова – є колективним об’єктивованим, а смислова – індивідуально суб’єктивованим субстратом. У єдності вони утворюють якісно новий морфологічний орган – гомеостат, що виконує функцію саморегуляції соціального організму навчального закладу і забезпечує його самодостатність і самовідтворювальний характер; ціннісна детермінація забезпечує його гомеостаз, а смислова – гомеорез, тобто розвиток зі збереженням основних параметрів соціального тіла; перша консервує педагогічну систему, а інша – рухає її уперед до більш організованого і динамічного стану;

- дістало подальший розвиток уявлення про процес прийняття управлінського рішення як процесу-посередника між ціннісною і смисловою регуляцією у межах соціального організму навчального закладу; встановлено, що у залежності від кута зору дослідника, ціннісна і смислова детермінанти можуть набувати властивостей детермінант, регуляторів або інгредієнтів саморегуляційного комплексу; можуть по чергово бути як причиною, так і наслідком; визначено, що у соціальному організмі навчального закладу діє три види причинності: каузально-механічна, телеологічна і вільна. Нормою є ситуація, коли превалює телеологічна причинність;

- з’ясовано, що взаємодія ціннісної і смислової регуляції у ході саморегуляційної діяльності проявляється як діалектична суперечність між педагогічними традиціями і новаторством у галузі навчально-виховної роботи; у онтологічному вимірі створює аксіологічне ядро педагогічного професіоналізму, що поза системою управління здійснює низку функцій: спонукально-стимулюючу, орієнтаційно-вибіркову, рефлексивно-регулятивну, стабілізуючу, корекційно-розвиваючу, прогностичну, адаптивну, системоутворюючу; виступає його аксіологічним потенціалом, системоутворюючою підвалиною, активним чинником формування,

постійного творчого розвитку і самовдосконалення особистості педагога.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що засобами дедуктивного аналізу доведено, що ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом має складну структуру і впливає одночасно на мислення й поведінку особистості й педагогічного персоналу, як з боку підстави, тобто внутрішніх психо-емоційних і світоглядних структур, так і з боку умов – зовнішнього середовища, завдяки смислової сфері особистості, організаційній культурі, корпоративній ідеології і системі колективних цінностей, раціонально організованій діяльності системи адміністративного управління, застосованій системі норм заохочення/покарання та стимулів. Обґрунтована відносна самостійність ціннісної і смислової детермінації/регуляції, а також механізм їх взаємодії у структурі соціального організму навчальної форми. Сформовано нове бачення місця і ролі процесу прийняття рішень щодо вирішення педагогічних ситуацій, з яких складається будь-який навчально-виховний процес, оскільки він є процесом-посередником у взаємодії ціннісної і смислової компонент, що веде до прояву низки атрибутивних властивостей, наприклад, здатність до самоорганізації і саморегуляції на основі новоствореного морфологічного органу – гомеостату. Дослідження детермінаційного аспекту доведено до обґрунтування видів причинності, що мають місце у педагогічній діяльності.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в тому, що його висновки мають цінність для подальшого дослідження окремих складових ціннісно-сміслового компоненту і як динамічного цілого засобами політології, соціології, культурології, аксіології, етики, педагогіки, можуть використовуватися державними службовцями, філософами, економістами, правознавцями, соціальними працівниками, соціологами, політологами, культурологами у практичному керівництві галуззю освіти і навчальними закладами різного типу. Воно вносить суттєві корективи у проблемне поле

сучасної педагогічної освіти, формує вимоги до нової якості інтеграції наук у галузі педагогіки і освіти.

Результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання таких дисциплін і курсів у системі вищої освіти, як “Соціальна філософія”, “Філософія освіти”, “Соціологія освіти”, “Соціологія управління”, “Соціальне управління”, “Управління навчальними закладами”, “Адміністративний менеджмент у галузі освіти”, “Моніторинг якості освіти”, а також служити імперативами у висвітленні сучасних проблем управління навчальними закладами, менеджменту освіти, самоорганізації та саморегуляції освітніх систем, системного аналізу різних складових навчально-виховного процесу, що модернізується на засадах Болонського процесу тощо.

Особистий внесок здобувача. Основні положення й результати дисертаційної роботи отримані автором самостійно. Роботи, які були виконані разом із співавторами, наведені в переліку публікацій. З робіт, що опубліковані в співавторстві, використані результати, які отримані особисто здобувачем.

Апробація результатів роботи. Основні положення і висновки дослідження обговорювалися на засіданні кафедри соціології, управління та євроінтеграції Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, на Міжнародному конгресі 1У Слов’янські педагогічні читання „Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі” (Черкаси, 2005), на ряді науково-практичних конференцій, а саме: Міжнародній науково–методичній конференції „Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України” (Харків 2005); науково–практичній конференції „Конструювання навчального процесу на основі ТРВЗ – педагогіки (Запоріжжя, 2005); Міжнародній науково–технічній і методичній конференції „Актуальні проблеми математики, механіки і комп’ютерних технологій” (Хмельницький, 2005); Міжнародній науково-

теоретичній конференції «Трансформація політичних систем на постсоціалістичному просторі» (Київ, 2006); Других Міжнародних драгоманівських читаннях (Київ, 2006); Всеукраїнській науково-методичній конференції „Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи” (Івано-Франківськ, 2006); Всеукраїнській науково–практичній конференції „Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці” (Луганськ 2006).

Публікації. Основні висновки дисертації викладено у **8** наукових публікаціях, 5 з яких містяться у фахових виданнях ВАК України.

Структура і обсяг роботи. Внутрішня логіка концепції дисертації зумовила послідовність подання матеріалу. Робота складається зі вступу, двох розділів, зокрема – у першому розділі – два підрозділи, у другому – три, висновків та переліку використаної літератури (285 позицій). Обсяг роботи – 221 сторінка, основна частина дисертації – 199 сторінок.

РОЗДІЛ I

ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Метою розділу є аналіз соціально-філософського визначення основного поняття дослідження – “ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом”, а також забезпечення дослідження методологічною базою, а саме: принципами, методами, категоріальним апаратом.

1.1 Соціально-філософський сенс концепту “ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом”

Метою даного підрозділу є уточнення ідеї ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом, що складає основу і суть філософського аспекту проблеми. Це підтверджує й Гегель, який на питання, що таке філософія, відповідав: ”Своєрідна риса цієї науки полягає в тому, що в ній її поняття лише, як видно, становить її першопочаток, насправді лише весь розгляд цієї науки є доказ і, можна сказати, власне знаходження цього поняття; поняття є по суті результат такого розгляду” [72, 8].

Тож уточнюємо зміст понять, що утворюють основну категорію, або концепт дослідження: **“ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом”**. Оскільки відомо, що будь-який смисл може бути розпакований, і тоді те, що розумно, стає дійсним. Смисл стає доступним, і ми виявляємо сутність і зміст того чи іншого поняття, у даному випадку дуже складного поняття – концепту, розглядаючи його як цілісність.

Іншими словами, ця ідея-концепт вже сама по собі містить в собі план (pattern) ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом.

Як писав з цього приводу Гегель: “Поняття для свого розвитку не потребує ніяких зовнішніх стимулів; його природа, що включає в себе протиріччя між простотою й відмінністю і саме тому спонукає його до самоздійснення. Вона змушує його розгортати і робити дійсним відмінність, що існує в ньому самому тільки ідеально, тобто в суперечливій формі нерозрізненості. Так призводить вона до того, щоб шляхом знімання його простоти як деякого недоліку, деякої односторонності зробити його справді цілим, до чого первісно воно містить в собі тільки спроможність” [75, 12].

Це уточнення важливо зробити й з іншого приводу, оскільки без з'ясування загальних питань розв'язання конкретних проблем ускладнюється. Ми постійно будемо наражатися на ці загальні питання, розглядаючи конкретну ситуацію. Серед загальних питань у даному випадку можна назвати такі: поняття і структура, різновиди, специфіка навчальних закладів, міжгрупова взаємодія та управління персоналом, сутність управління як важливої форми людської діяльності, модифікація (трансформація) управління взагалі й освітою зокрема, сутність теоретичних і практичних застосувань духовних факторів в управлінському процесі, роль суспільної регламентації і семантичної детермінації освітнього процесу, його історичної еволюції в конкретному суспільстві в контексті співвідношення влади, управління й ефективної діяльності організацій.

Тож, виділення концепту “ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом” дослідження вважаємо вкрай необхідним, а його теоретичне обґрунтування є ключовим у пошуку відповідей на головні питання, що розглядаються у даній роботі.

Почнемо аналіз з виділеної нами семантичної конструкції, з уточнення поняття “управління навчальним закладом”. Під цим терміном ми розуміємо упорядкування поведінкою певної організаційної одиниці, що є базовою конструкцією у галузі освіти. Вона пронизує в ній усе: від середньої

загальної освіти до вищої професійної. Ми вважаємо, що не дивлячись на те, що це далеко не споріднені сфери навчання і виховання, мається на увазі, наприклад, середня школа і вища школа, а за елементами і механізмами впливу вони подібні. Аналогом тут можуть бути технічні системи, наприклад, літаки, автомобілі або пароплави. Незважаючи на те, що між різними видами літаків існують великі розбіжності, та загальна схема управління, як і устрій, і механізми функціонування, до речі, однорідні.

До того ж, цей феномен відомий дослідникам, і у цьому можна легко переконатись, оскільки на ключові слова “управління навчальним закладом” комп’ютер знаходить в україномовному варіанті Інтернету понад 208 тисяч публікацій, а на запит про “управління закладом освіти” - маємо відповідно понад 248 тисяч джерел наукової інформації.

Однак, для нас тут важливо визначитись з терміном “навчальний заклад”, оскільки у літературі можна зустріти цілу низку наближених до нього термінів, наприклад “заклад освіти”, “організація”, “освітня організація”, “школа”, “коледж”, “вищий навчальний заклад”, “інститут”, “університет”, “академія” та ін.

Визначення сутності закладу середньої освіти спеціально розглядає Л.М.Карамушка у праці “Психологія управління”[121]. Вона подає таке їх визначення та їх основні характеристики. *Заклади середньої освіти* — це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і які виконують специфічні функції в суспільстві (навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості). На основі сучасних підходів щодо розуміння сутності організацій [15; 88] до основних характеристик закладів середньої освіти як освітніх організацій, котрі повинні враховуватися в процесі професійного управління, слід віднести, на її погляд, такі:

а) заклади середньої освіти повинні бути відкритими системами, які мають постійно враховувати зміни, що відбуваються в соціальному

середовищі;

б) заклади мають швидко адаптуватися до нових підходів у суспільному розвитку та трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії;

в) щоб розвиватися відповідно до соціальних змін, освітні заклади повинні постійно навчатися, тобто характеризуватися: стратегічним мисленням та баченням майбутнього; сильною корпоративною культурою; командним принципом роботи та вільним обміном інформації;

г) враховуючи специфіку діяльності (навчання, виховання та розвиток підростаючої особистості), освітні заклади повинні функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту.

При цьому, як слушно зазначає Л.М.Карамушка, якщо перші три ознаки повинні бути притаманні практично всім типам організацій, то четверта ознака є особливо суттєвою саме для освітніх організацій.

Однак опрацювання феномену «навчальний заклад» у дискурсі філософії освіти вимагає обов'язкового звернення до більш широких узагальнень, що робить, як відомо, соціологія та її спеціалізовані галузі – соціологія організацій і соціологія освіти. Саме ця наука виходить з того, що освіта як соціальний інститут забезпечує відносну стійкість зв'язків і відносин у соціальному організмі будь-якої країни або їх угруповань, наприклад, Об'єднаної Європи.

Найважливіша характеристика соціального інституту освіти – його функціональність, що забезпечує стабільність існування суспільства. Це стало особливо достеменним зараз, тобто при переході світової спільноти від індустріальної до інформаційної фази розвитку.

При цьому соціальний інститут сприймається як історично стійка форма організації спільної діяльності людей. У зв'язку з цим він

характеризується набором соціальних статусів і ролей, а також системою санкцій, що забезпечують заохочення бажаної і пригнічення девіантної поведінки. Відомо, що соціальні інститути здійснюють свою діяльність через соціальні організації. Наукова галузь, що вивчає цей феномен, називається соціологією організацій.

Для вирішення обраної нами проблемної ситуації цей напрям соціологічної науки перспективний, оскільки тут можна погодитись з точкою зору російського соціолога В.Щербини, який виділяє такі основні напрями розвитку соціології організацій, як:

- нова фаза використання організаційного досвіду країн Заходу; трансляція, аналіз і осмислення раніше маловідомих західних теоретичних моделей організації й можливостей їх адаптації у вітчизняних умовах;
- пошук нових методологічних принципів розуміння природи організації і принципів роботи з нею;
- продовження вітчизняними вченими власних оригінальних дослідницьких розробок у галузі соціології організацій;
- наукова діяльність, що пов'язана з вивченням окремих соціальних інститутів і організацій.

У цій ситуації особливо актуальною є необхідність розгляду простору застосування різних технологій, наприклад ціннісно-сміслової регуляції, насамперед в освітянських соціальних організаціях. Фундаментальне значення аналізу організаційних систем зумовлене двома головними обставинами. *По-перше*, відсутністю загальноприйнятої теорії організацій та засобів адекватного відображення проблем; загальної стратегії пошуку шляхів їх оптимального розв'язання. Ці знання є основою освітнього стандарту, який концептуально і змістовно пов'язує всю систему освіти в одне ціле, у якій кожний рівень чітко окреслюється конкретною метою,

завданнями і функціями, узгоджується із попереднім і переростає в наступний. Такий механізм сприяє засвоєнню вищого рівня і зумовлює здійснення безперервної освіти без додаткової підготовки.

По-друге, на сьогодні спроби реформування соціального інституту освіти дедалі частіше висувають перед суспільством організаційні завдання, позначені поєднанням надзвичайної складності з відсутністю будь-яких аналогів у історії соціально-організаційної практики.

На жаль, більшість праць у цій галузі характеризуються абстрактністю і присвячуються дослідженню понять і процесів системності та організованості взагалі. Вони не виходять на теорію «середнього» рівня, яку з моменту розробки її понять і загальних принципів побудови Р.Мертоном, вважають для соціології найбільш прийнятною і плідною. Інші ж, навпаки, надмірно емпірично «заземлені», описують особливий стан певної системи освіти, не виходячи на рівень ширших теоретичних узагальнень. Найбільш плідними у цьому відношенні, на нашу думку, є теоретичні розробки А.Пригожина та нароби деяких сучасних фахівців з управління, що нині працюють у галузі освіти.

Звісно, що наше завдання, мається на увазі визначити сутність і зміст терміну «навчальний заклад», було б значно полегшене, якби була розроблена загальна теорія організацій, на обґрунтування якої претендує соціологія організацій. Проте загальна картина, що склалася в цій галузі, має парадоксальний характер. Так, більшість концепцій - претендентів на роль загальної теорії організацій - дивним чином співіснують: вони майже не перетинаються, не "з'ясовують" стосунки, а тому й не заперечують одна одну. Як наслідок, сучасні варіанти загальної теорії організацій, незважаючи на деякі цінні результати, є сумою методично роз'єднаних, фрагментарних за змістом і вузьких за функціями концепцій. Ці варіанти не змогли акумулювати величезний теоретичний матеріал, нагромаджений

соціологічною наукою. Саме тому вони не забезпечують розв'язання головних завдань загальної теорії організацій щодо суттєвих соціологічних закономірностей. Створені ж на цій основі різні методологічні апарати не спромоглися сприяти адекватному дослідженню соціальних організацій, пояснити причини їх оптимальної побудови й управління.

Складність, що тут заважає дійти до сталих результатів полягає у тому, що організація сприймається як процес і як продукт. На можливість подвійного сприйняття соціального явища звертав увагу ще відомий німецький філософ Ф.Шеллінг [263; 264]. Звідси випливає «широке» й «вузьке» визначення соціальної організації.

Поняття соціальної організації в широкому розумінні означає засоби впорядкування, регуляції дій і стосунків індивідів чи груп. Різноманітні механізми соціальної організації охоплюють усі рівні і сфери їхніх взаємовідносин, забезпечуючи їхнє управління суспільством. Через відповідну соціалізацію, засвоєння норм і цінностей, характерних для даної культури, створюються необхідні передумови для позитивної (продуктивної, соціотворчої) співучасті окремих людей і людських спільнот у відтворенні існуючих у виробництві нових суспільних відносин. А завдяки соціальному контролю (системі покарань та заохочень) суспільство прагне домогтися того, щоб ці дії не виходили за припустимі межі.

За В.Осовським ці норми становлять систему, яка охоплює сферу права, моралі, звичаїв, регулює поведінку в соціальній групі й у суспільстві загалом. Оскільки в своїх діях індивіди обмежені наявними соціальними відносинами, можна і соціальну організацію визначити як систему нормативно зумовлених і санкціонованих соціальних відносин між індивідами в межах групи, між окремими членами групи і груповими цінностями і, зрештою, між ними та представниками інших

груп та їхніми цінностями.

Надалі має місце вживання поняття «соціальна організація» у вузькому значенні: стосовно автономної групи людей, орієнтованих на досягнення певної мети на підставі спільних, узгоджених і координованих дій. Характерною особливістю таких груп є наявність спеціалізованих структур, функцій, персоналу, ресурсів, контролю, засобів тощо, відповідно до означеної мети.

Соціальну організацію характеризує, на думку О.Л.Скідіна [221], формальний розподіл функцій, встановлення і владна підтримка ієрархії статусів, ролей і престижу, фіксоване, у більшості випадків, членством: права й обов'язки тут визначають заздалегідь, як і розподіл керівних та виконавських функцій. Ця організація - складна і взаємопов'язана система соціальних позицій і ролей, які мають виконувати її члени.

Внаслідок того, що соціальна організація базується на чітко визначеній меті, для досягнення якої вона і створюється, її можна позначити як інструментальну (ціле-доцільну, ціле-спрямовану, ціле-реалізуючу) людську спільноту. Тому критерієм зовнішньої оцінки та внутрішньої самооцінки її діяльності є ефективність. Соціальна організація створюється та існує задля задоволення певних індивідуальних чи колективних потреб, але в суворо визначених межах, засобах і умовах. Інші соціальні спільноти теж можуть мати риси ієрархічної побудови, проте соціальна організація завжди ієрархічна, з пірамідальним розташуванням складових елементів.

І заклад освіти тут не є винятком. Його можна розглядати саме як організацію, що має певну соціальну структуру і соціальний простір, у якому відбувається застосування ціннісно-сміслової регуляції поведінки учасників навчально-виховного процесу.

Соціальні організації, зокрема заклади освіти, мають складну соціогрупову структуру: групи людей різних інтересів, професій,

спеціальностей, статі, віку, трудового стажу, соціального походження, освіти, різних політичних та ідеологічних орієнтацій тощо. Стосунки між ними залежать від конкретної ситуації, характеризуються більшою чи меншою замиреністю або суперечностями й напругою. Конфлікти, що виникають, є реакцією на незадоволення певних індивідуальних чи колективних потреб. У більшості випадків вони мають об'єктивний ("структурний" за термінологією зарубіжних соціологів) характер, впливають із реальної відмінності в розподілі праці чи її продуктів, влади, винагороди, престижу. Якась частка цих конфліктів має суб'єктивне походження, виникає з різного визначення ситуації чи особливих емоційних станів особи або колективу. Останні мають переважну психологічну природу й є об'єктом соціально-психологічних досліджень. Соціологія ж, переважно, увагу надає аналізу основних конфліктів, розв'язання яких є необхідною передумовою розвитку організації. Розвиток тут розуміємо як стабілізацію та інтеграцію соціогрупової структури організації, а також підвищення ефективності її діяльності.

Носіями, або суб'єктами, основних конфліктів є найвагоміші (численні або могутні) спільноти. Має значення також обсяг втілюваних ними суттєвих розрізнявальних ознак: у першу чергу, це розбіжності влади, економічного становища та престижу. Інші впливають із них і ними визначаються.

За розбіжністю влади, економічним становищем і престижем в організації, насамперед, виділяються дві головні групи, які потенційно або реально визначають її центральний конфлікт. Одну з них можна назвати «розпорядниками», другу - «виконавцями». Це опозиційні спільноти, які характеризуються протилежними значеннями об'єктивної ситуації та її суб'єктивного визначення.

Розпорядники є домінуючою групою. Вони мають значний обсяг

влади, винагороди та престижу, вищий освітній рівень, посідають командні пости. Досить часто розпорядники є також персональними її інвесторами або розпоряджаються майном організації від імені певної інституції (держави, церкви тощо). Завдяки цьому ними визначається мета діяльності організації, її регламентаційні правила, формується посадова ієрархія, підбираються і застосовуються санкції, формується документована пам'ять (архів).

Тут ясно одне, а саме те, що в організації ми маємо справу зі структуруванням, упорядкуванням і раціоналізацією будь-якого соціального об'єкта або процесу. В.Щербина послідовно і закономірно дотримується думки, згідно з якою організація є універсальною формою самореалізації соціальної спільноти. Процес організації, пов'язаний із об'єднанням і регламентацією поведінки людей і груп у процесі їхньої взаємодії чи спільної діяльності, веде до забезпечення певного рівня соціального порядку, згоди й інтеграцій.

Однак, є й більш широкі теоретичні узагальнення філософського походження, щодо визначення навчального закладу як цілісної соціальної системи. Вони напрацьовані В.П.Бехом та його послідовниками у ході опанування морфогенезом соціального світу. Заклади освіти розглядаються тут як найпростіші соціальні організми, що мають суб'єктивовану та об'єктивовану складові [28; 31]. Нас приваблює у даному випадку те, що у наведених працях не тільки розглянута корпоративна система цінностей, але й побудована евристична модель найпростішого соціального організму – навчального закладу [31]. Діючи за аналогією, ми можемо запропонувати відповідні рішення й для галузі освіти, а також розглянути ціннісно-сміслову регуляцію більш предметно і знайти якісніші рішення проблемної ситуації, що покладена в основу даного дослідження.

Отже, навчальний заклад ми розглядаємо як частку

самовідтворювального соціуму, що природно пов'язаний з загальним ціннісно-смысловим полем суспільства й світової спільноти. Він має певну структуру, набір соціальних статусів і ролей, поділених на керуючу й керовану частини. Оскільки «навчальний заклад» ми розглядаємо як соціальну цілісність, що повинна мати природний механізм саморегуляції і тому здатна до цілераціонального управління за допомогою ціннісно-смыслового інгредієнта соціального світу.

Не вдаючись у більш детальний аналіз, спробуємо визначитись зі змістом терміну «управління», який у сучасній літературі підміняють поняттям «менеджмент». Як наслідок цього, у сучасній педагогічній літературі достатньо поширеним є використання термінів «менеджмент освіти» та «менеджер освіти». На це вітчизняні дослідники вже звернули увагу, а І.Г.Шавкун вивчала це явище спеціально [260].

У “Міжнародному словнику з менеджменту” знаходимо визначення: “Менеджмент” (*management*), або “управління” (*administration*) – ефективне використання й координація таких ресурсів, як капітал, будинки, матеріали й праця для досягнення заданих цілей з максимальною ефективністю [283, 320].

Аналіз досліджень з теорії й практики менеджменту свідчить про те, що загальноприйнятого використання понять “менеджмент” й “управління” немає. У сучасних англійських підручниках і монографіях можна також знайти багато підходів до визначення цих понять. Деякі з них збігаються, деякі суперечать один одному, а деякі взаємодоповнюються.

Спроба класифікувати існуючі підходи дозволяє виділити найбільш типові ознаки цих понять.

Дефініція поняття “*management*” (менеджмент), на наш погляд, включає: 1) менеджмент – це галузь наукових знань, що вивчає відносини, закономірності й принципи управління, фактори, що впливають на

функціонування й розвиток соціально-економічних систем, методи й засоби управління; 2) менеджмент – це сукупність упорядкованих дій, процесів системного характеру, що забезпечують розробку й досягнення цілей підприємства; 3) менеджмент – це специфічна діяльність з управління організаціями різного типу, рівня й окремих її сфер; 4) менеджмент – це спільнота людей (менеджерів), соціальна верства тих, хто здійснює роботу з управління.

Поняття “*administration*” (управління) можна визначити як процес керуючих впливів на об’єкт управління для досягнення мети. На наш погляд, вищезазначене доводить, що в сучасній англійській мові слова “*management*” й “*administration*” є хоча й не повними, але синонімами й використовуються взаємозамінно, принаймні у значенні “управління бізнесом”.

Для успішного досягнення поставленої в цій роботі мети необхідно проаналізувати, як ці поняття трактуються в російській й українській мовах.

“Словарь русского языка” С.І.Ожегова пропонує такі визначення слова “управление” і його похідних:

“*управлять*” – 1) спрямовувати хід, рух кого-, чого-небудь, керувати діями кого-, чого-небудь; 2) керувати, спрямовувати діяльність кого-, чого-небудь; 3) в граматиці: синтаксично підпорядковувати собі інше слово;

“*управление*”- 1) див. “*управлять*”; 2) діяльність органів державної влади; 3) сукупність пристроїв, за допомогою яких управляють ходом машини, механізму; 4) великий підрозділ якого-небудь закладу, великий адміністративний заклад; 5) в граматиці: підпорядковуючий зв'язок, при якому гдомінуюче слово вимагає від граматично залежного імені постановки в певному відмінку;

“*управленец*” – працівник “управління” в 4 значенні [189, 726-727].

Вважається важливим наголосити, що слова “менеджмент” і “менеджер” у цьому словнику взагалі не зафіксовані. Це можна розглядати як

відбиття реалій, що існували у суспільстві на момент видання словника (1986 р.). У радянський час поняття “менеджмент” не вживалося. Замість нього використовувався термін “управление” (рос.), який означав у найзагальнішому значенні функцію організаційної системи (соціальної, технічної, біологічної), що забезпечує збереження її структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію її цілей. В умовах командно-адміністративної системи управління підприємство базувалося не на підприємницькій ініціативі, а на неухильному виконанні наказів із центру. Поняття “*управление*” (рос.) як соціальний феномен за своїм змістом асоціювалося з використанням власних повноважень держави. У зв’язку із цим доречно нагадати, що етимологічно російське слово “*управление*” походить від іншого російського слова “управа”, що означає “засіб, міра впливу на когонебудь, можливість приборкання або примушення” [189, 727].

Однак зміни в соціально-політичному й економічному житті України призвели до кардинальної перебудови всієї системи управління. З розвитком ринкової економіки відбувся поділ сфер управління. Нова соціальна реальність потребувала нового понятійного апарату. Для позначення феномена “управління” соціально-економічними процесами на рівні окремої організації, що функціонує в ринкових умовах, став вживатися термін “менеджмент”. Поступово його стали застосовувати й відносно некомерційних організацій.

Так уже в “Современном экономическом словаре” поряд із терміном “управление” (рос.) знаходимо термін “менеджмент” [207]. Яке ж тлумачення цим термінам дається в цьому словнику?

“*Управление*” визначається як “свідомий цілеспрямований вплив з боку суб’єктів, органів на людей і економічні об’єкти, що здійснюється з метою спрямувати їх дії і отримати бажані результати” [207, 383], а “*менеджмент*” як “1) сукупність принципів, форм, методів, прийомів і

засобів управління виробництвом і виробничим персоналом з використанням досягнень науки управління. Основна мета менеджменту – досягнення високої ефективності виробництва, кращого використання ресурсного потенціалу підприємства, фірми, компанії; 2) керівництво підприємства, фірми, керівний орган; 3) організація виробництва” [207, 135].

Аналізуючи зміни, що відбуваються у змісті понять “управление” (рос.) й “менеджмент”, можна дійти висновку, що перехід до нових соціально-економічних реалій викликав розщеплення первісного змісту поняття “управление” (рос.) й, як наслідок, введення нового поняття “менеджмент”. Зміна змісту поняття може бути й у бік розширення. Так, в “Універсальному бізнес-словарі” поняття “администратор” (рос.) тлумачиться як “менеджер” [152, 5], а поняття “менеджер”, у свою чергу, пояснюється як “фахівець по управлінню господарськими процесами, виробництвом і обігом товарів; найманий керівник. Менеджери організують роботу на фірмі, керують виробничою діяльністю груп співробітників фірми. Менеджер є посадовцем фірми, компанії, в якій він працює, і входить в середній і вищий керівний склад фірми” [152, 43].

На відміну від англійського слова “*administration*”, значення якого передбачає, зокрема, “управління як процес”, російське слово “администрация” виключає це значення й тлумачиться як: “1) керівництво фірми, підприємства, організації. Апарат управління, коло, уповноважених здійснювати оперативне управління осіб, виступати як юридична особа, офіційно представляти організацію, установу. До адміністрації підприємства, фірми прийнято відносити керівника фірми (президента), його заступників, виконавчих директорів, головного бухгалтера, ведучих менеджерів (топ-менеджерів); 2) в широкому значенні слова виконавські і розпорядчі органи держави, у тому числі на рівні територій” [152, 5].

Поширення змісту, на наш погляд, має місце у випадку тлумачення поняття “*управляющий*” (рос.). Якщо традиційно це слово означало “ особа, що веде справи якого-небудь господарства, установи, підприємства (наприклад, управляючий справами) [189, 727], то за нових соціально-економічних умов це поняття вживається стосовно “ особи, що входить в керівний склад фірми, компанії, менеджера фірми, що здійснює управління щоденними справами фірми, якою-небудь ділянкою загальної роботи, діяльності підрозділів фірми і її співробітників” [152, 72].

У сучасній українській мові також існують два терміни. Якщо англійське поняття “management” безумовно корелюється з українським поняттям “менеджмент”, то, зміст англійського поняття “administration” може передаватися через слова “*управління*” й “*керування*”.

Розглянемо, як трактуються ці поняття і їхні похідні. В українській мові “Великий тлумачний словник сучасної української мови”, датований 2002 роком, на відміну від тлумачного словника російської мови 1986 року, вже відбиває нові соціально-економічні реалії та пропонує тлумачення таких термінів, як: “*менеджмент*” – сукупність принципів, методів, засобів і форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності, збільшення прибутків”, а “*менеджер*” як: “1) людина, яка відповідає за координацію і контроль над організацією праці; 2) той, хто управляє промисловим, торговим, фінансовим і т. ін. підприємством; 3) підприємець у професійному спорті, який організує тренування і виступи спортсменів; 4) підприємець у царині мистецтва, який організує концертну діяльність артистів” [53, 518].

Тут також наведене поняття “*менеджерізм*”, яке змістовно тлумачиться як “сучасна теорія управління виробництвом, що проголошує зосередження на організаційно-технічних та ідеологічних функціях менеджерів” [53, 518]. На наш погляд, слушним є зауважити, що таке

пояснення цього поняття є край вузьким, оскільки охоплює лише управління виробничої сфери.

У свою чергу, поняття “управляти” і “керувати” та відповідні похідні можливо вважати синонімами, оскільки наведені їхні тлумачення в “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” майже співпадають. Для порівняння:

“управляти”: 1) спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; керувати; 2) користуючись кермом та іншими регулювальними пристроями, спрямовувати хід, роботу чого-небудь; 3) спрямовувати хід, перебіг якогось процесу, впливати на розвиток, стан чого-небудь [53, 1300];

“управління”: 1) дія за значенням “управляти” 1; 2) адміністративна установа або відділ якоїсь установи, організації, що відає певною галуззю господарської, наукової, військової і т. ін. діяльності; 3) розм.: працівники такої установи або відділу; 4) те саме, що “керування” 2 [53, 1300];

“керувати”: 1) спрямовувати процес, впливати на розвиток, стан чого-небудь; 2) спрямовувати діяльність кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; давати вказівки; розпоряджатися; 3) диригувати хором, оркестром;

“керування”: 1) дія за значенням “керувати” 1, 2; 2) система або сукупність приладів, за допомогою яких керують машинами, механізмами тощо [53, 425];

“керівник” – той, хто керує ким-, чим-небудь, очолює когось, щось [53, 425];

“керуючий” – дієприкметник від “керувати”: наприклад, *керуючий справами* [53, 425].

Водночас у сучасній українській мові є наявним відсутність похідного від поняття “управляти” іменника, що за змістом означає “того, хто здійснює цю дію” (рос. “управленец”). Натомість укладачі словника

пропонують поняття “*управитель*”, яке слід розуміти як: “1) у дореволюційній Росії – особа, яка керувала справами, розпоряджалася фінансами поміщицького господарства, заводу, фабрики і т. ін.; 2) *заст.*: керівник, голова чого-небудь [53, 1300].

Ще більш вразливою є перша фраза, з якої починається у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови”, виданому у 2002 році, тлумачення поняття “*керувати*” – “правити волами, кіньми тощо” [53, 425].

Ймовірно, наявність таких лакун можливо пояснити тим, що розбудова української понятійної парадигми “управління”, на відміну від російської, почалася тільки зі здобуттям незалежності України як держави, а й, отже, триває тільки декілька років.

З іншого боку, за роки ринкових реформ слово “*менеджер*” стало, мабуть, однією з наймасовіших посадових номінацій. До списків вакансій входять бренд-менеджери, менеджери з продаж, постачань, персоналу, роботи з клієнтами тощо. Безумовно, зазначене явище найбільш яскраво демонструє масову неспеціалізовану свідомість, якій притаманне вільне поводження зі словом, що подобається.

Але маємо констатувати, що наявні серйозні недоробки з боку офіційних установ, які покликані вчасно розробляти нормативні документи з метою адекватного відбиття існуючих у суспільстві явищ та відтворення відсутніх понятійних категорій.

Показником недосконалого стану понятійного апарату управління в сучасному українському суспільстві може також, на наш погляд, служити той факт, що, незважаючи на поширену практику підготовки в освітянських установах фахівців з напрямку “Менеджмент” у Державному класифікаторі професій, який був виданий у 1995 році, професійна назва роботи “*менеджер*” зустрічалася тільки двічі: *керуючий (менеджер) готельним господарством; керуючий (менеджер) підприємством харчування* [89, 294].

Отже, ми не погоджуємось із загальноприйнятим ототожнюванням управління й менеджменту, оскільки це є, на нашу думку, не зовсім доречним. Але, незважаючи на їхню синонімічність, вони трактуються неоднозначно. Видатний дослідник цієї проблеми П. Друкер підкреслює суто американське походження поняття “management”, а також його полісемантичний характер, тому що термін містить у собі й певні функції, і соціальний статус людей, що їх виконують, і навчальну дисципліну, і галузь наукового дослідження. Разом з тим, автор наголошує, що стосовно організацій, які не мають відношення до бізнесу, як правило, не говорять про менеджмент і менеджерів. Отже, поняття “менеджмент” і поняття “управління” треба розглядати як частину і ціле [96, 25].

Окремим завданням наукового пошуку тут є, як впливає з вищевикладеного, з'ясування **сутності управління** навчальним закладом. Її можна сформулювати, якщо звернутись до загальної теорії управління, оскільки менеджмент освіти в найбільш загальному вигляді можна визначити як спеціальний вид діяльності в освітніх організаціях, який безпосередньо несе відповідальність за досягнення поставлених перед закладами освіти специфічних цілей шляхом ефективного та продуктивного використання матеріальних і інтелектуальних ресурсів сучасного суспільства.

Щодо безпосередньо визначення змісту управління, то одним із найбільш продуктивних у контексті реалізації основної мети нашої роботи є, на наш погляд, процесуальний підхід, основи якого закладені французьким дослідником А. Файолем [279]. Згідно з цим підходом, управління розглядається як процес, як серія безперервних взаємопов'язаних дій, які забезпечують успіх функціонування певної організації. Сукупність цих дій, які називаються управлінськими функціями і які самі по собі теж є окремими процесами, і складає сутність процесу управління.

А. Файоль вважає, що існує п'ять вихідних управлінських функцій. За його

словами, «управляти - це означає планувати, організовувати, розпоряджатись, координувати і контролювати» [279]. Інші автори дають інший перелік управлінських функцій, які виділяються за найрізноманітнішими критеріями. Не ставлячи за мету робити огляд цих підходів, зазначимо, що це досить детально зроблено в роботах С. Г. Москвічова [172], А. Л. Свенцицького [214], В.В. Третьяченко [237].

Аналіз літературних джерел [20; 65; 88; 102; 113; 144; 166; 172; 190; 204; 214; 232; 235; 244; 262] дає можливість виділити такі управлінські функції: прогнозування; планування; керівництво; організація; координація; контроль; прийняття рішень; підбір персоналу; навчання персоналу; забезпечення професійної кар'єри працівників; забезпечення психічного здоров'я працівників; профілактика та подолання стресів в організації; об'єднання людей; формування у працівників відданості організації; створення сприятливого психологічного клімату в організації; мотивація; оцінка; комунікація; вирішення фінансових питань; представництво; ведення переговорів; підписання договорів та ін.

Фактично в кожній публікації з управління розглядається певний перелік управлінських функцій, які за деякими показниками відрізняються від аналогічних переліків інших авторів.

Значна кількість управлінських функцій свідчить про складність процесу управління і про необхідність спеціальної підготовки до нього людей, які його здійснюють (керівників, менеджерів). Така підготовка передбачає оволодіння управлінським персоналом усім «набором» зазначених управлінських функцій, що, як свідчить досвід, не так просто.

Одним із можливих підходів до розв'язання цієї проблеми є, на наш погляд, підхід, який полягає у виділенні основних функцій управління та об'єднанні їх у певні смислові блоки. Це дає можливість здійснення структурно-смислового аналізу управлінського процесу та більш продуктивного

оволодіння «потенційними» та «реальними» керівниками змістом та прийомами здійснення управлінського процесу.

Продуктивним у плані систематизації різноманітних функцій управління є, на нашу думку, підхід американських учених М. Х. Мескова, М. Альберта, Ф. Хедоурі, авторів одного з популярних на Заході підручників з менеджменту [166]. Цей підхід полягає в об'єднанні найбільш суттєвих управлінських функцій у невелику кількість функцій, які сьогодні реалізуються практично в усіх типах організацій. До них належать чотири первинні функції управління:

- планування (визначення того, якими повинні бути цілі організації і що повинні робити члени організації, щоб досягти цих цілей);
- організація (створення певної структури, яка дає можливість людям ефективно працювати для досягнення певних цілей);
- мотивація (спонукання членів організації до діяльності для досягнення їх особистих цілей і цілей організації);
- контроль (забезпечення досягнення організацією своїх цілей).

Первинні функції управління, на думку вказаних авторів, об'єднуються між собою двома процесами, які притаманні кожній із первинних функцій: **комунікацією** (обмін інформацією) і **прийняттям рішень** (вибір альтернатив при здійсненні управлінських функцій). При цьому керівництво (лідерство) виступає як самостійна діяльність, яка передбачає можливість впливати на окремих працівників і групи працівників таким чином, щоб вони працювали в напрямі досягнення цілей, що дуже важливо для успіху організації.

Застосування нами зазначеного підходу до визначення суті управління в системі середньої освіти, доповнення його системно-структурним аналізом та внесення певних уточнень щодо структури управління дало можливість розглянути управління в системі середньої освіти як процес, який має зовнішню і внутрішню структуру [118; 119]. Ці висновки для нас мають велике методологічне значення. Ми їх використаємо у наступних підрозділах роботи.

Отже, «управління навчальним закладом» у даному дослідженні розглядається як добре відомий процес цілеспрямованого упорядкування відносин у навчальному закладі будь-то середньої або вищої школи, професійного училища, оскільки цей алгоритм за своїми елементами й механізмом дії має, на думку автора, бути одним і тим самим. Його призначення полягає в упорядкуванні виробничих і міжособистісних відносин між людьми та їх поведінкою у межах навчально-виховного процесу з метою ефективної реалізації цілей навчально-виховного процесу.

Більш цікавим для нас є визначення сенсу терміну «детермінація», «детермінанта», що походить, як відомо, (від лат. *determino* – визначаю). Він визначається у сучасній літературі як «домінуючий вплив або основний фактор». За іншим визначенням – це визначальний початок, подія або явище, що здійснює безпосередньо-причинний або інший вплив на іншу подію або явище.

Детермінацію можна тут розглядати як принцип. Тоді принцип детермінізму (від лат. *Determino* – определяю) слід сприймати як науковий підхід, згідно якого усі явища не випадкові, а мають певну причину. Це означає, що нам потрібно встановити наявність закономірного взаємозв'язку та взаємообумовленості між ціннісною і смисловою причинністю, причинністю і процесом управління навчальним закладом.

Звісно, що цей термін, а коректніше сказати, явище не могли оминати психологи, що аналізують його через зв'язок з мотивами, потребами і смислом. Останнє для нас надзвичайно важливо, оскільки наближує до предмету нашого дослідження. У С.Л.Рубінштейна, наприклад, знаходимо таке її визначення: «Детермінація через мотивацію – це детермінація через значення явищ для людини». «Значення предметів і явищ та їх «смысл» для людини є те, що детермінує їх поведінку» [211]. Ми так і будемо її сприймати й використовувати у даному дослідженні. Детермінація несе у

собі елемент спонтанності і непередбачуваності або некерованості, на відміну від цілераціонального управління.

Для нас важливо, що «сміслоутворююча функція мотиву проявляє себе, за визначенням Д.Леонтєва, у породженні смислових структур – особистісних смислів та смислових установок, що здійснюють регуляцію течії діяльності у відповідності з цією спрямованістю» [151]. Отже, детермінація має смислову основу, що пов'язує нас з предметом дослідження. Вона, смислова основа, виходить назовні через потребу-мотив діяльності і саму діяльність. Зв'язки мотиву з потребами також мають смислову природу.

Оскільки суб'єктом ціннісно-сміслової детермінації є людина, то прихологічний детермінізм вимагає не тільки викриття причинно-наслідкового зв'язку, а й упорядкування відносин між ними, тобто розглянути їх взаємодію як органічну цілісність.

Отже, специфіка дослідження, як одночасно і його складність, полягає у частині використання словосполучення «**ціннісно-смілова**» детермінація в управлінні навчальним закладом. Це має бути однорідна субстанція, що перебуває у двох формах, оскільки у цінностях також присутній смисл, що фіксує відношення до життєдіяльності педагогічного колективу.

Повертаючись до нашого предмету дослідження, можна сказати, що у ході соціально-філософського аналізу нам треба побудувати модель загального механізму впливу духовного фактору, як на особистість окремого фахівця-педагога, так і на трудовий колектив навчального закладу в цілому. При цьому ми маємо визначити процес, у якому вони «сходяться». На нашу думку, це процес прийняття управлінських рішень.

За нашою робочою гіпотезою словосполучення «**ціннісно-смілова**» детермінація є складним процесом, у якому поєднується сталість соціальної системи, яку вона має за рахунок *цінностей* і динаміку, здатність до

інноваційного розвитку, що надає закладу освіти інша складова - *смилова*, завдяки смислогенезу та породженню власних смислів учасниками навчально-виховного процесу у рівній мірі як з боку менеджерів, так і з боку викладачів і тих, хто навчається. Пояснимо це більш детально.

Ціннісна детермінація обумовлюється особистістю людини, що має певні власні ціннісні орієнтації, корпоративною ідеологією і системою колективних цінностей, що є елементами структури будь-якого закладу освіти. Пояснимо це детальніше. Вивчення філософсько-соціологічної літератури підводить нас до розуміння того, що у соціальному просторі будь-якого навчального закладу слід розрізняти, як це впливає з роботи відомого соціолога Т.Парсонса “О структуре социального действия”, три види систем: соціальну систему, або соціальний організм закладу, систему особистості та культурну систему [194].

Соціальні системи і системи особистості розглядаються Т.Парсонсом як способи організації мотивованої дії (соціальні системи – це системи мотивованої дії, що організуються навколо відносин акторів один до одного; система особистості – це система мотивованої дії, що утворюється навколо живого організму). Культурні системи – це системи символічних еталонів (ці еталони створюються або демонструються індивідуальними акторами і передаються соціальними системами у процесі дифузії, а також від особистості до особистості шляхом навчання).

При цьому культурна система, - як пише Т.Парсонс, – має зовсім інше походження та призначення ніж соціальна система та особистість: «1. Вона формується не за допомогою взаємодії і не за допомогою організації дій окремого актора (як такого), а за допомогою організації цінностей, норм і символів, що керують вибором актора, і які обмежують види взаємодії, можливі для даного актора. 2. Таким чином, культурна система – це не емпірична система, у тім сенсі як соціальна чи система особистість, оскільки

вона представляє собою особливий тип абстрагування елементів зазначених систем. Ці елементи, однак, можуть існувати окремо як фізичні символи і передаватися від однієї емпіричної системи дії до іншої. 3. У культурній системі еталони регулюючих норм (і інших культурних елементів, що керують вибором конкретних акторів) не можуть бути випадковими чи незв'язаними один з одним елементами. Якщо, отже, **система культури бере участь в організації системи емпіричної дії** (виділено – Л.С.), вона повинна мати визначений ступінь консистентності. 4. Таким чином, культурна система – це модель культури, окремі частини якої взаємозалежні так, що вони формують системи цінностей, системи переконань і системи експресивних символів» [194, 462].

При цьому з точки зору предмета дослідження нам важливо визначити три обставини, що зафіксовані у цій роботі соціолога Т.Парсонса, а саме: культурна система відіграє роль в організації систем емпіричної дії, тобто зміст її розкривається у морфогенезі соціального тіла закладу освіти або соціальної системи [194, 489, 669]. Це по-перше, а по-друге, - система ціннісних еталонів, якщо вони інституалізовані у соціальних системах і інтерналізовані у системах особистості, керують актором як в орієнтації на цілі і нормативні регулятори смислів, так і в експресивних діях, кругом, де диспозиція потреб актора вимагає вибору у обставинах дії. Причому це відбувається незалежно від того, що актор – це індивід чи трудовий колектив або педагогічний персонал закладу освіти, що має бути взятий за точку відліку при аналізі способів їх орієнтування і здійснення дії по відношенню до об'єктів. Сама дія – це процес змін станів такої емпіричної системи дії [194, 463]. Нагадаймо, що персонал, на відміну від кадрів, представляє собою більш широке поняття. Персонал – це весь особистісний склад закладу освіти або частина цього складу, група за професійними або іншими ознаками (наприклад, обслуговуючий персонал).

Третім висновком тут може бути те, що культурна система, має впливати одночасно на особистість та соціальний організм навчального закладу. У такому випадку вона автоматично повинна підтримувати два різних морфогенетичних процеси і мати два різних продукти.

При цьому дуже важливо для отримання теоретичної чистоти результатів даного дослідження проводити межу між особистістю та соціальним організмом навчального закладу. "Існує подвійна причина, по якій межа між соціальною системою й особистістю є особливо важливою. У самому безпосередньому вигляді цей взаємообмін зв'язаний з «мотивацією» індивіда в аналітично-психологічному сенсі, а отже, з рівнем його «задоволеності» чи в негативному аспекті – фрустрації. Але побічно найбільш цікавий момент полягає в тому, що найважливіший структурний компонент соціальної системи, названий нами інституціоналізованими цінностями, інституціоналізовано через його інтерналізацію в особистості індивіда. У деякому сенсі соціальна система «утиснута» у простір між культурним статусом цінностей і їхньою значимістю для інтеграції особистості” [194, 707].

Отже, зміст корпоративних цінностей розгортається перед нами як самоорганізація соціального організму навчального закладу, у якому ми маємо спостерігати морфогенні, функціональні та саморегуляційні процеси. Процедуру ж оцінювання як “організаційний принцип” Т.Парсонс підкреслює такими словами: “У будь-якій складній системі потрібні якісь механізми опосередкування для наведення дисципліни між окремими частинами з точки зору організації цілого” [194, 487].

Заключним кроком у теоретичному аналізі сукупності цінностей навчального закладу має бути оцінка форми його існування. Буття корпоративних цінностей і прояв змісту її як соціального явища говорить про те, що тут маємо справу з соціальною формою, тобто такою, що заснована на

взаємодії людей між собою.

Взаємодія «єго» з «іншим» – це найбільш елементарна форма соціальної системи. Характеристики цієї взаємодії у найбільш повній формі характерні для будь-яких соціальних систем, тому заклад освіти тут не є винятком. Комунікація за допомогою загальної системи символів – передумова такої взаємної комплементарності очікувань.

Для обґрунтування даної тези достатньо вказати на те, що до форми належить взагалі все певне. При цьому відомо, що визначення аксіологічного є водночас і визначення аксіологічної форми, оскільки воно щось установлене і завдяки цьому відмінне від того, форму чого воно складає: визначеність аксіологічного як якість єдина зі своїм буттям.

Завершуючи аналіз ціннісної складової детермінації управління навчальним закладом, ще раз наголосимо на тому, що культурологічна складова закладу освіти, що відтворюється традиціями педагогічного колективу, гарантує йому сталість, тобто онтогенетичну цілісність і здатність стало функціонувати у певному діапазоні змін зовнішнього середовища. Щодо функцій системи корпоративних цінностей в управлінні навчальним закладом, то ми ще повернемося.

Смислова детермінація управління навчальним закладом є більш утаємниченим продуктом, завдяки якому він має здатність до інноваційного розвитку, на відміну від сталого функціонування, що йому гарантувала корпоративна система цінностей. Зрозуміти природу цього явища можна тільки, якщо глянути під певним кутом на процес смислопородження, що лежить в основі явища смислової детермінації. Це принципово новий аспект для філософії освіти, оскільки детермінація управлінського процесу під цим кутом ще не була предметом спеціального аналізу. Ми це робимо вперше.

Отже, здатність до надзвичайної рухливості смислова складова отримала від змісту сенсу як онтологічного незалежного збудника, що може

потрапити до закладу освіти ззовні у вигляді нової мети професійної діяльності, наприклад, вимог перебудови національної системи освіти у руслі вимог Болонської конвенції, або з внутрішнього боку – як ініціатива педагогічного колективу, що намічає собі нові рубежі подальшого розвитку. Технологічно це забезпечується процесом управління, що має, як було зазначено нами вище, зовнішню і внутрішню структуру.

Отже, **ціннісно-сміслова детермінація** полягає у інтегративному процесі, що органічно інтегрує сталість закладу освіти і його здатність до саморозвитку. При цьому вони одне до одного відіграють стримуючу роль, оскільки врівноважують одне одного.

Цінносно-сміслова сфера є більш дослідженою у психології, що вивчала особистість людини у сфері освіти як носія ціннісно-сміслового матеріалу. Однак, до структури навчального закладу як одиниці спеціального аналізу ціннісно-сміислової детермінації та ще й у «прив'язці» до процесу управління даним об'єктом ринкових відносин ця проблема ще не розглядалась. Цим фактом ще раз підкреслюється надзвичайно висока актуальність нашого дослідження.

Отже, нам треба викласти свій підхід до розуміння явища „ціннісно – сміслова детермінація”. Ми вбачаємо тут дві складові, а саме: ціннісну й сміслову.

Далі необхідно визначити, що управління навчальним закладом потребує визначення **механізму дії цінносно-сміислової детермінації**. Якщо виходити з того, що будь-який навчальний заклад як соціальна цілісність має дві складових, а саме: суб'єктивовану, яка існує у структурі свідомості педагогічного персоналу, що обслуговує навчально-виховний процес, і об'єктивовану, що матеріалізована у морфології навчального закладу.

Ми можемо робочими гіпотезами охопити складові ціннісно-сміислової детермінації, оскільки ми по-перше, розділили їх на суб'єктивовану і

об'єктивовану частини, а по-друге, - визначили, що ціннісна й смислова складові не підміняють, а доповнюють одна одну. Тож, на боці об'єктивованої складової ми маємо шукати культурологічну складову і смислове поле, що циркулює у комунікаційних каналах, а на боці особистості ми також маємо розрізняти два основних компоненти, а саме: ціннісні орієнтації особистості та систему особистісних смислів людини.

При цьому детермінація може відбуватися, як мінімум, двома потоками: через відсорбовані й усталені цінності, а також через обмін смислами, що мають високу динаміку змін.

За таких умов механізм дії ціннісно-смислової детермінації полягає, як це впливає з загально-теоретичних залежностей між складовими соціальних систем, з переходу імпульсу від одного інгредієнту до іншого, тобто від об'єктивованого органу управління навчальним закладом у структуру суб'єктивованого, тобто у структуру особистості або педагогічного колективу.

На основі вищевикладеного матеріалу щодо ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом, можна дійти до наступних висновків:

- по-перше, наш аналіз доводить, що концепт «ціннісно-смислова детермінація управління закладом освіти» дійсно є програмою опанування достатньо складним явищем – творення і самовідтворення навчального закладу завдяки духовному фактору. Його сутність полягає, за нашою робочою гіпотезою, у самовідтворенні закладу освіти як найпростішого соціального організму, що утворюється у ході навчально-виховної взаємодії викладачів і студентів/школярів;

- по-друге, не усі зазначені складові зазначеного концепту у однаковій мірі віддзеркалені у наявній літературі, а також дослідженні з однаковою глибиною й з однаковою мірою достовірності. Детермінація процесу

управління корпоративною системою цінностей, що веде до сталого функціонування закладу освіти, має своїх дослідників, а смислова детермінація, що веде до розвитку соціальної системи, ще не була предметом спеціального аналізу;

- по-третє, жодна з галузей знань, в силу відпрацьованого методологічного апарату та достатньо обмеженого «галузевого» інтересу до освітянської проблематики, не має остаточного вирішення або навіть позитивного накопичення фактів, що проливають світло на ціннісно-смислову детермінацію управління навчальним закладом. Більше того, вони, в силу традицій слідкування «своєму» предмету дослідження, не можуть сьогодні вийти на більш широкі й глибокі узагальнення, як це може зробити філософія освіти;

- по-четверте, предмет дослідження потребує додаткового дослідження методологічних підходів до вивчення процесу управління навчальним закладом з метою більш раціонального вирішення проблемної ситуації, що нами покладена в основу цього наукового пошуку;

- по-п'яте, досягнення зазначеної мети у ході даного дослідження потребує неординарного синтезу концептуальних напрацювань філософії, соціології, культурології, теорії управління, педагогіки та інших наук шляхом приведення їх до одного знаменника – соціального організму навчального закладу, у якому інтегрувались суб'єктивна й об'єктивна складові соціального процесу. Така надзвичайно відповідальна роль соціального тіла закладу освіти обумовлена тим, що людина, корпоративна система цінностей і ідеологія є її складовими елементами, а смислова детермінанта, хоча і не належить йому, але вимушена рухатись комунікаційними каналами, що сформовані й функціонують у його структурі.

1.2 Принципи, методи та категоріальний апарат дослідження

Метою даного підрозділу є формування методологічного інструментарію для дослідження ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом. З боку філософії такий комплекс специфічних засобів потрібен для досягнення основної мети дослідження — розкриття природи, сутності, змісту і механізму дії явища, що ми відбили терміном «ціннісно-сислова детермінація управління навчальним закладом»: адже за межі поняття – слова філософія виходити не має права.

Тут очевидним є факт того, що сформуванню комплексу методологічних засобів дослідження треба виходити з двох складових його головного концепту: ціннісно-сислової детермінації та управління навчальним закладом. При цьому ми вважаємо, що проблема управління навчальним закладом, з точки зору відбору й використання засобів гносеологічного аналізу, не є якимось надто незнайомим чи надто складним об'єктом дослідження. Це видно навіть на матеріалах огляду педагогічної літератури, що присвячена проблемам управління закладами освіти різного рівня.

Однак його можна продовжити, наприклад, здійснивши поглиблений аналіз різниці між поняттями «управління» та «менеджмент», оскільки тут дійсно є нез'ясовані моменти [260]. Але тут ми обмежимося тим, що нам доцільніше використовувати термін «управління», оскільки він є ширшим за зміст терміну «менеджмент», і не будемо зупинятись на цьому питанні.

Доцільно було б звернутись до сутності категорії «влада» у життєдіяльності навчального закладу, розкрити її зміст як відносин володарювання-підкорення, уточнити сенс понять «суб'єкт» і «об'єкт» влади, що утворюють основу владної саморегуляції освітянської галузі.

При цьому окремою гносеологічною проблемою у даному випадку може стати з'ясування природи, суті, змісту та форм управлінських зв'язків і відносин та уточнення низки інших понять цього рівня, що утворюють управлінський дискурс у дослідженні управління навчальним закладом.

Однак ми вважаємо, що сенс і оригінальність даного дослідження полягає у освоєнні першої складової головного концепту, а саме, у вивченні глибинних пластів явища «ціннісно-сміслової детермінації». По-перше, тому, що це принципово новий предмет уваги з боку дослідників, які опрацьовують філософський дискурс управління; а, по-друге, тому, що наші напрацювання, в силу універсальності природи людини і процесу управління, можуть бути застосованими у будь-якій сфері людської життєдіяльності, тобто вони будуть продуктами дійсно філософського рівня і цілком валідні для застосування поза межами галузі освіти.

Отже, ми виходимо з того, що наше дослідження буде більш потужним і важливим для наступних етапів теоретичного пошуку у будь-якій галузі науки управління, якщо ми з'ясуємо саме сенс субстрату «ціннісно-сміслової детермінації» в управлінні поведінкою людини в організації.

Вибір засобів аналізу предмету – це спеціальна процедура у реалізації основної мети даного дослідження, яку треба розглянути окремо. Специфіка цього кроку полягає в тому, що у культурологічному і аксіологічному дискурсах людина або спільноти людей, будь-то професорсько-викладацький склад або студентські колективи, що разом складають трудові колективи, персонал, навчальних закладів, повинні бути пізнані і зрозумілими як **носії смислів, що мають два різновиди: смисли - цілі і смисли - засоби** (виділено – Л.С.), що органічно поєднуються у субстраті ціннісно-сміслової детермінації.

Ми тут вимушені ще раз повернутися до розподілу цінностей на термінальні (цінності–цілі) та інструментальні (цінності–засоби), що запропонував М.Рокич. Для нас це надто важлива методологічна установка. Тільки ми її трактувати будемо у дещо іншому ключі, а саме: ціннісно-сміслову детермінації ми представимо як складну детермінанту, що складається, з одного боку, з впливу сталих корпоративних цінностей та

ідеології навчального закладу, а з іншого – з динамічних цінностей, що народжуються у ході взаємодії персоналу навчального закладу між собою у процесі повсякденної педагогічної діяльності.

Тому зміст нашої пошукової роботи полягає у тому, щоб спочатку розділити й вивчити їх функціональний вплив як окремих і самодостатніх чинників; а потім інтегрувати їх у цілісність і проаналізувати їх сумісний вплив на персонал педагогічного закладу. Отже, у якості предмету дослідження перед нами - суперечливе явище, що одночасно здатне, з одного боку, консервувати існуючі у педагогічному колективі відносини, а з іншого – забезпечувати подальший розвиток навчального закладу.

Для нас це завдання суттєво ускладнюється також тим, що соціальний простір навчального закладу не досліджено і ми не знаємо, яку саме аксіологічну начинку він має. З вищевикладеного ясно, що смисли-цінності освіти, первинно притаманні навчальному закладу, стабілізують його стан, а новостворені смисли-цілі, котрі переслідують у ході повсякденної діяльності люди, вступають у суперечність зі сталими цінностями-засобами, дестабілізують соціальну систему і намагаються перевести її на якісно новий рівень функціонування і розвитку.

Таке ускладнене завдання треба вирішувати, на нашу думку, у три етапи: спочатку треба визначитись зі змістом цінностей, що утворюють освітній простір навчального закладу, а потім вже з'ясовувати головне – як саме взаємодіють між собою люди – керівники і підлеглі, – що є носіями оригінальних смислових полів. І тільки потім, на третьому етапі, стає можливим вивчати взаємодію смислових елементів-детермінант між собою у ході реалізації управлінського процесу.

При цьому вивчення їх взаємодії між собою у рамках соціального простору навчального закладу є окремою і достатньо складною процедурою, оскільки сталість (гомеостаз) і розвиток (гомеорез) соціальної системи – це

два суперечливі процеси. На практиці ми розглядаємо цю суперечність як боротьбу двох протилежностей: педагогічних традицій і новаторства у сфері освіти. Тож для глибокого вивчення цього складного і суперечливого процесу – ціннісно-сміслової регуляції – треба знайти й застосувати специфічні методологічні засоби.

Отже, подальший розвиток і уточнення філософського аспекту ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом виявляється у все більш тонкому і глибокому аналізі, який відкриває нове в старому. Тому тут доречно використати ті знання, що ми отримали у ході вивчення ретроспективного аналізу управління навчальним закладом з боку педагогіки, психології, культурології, соціології і філософії, оскільки створені тут нами семантичні фільтри, що мають висвітлити нам нове у старому, тобто у відомому нам матеріалі, повинні допомогти знайти нові властивості.

Ясно, що ми тут цілком вільно можемо вирішувати, які засоби-фільтри для аналізу обрати і в яких комбінаціях їх застосувати в процесі дослідження. Адже загальновідомо, що філософія, наука, теологія, мистецтво і література, користуючись одними і тими ж словами, але по-різному їх організовуючи, досягають таких відмінних між собою наслідків.

Загальновідомо, що вихідними аксіоматичних засобів будь-якого дослідження виступають поняття. Нагадаємо, що поняття – це думка, яка відбиває в узагальненій формі предмети і явища дійсності, а також зв'язки між ними шляхом фіксації загальних і специфічних ознак, якими виступають властивості предметів і явищ та відношення між ними.

Однак виявляється, що у дослідженні поняття відіграють різну роль. При цьому спостерігається, що в ході дослідження одні поняття виступають як такі, що освоюються, а інші — як такі, за допомогою яких перші освоюються, тобто являють собою інструментальні засоби пізнання.

Критерієм їхнього розподілу, на нашу думку, є функція, що надається тій чи іншій семантичній одиниці в процесі пізнання явища на тому чи іншому рівні філософського аналізу.

Для того, щоб розібратися в них, треба розкрити механізм евристичного опрацювання понять. Він функціонує, як відомо, через співставлення ноуменальних одиниць — смислів, що зафіксовані в поняттях. Оскільки механізм дії понять заснований на порівнянні смислів, що містяться в них, то зовні він виступає як мова. Завдяки мові, духовний світ самовиражається в об'єктивній реальності. Мова, матеріалізуючись, породжує текст. Тому освоєння системи ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом можна почати з будь-якого поняття, що входить до головного концепту дослідження.

Тож для реалізації мети даного дослідження ми повинні досягти інтеграції сукупності понять, що висвітлюють, з одного боку, смисли як мету діяльності, що породжуються учасниками соціальної взаємодії, а з іншого - смисли як особливі цінності, інструментальні засоби, тобто, як продукт культурогенезу, що формалізують навчальний заклад як соціальний інститут.

І тільки на наступному, третьому етапі, їх можна дослідити як цілісність, що здатна до довготривалого функціонування у якості фактора управління поведінкою суб'єкта та подальшого її розвитку під тиском поліфлуктуацій ринкових відносин.

З'ясування сенсу терміну «цінність» і, як наслідок, «ціннісна детермінація», і терміну «сислова детермінація» підвело нас до розуміння того, що ми маємо справу і у першому, і у другому випадках зі **смислами** (виділено – Л.С). З тією різницею лише, що у першому випадку мова йде про смисли, що апробовані практикою і тому вони є сталими для галузі освіти, а у іншому – смисли є новопородженими учасниками управлінської взаємодії, і тому їх використання завжди є ризиком, що супроводжується флуктуаціями

потужних викидів інтелектуальної і психічної енергії та біфуркаціями у соціальному розвитку.

Отже, глибинною семантичною одиницею гносеологічного аналізу, що має пролити світло на ціннісно-сміслову детермінацію управління навчальним закладом, є категорія «смысл». Це означає, що від нашого розуміння його сутності і змісту напряду залежить хід філософського аналізу, логіка аргументації, конфігурація обґрунтованих нами структур і пояснення механізмів впливу духовного субстрату на процес управління.

Тож для реалізації головної мети дослідження дуже важливим є визнання відносно самостійного існування смислів, як носіїв семантичної реальності, тому є потреба розглянути даний момент з точки зору того, як він віддзеркалений у філософській спадщині, щоб довести обґрунтованість **семантичної природи духовного фактору** процесу управління навчальним закладом. Поняття смислу в гуманітарних науках ґрунтовно розглянуто у роботі Д.О.Леонтьєва «Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности» [151].

Нагадаємо, що історично вихідним проблемним контекстом, у якому поняття смислу виникло як наукове поняття, було вивчення розуміння текстів, а першою теоретичною парадигмою – герменевтика, що виникла як вчення про тлумачення таємного сенсу Святого писання, та стала поступово вченням про розуміння скритих смислів у більш широкому контексті на початку ХХ століття злилось з філософською думкою у роботах таких її представників, як В.Дільтей, Х-Г.Гадамер та ін.

Подальший розвиток ця проблема знайшла, як відомо, наприкінці ХІХ – у першій половині ХХ століття у науках про мову – лінгвістиці, семіотиці та логічній семантиці. Так, наприклад, Г.Фреге у своїй класичній роботі «Смысл та денотат» пише про те, що денотат або значення тексту (знака), у нашому випадку – ідея, символ або образ – це та об'єктивна реальність,

яку визначає або судження про яке свідчить текст (знак, символ, образ, ідея – Л.С.); смисл – це спосіб завдання денотату, характер зв'язку між денотатом та знаком або, користуючись сучасною мовою, «інформація, яку знак несе про свій денотат»[151, 10].

Другим історичним проблемним контекстом, в якому поняття смислу увійшло до гуманітарних наук, стала проблематика феноменологічного аналізу свідомості, що представлена роботами засновника феноменологічної парадигми Е.Гусерля, його учнів та послідовників: Г.Шпета, М.Гайдегера, К.Ясперса, Ж-П.Сартра та М.Мерло-Понті. Для реалізації мети нашого дослідження вкрай важлива ідея Е.Гусерля про те, що смисл є, за твердженням цього автора, основна складова тканина свідомості [151,13].

Поняття внутрішнього інтимного смислу або ентелехії є оригінальний розвиток Г.Шпетом ідей Е.Гусерля. Згідно твердження Г.Шпета, смисл об'єктивний, він «вкорінений у бутті», це особлива область буття, особливий предмет. Саме вихід смислів, що опанував педагогічний колектив, на зовні обумовлює енерго-інформаційний бік існування навчального закладу, складає його енергетичний потенціал.

Наступну розгорнуту філософську концептуалізацію смислу у екзистенціально-феноменологічній традиції ми знаходимо у Ж-П.Сартра, який відчував значний вплив Е.Гусерля та М.Гайдегера. Вивчення філософської спадщини цього автора через дану методологічну установку підтверджує перспективність обраного нами підходу до пояснення семантичної природи духовної детермінації, то наведемо лише спостереження Ж-П.Сартра, які для нас дуже перспективні. Цей автор стверджує те, що ланцюгом, який поєднує свідомість та світ, є сприйняття, що засвоює зовнішнє як цілісність, в яку вписується смисл.

Смисл надається, за Ж-П.Сартром, як ситуації, так і зовнішнім предметам; він обирається свідомістю. Навчальний заклад тут як раз і може

зайняти місце такого зовнішнього предмета, що створює мікросередовище для сукупного працівника на виробництві. Відбувається систематична суб'єктивізація зовнішньої реальності. Навчальний заклад освіти у такому випадку, як світ олюдяної природи представляє собою умістище смислів.

Нарешті, ще одну розгорнуту філософську концепцію смислу ми знаходимо у роботах іншого представника французького екзенстенціалізму М.Мерло-Понті. Тут треба звернутись до таких його праць як «Структура поведінки» та «Феноменологія сприйняття», що вийшли з друку у першій половині 1940 років. Для нас принциповим є його висновок, який зроблено у книзі «Структура поведінки», оскільки тут мова йде про те, що смисл розглядається як основний організуючий принцип поведінки живих систем. «Одиницею фізичних систем є зв'язок, одиницею живих організмів – значимість. Координація на основі законів, притаманна фізичному мисленню, не вичерпує феномени життя, залишає залишок, що підкоряється іншому виду координації – координації на основі смислу» [151, 18]. Навчальний заклад освіти, на підставі напрацювань теорії ноосоціогенезу [28-30], ми теж розглядаємо як живий цілісний організм, який теж, по великому рахунку, виникає та функціонує на принципах самоорганізації.

Нам принципово важливо для освоєння явища управління навчальним закладом засобами ціннісно-сміслового походження використати роботи М.Мерло-Понті, оскільки він доводить, що вітальні акти мають смисл за визначенням. Стимули не викликають автоматично єдину стереотипну реакцію-поведінку. Напроти, реакція залежить не стільки від матеріальних властивостей стимулів, скільки від життєвої значимості, тобто залежить від соціальності. Таким чином, серед змінних, від яких дійсно залежить поведінка, нами вбачається смисловий зв'язок, іманентне відношення [151, 18]. Це означає, що ми маємо спостерігати, як мінімум, чотири типи реакції персоналу: перший тип – від впливу корпоративних

цінностей, другий – від впливу внутрішніх бажань об'єкта управління, третій – від впливу внутрішніх бажань суб'єкта управління, і, нарешті, четвертий – від інтегративного впливу першого, другого і третього чинників.

Як відмічає Т.М.Тузова, яка вивчала спеціально роботи цього автора, людина може подолати даність саме тому, що її «найвищі реакції» залежать не від стимулів, а скоріше від «смислу ситуації», вони передбачають певний «погляд» на цю ситуацію [239]. Тобто, знов від соціальності.

Є ще один аспект екзистенційного погляду на смисл, що для нас має принципове значення. Він торкається того, що людина є людиною саме тому, що вона здатна, на думку американського дослідника Г.Тіліха, розуміти та формувати свій світ і саму себе у відповідності зі смислами та цінностями. Ясно, що персонал навчального закладу повинен мати таку властивість, мається на увазі формувати, зберігати та розвивати себе.

Нарешті, четвертий контекст використання смислу у гуманітарних науках, який має важливе значення для реалізації провідної ідеї дослідження, полягає у тому, що він переживається персоналом навчального закладу та його окремими професійними групами, направляє їх виробничу діяльність та суттєво впливає на інші невербальні прояви. До авторів, які заклали підвалини такого розуміння смислу, що має важливе значення для життєдіяльності навчального закладу, треба назвати, в першу чергу, В.Дільтея, Е.Шпрангера та М.Вебера, праці яких передували роботам К.Ясперса, Ж.-П.Сартра і М.Мерло-Понті.

Довго не зупиняючись на характеристиці робіт цих авторів, відзначимо лише важливість для нас «розуміючої соціології» М.Вебера. На основі підходу М.Вебера до пояснення дій людини, нам здається, використання ідеї про семантичне походження ціннісно-смиислової регуляції є дуже слушним та перспективним. Цей висновок ґрунтується на тому, що тут виявляється логічний зв'язок між функціонуванням навчального закладу та мотивацією

педагогічного персоналу, а також між ідеологією та цінностями закладу освіти. Це досягається шляхом включення дій окремого фахівця-педагога та професійних груп у цілком зрозумілий смисловий зв'язок, у якому всі вони знаходять своє логічне пояснення. При цьому «мотивом», на думку М.Вебера є деяка смислова єдність, що видається діючий особі або спостерігачу достатньою причиною для конкретної дії.

Тож для нас вихідною тезою у даному дослідженні є те, що існує семантична реальність як така, а ще одну робочу гіпотезу ми пов'язуємо з сукупністю цінностей навчального закладу як формою його онтологічного існування. Носієм духовної реальності є смисл. У такому випадку смисл має для нас не логічний, а **онтологічний статус** (виділено – Л.С.), і ми відносимо його, слідом за В.В.Налімовим, до категорії *суцього* [175, 303].

При цьому зазначимо, що якщо сенс з'являється тоді, коли одне значення ставиться в певне відношення до іншого значення або один знак (символ) ставиться в певне відношення до іншого знаку (символу), то ми маємо справу зі специфічною формою відношень. Сенс є певне відношення значень. І це є його перша і головна сутнісна характеристика. Сенс — це істинно духовні відносини (Франкл). Цей факт підтверджує нашу головну гіпотезу дослідження про те, що ціннісно-смислова детермінація – це залежність процесу управління від семантичної реальності, що локалізованої у просторі навчального закладу

Отже, визнання семантичної природи соціальних систем, а навчальний заклад є лише одним з їх різновидів, спрямовує нас у пошуках відповіді про сутність ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом, як складової соціального світу, до квантово-хвильової природи або польової форми існування Всесвіту [29]. Якщо це так, то ціннісно-смисловий субстрат надто серйозний чинник функціонування і розвитку навчального закладу, оскільки він, по-перше, постійно присутній чинник, що здатний до

революційних морфогенетичних перетворень його структури, а по-друге, він дійсно здатний до впливу на ситуативну поведінку персоналу.

Якщо це так, то ціннісно-смісловий субстрат має існувати, як і весь соціальний світ, у вигляді специфічного семантичного поля, що локалізоване у межах будь-якого навчального закладу. І цьому є докази у вигляді теоретичних доробок, виконаних у галузях філософії та психології, які підтверджують цей факт. З одного боку – це існування колективного підсвідомого, а з іншого - загально визнаним є факт існування у “психології мислення уяви про семантичне поле як деякої самостійної реальності” [175, 311]. В соціальних науках теж уже давно оперує поняття “поле” [217].

Отже, ми з’ясували, що нам потрібно мати методологічний інструментарій, здатний аналізувати **за природою** семантичну або номенологічну реальність. Вона, як впливає з раніше проведених досліджень, перебуває у суб’єктивованій та об’єктивованій формах. У першому випадку ми маємо справу з динамічними смислами, а у другому – з консервативними смислами, що є системою корпоративних цінностей і корпоративною ідеологією, як продуктами формоутворення соціального тіла навчального закладу.

Тому будь-який наш аналіз у проблемному полі буде торкатися об’єктивованого або суб’єктивованого духовного світу. З’ясуємо значення термінів «суб’єктивований» і «об’єктивований» соціальний світ. При цьому людина виступає агентом опосередкування, оскільки має універсальні атрибутивні якості породжувати другу природу, наприклад, створювати навчальні заклади освіти, і користатися нею, корпоративними цінностями як засобами задоволення своїх потреб.

Тому перш ніж продовжити подальше вивчення методологічного забезпечення даного дослідження, нам слід уточнити значення таких понять, як "суб'єктивоване" і "об'єктивоване" для осягнення центральної категорії

дисертаційного дослідження, і вказати на їхній зв'язок з такими поняттями, як "об'єктивне" і "суб'єктивне".

Під "об'єктивним" в дослідженні розуміється все, що існує поза індивідуальною свідомістю і незалежно від неї, а під "суб'єктивним" все, що пройшло через свідомість й існує в ній як суб'єктивований зміст об'єктивного. При цьому, якщо поняття "об'єктивне" і "суб'єктивне" являють собою найбільш загальні рівні людської природи, то категорії "об'єктивоване" і "суб'єктивоване" описують процеси взаємопроникнення цих рівнів.

І суб'єктивоване, і об'єктивоване мають загальний об'єктивний зміст, основопокладаючи субстанцію соціального світу. У розглядуваних нами процесах опосередкування суб'єктивована людиною перша природа трансформується в об'єктивовану форму й існує далі у формі найдрібніших неподільних частинок (морфи) соціального тіла. Морфа далі має самостійну долю, що описується закономірностями морфогенезу. Але, якщо суб'єктивований зміст переходить в об'єктивовану форму, то буде можливим, і навіть необхідним, зворотний перехід, оскільки це видоутворення одного і того ж універсуму. У цих взаємопереходах і складається органічна єдність не тільки онтологічного, але і функціонального аспектів дослідження управління навчальним закладом засобами ціннісно-сміислової регуляції.

У дисертаційному дослідженні ціннісно-сміислової регуляції у галузі освіти ми будемо використовувати плюралістичність принципів та методів пізнання, тобто використовувати методологічний апарат, що був розроблений у межах великої кількості філософських доктрин. У даній роботі автор керуватиметься діалектичним загальнофілософським методом і, разом із тим, звертатиметься до методологічних доробок синергетики, що дозволить збільшити пояснювальний потенціал обох цих парадигм.

Отже, ми виходимо з діалектичного принципу онтологічної

(матеріальної і духовної) єдності світу, який у роботі розкриває два аспекти. По-перше, він підкреслює своєрідну дискретність об'єктивної дійсності, тобто існування в ній якісно відмінних, відокремлених один від одного матеріальних об'єктів, наприклад, навчальних закладів, керівників і підлеглих, що знаходяться в ієрархічних відносинах різного ступеня складності. Синергетика конкретизує цей принцип у такому вигляді: об'єктивна реальність (матерія) як сукупність усього у світі представляє собою систему, що складається з підсистем, і відносини між ними виявляються у включенні менш складних структур у складніші з появою нових специфічних закономірностей.

Другий аспект принципу онтологічної єдності світу – матерія саморозвивається, породжуючи різні взаємодіючі форми руху. Синергетика доповнює його: цей саморозвиток відбувається через процеси самоорганізації кожної соціальної системи. Стосовно людини це означає, що особистість представляє собою систему, яка органічно входить до ієрархічно вище розташованих систем: навчального закладу, суспільства, природи, усієї об'єктивної реальності.

Методологічну основу дослідження складає також діалектичний принцип загального розвитку, який відображає глибинну сутність процесу руху матерії як саморуху, що спричинює формоутворення нового. Синергетика не тільки конкретизує, що саморух кожної соціальної системи відбувається через процеси самоорганізації її внутрішніх структур, але й наголошує, що зазначені процеси можливі тільки за умови відкритості системи. Тобто, самоорганізація й саморозвиток здійсненні лише в тих соціальних системах, які істотним чином взаємодіють з іншими, обмінюються із зовнішнім середовищем речовиною, енергією чи інформацією.

Крім цього, в дослідженні для пояснення процесів формування,

становлення, функціонування, розвитку та перетворення соціального світу будуть використані: принцип цілісності, принцип всебічності, принцип об'єктивності, онтологічної (матеріальної й духовної) і функціональної єдності соціального світу, принцип єдності соціальної теорії й практики тощо, які будуть доповнені, услід за Л. Бевзенко [25, 52], принципами індетермінізму (нелінійного детермінізму), непередбачуваності, нетелеологічності, мультикаузальності, незворотності, варіативності та ін. У той же час допоможуть нам прояснити специфіку мислення в галузі еволюціонуючих систем-процесів сім принципів синергетики: два принципи буття (гомеостатичність та ієрархічність) та п'ять принципів становлення (нелінійність, нестійкість, незамкненість, динамічна ієрархічність, спостережливість) [11, 79].

Мети нашого дослідження може бути досягнуто тільки завдяки *методу сходження від абстрактного до конкретного (метод дедуції)*, що дозволяє теоретично відтворити саморух основоположної субстанції від тотожності її протилежностей до їхньої відмінності в самій дійсності. Він дасть можливість усвідомити, що механізм ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом є не тільки специфічною формою загальної форми саморуху універсуму, але й закономірно відтворюваним результатом її власного розвитку.

Засіб дослідження знімає протилежності між теоретичним і практичним, історичним і логічним. Саме тому сходження від абстрактного до конкретного є спосіб дослідження цілісних об'єктів, що здатні до саморозгортання в часі й просторі, а застосування його стає можливим у філософії й науці, які досягли певної теоретичної зрілості.

Безперечно, даний метод дозволяє ефективно досліджувати механізм ціннісно-сислової регуляції соціального організму навчального закладу у всій його красі й складності:

– по-перше, як діалектичне протиріччя, що складається із протилежностей: цінностей – цілей і цінностей – засобів (принцип діалектики);

– по-друге, як єдність субстрату (структури) та атрибуту (функції), тобто, як семантичну (живу полеву) субстанцію (принцип субстанції);

– по-третє, в усіх основних їхніх зв'язках і опосередкуваннях: суб'єктивоване і об'єктивоване органічно взаємодіють між собою (принцип загального зв'язку);

– по-четверте, у процесі їхнього розвитку від найпростіших форм організації до більш складних і вищих (принцип розвитку);

– по-п'яте, виходячи із внутрішньої суперечливості суб'єктивного й об'єктивного, що полягає в даному понятті (принцип суперечливості);

– по-шосте, у вигляді вихідного протиріччя береться те, яке виділене в результаті теоретичної й практичної діяльності людини, оскільки у даному випадку це може бути протиріччя між педагогічними традиціями і новаторством (принцип єдності теорії й практики);

– по-сьоме, у силу цього навчальний заклад як будь-яка самодостатня або аутопоезистна соціальна система постає в мисленні як "єдність у багатоманітності" (принцип цілісності);

– по-восьме, як органічна єдність матеріального й духовного, особистості і соціальної системи, тобто навчального закладу (принцип дуалізму);

– по-дев'яте, як єдність і множинність (принцип синархії).

Таким чином, гносеологічні принципи, що знаходять своє цілісне вираження в методі сходження від абстрактного до конкретного, є методологічною основою дослідження механізму ціннісно-сислової детермінації процесу управління навчальним закладом у загальноеволюційному механізмі саморуху універсуму.

З їхньою допомогою ми маємо можливість розкрити джерело, природу, сутність і зміст ціннісно-сислової регуляції навчального закладу як найпростішого соціального організму. На цьому можна зупинитися у виборі інструментарія гносеологічного аналізу, що зумовлює прорив до аналізу онтології соціального тіла. Останній забезпечується специфічним інструментарієм генетичного, морфологічного і функціонального аналізу соціального явища.

Для вирішення цієї задачі ми маємо намір сформувати *чотири групи* аналітичних понять:

- *першу* - для генетичного аналізу явища ціннісно-сислової регуляції;
- *другу* - для з'ясування морфологічного аспекту ціннісно-сислового субстрату у структурі соціального організму навчального закладу;
- *третю* - для аналізу процесу функціонування ціннісно-сислового субстрату як функціонального органу соціального тіла навчального закладу;
- *четверту* - для пояснення механізму функціонування та розвитку ціннісно-сислової саморегуляції як цілісної підсистеми у структурі навчального закладу освіти.

Для того, щоб ефективно виконати **генетичний аналіз** ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом, треба звернутись до апарату синергетики [218-220]. Це обумовлене тим, що основне навантаження при проведенні гносеологічного аналізу даного явища припадає на категорію “самоорганізація”, у проблемному полі якої процес управління відіграє роль частки по відношенню до цілого і тому підкоряється її закономірностям.

Стосовно можливостей застосування термінологічного апарату теорії самоорганізації до дослідження соціальних явищ, доречно навести слова Е. Гідденса: “Людська історія створюється цілеспрямованою діяльністю, але не є заздалегідь продуманим проектом - вона постійно ухиляється від спроб

спрямувати її в потрібне русло” [280, 27]. Близькими є й уявлення американського філософа Е. Янча про “Всесвіт, який самоорганізується” – він обґрунтовує здатність матерії до самоорганізації та робить спробу продивитися ці процеси на всіх рівнях існування матерії (від елементарних частиць до соціальних структур) [281].

І. Валлерстайна використання ідей нелінійності приводить до нетривіальних висновків стосовно закономірностей загальносвітового розвитку. Згідно з його уявленнями, діючи на історичній арені, люди не творять історію, а просто змушені брати участь у подіях, що самоорганізаційно розгортаються – якась “невидима рука” завертає події у відповідні історичні цикли [285]. Отже, і соціальному світові властива схожа з природною здатність до самопородження, що уможливорює звернення до самоорганізації як до властивості дослідження соціальних процесів.

Застосування поняття самоорганізації стосовно процесів, які протікають у другій природі, для вітчизняної школи соціальної філософії є відносно новим, що часто виявляється в неадекватних тлумаченнях. Так пояснюючи кібернетичну концепцію самоорганізації, автори останнього п’ятитомника з матеріалістичної діалектики стверджують, що “джерелом саморуху є внутрішні зв’язки та протиріччя в матеріальних системах” і що зовнішні зв’язки виступають лише “як умова реалізації саморуху” [164, 160-163].

Ті ж автори підкреслюють визначальну роль внутрішніх чинників в організації системи: “Концепція самоорганізації впливає з філософського принципу про внутрішні джерела розвитку матерії, що дозволяє показати домінуючу роль внутрішніх протиріч, які знаходяться у певній відповідності із зовнішніми закономірностями. Інакше кажучи, таке розуміння самоорганізації розкриває внутрішній механізм і внутрішні причини саморуху матеріальних об’єктів, що відносяться до самозорганізованих

систем” [164, 160-163].

Крім того, методологічний досвід теорії самоорганізації сьогодні потрапляє й у сферу психологічного пізнання, підключаючись до вирішення проблем механізмів творчості, комунікації тощо, і це важливо мати на увазі, визначаючись із методологією дослідження явища ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом. Ініційовані самоорганізаційними ідеями концептуальні зрушення просуваються в бік “наростання інтересу до ролі безпорядку, порушення рівноваги, зростання напруженості й самоорганізації у відкритих системах, що розвиваються” [169, 142].

Процес породження ціннісно-сміслової детермінації є складним і тією чи іншою мірою свідомим, навіть якщо й не завжди можна говорити про наявність у ньому *власне чіткої усвідомленості*, але слід мати на увазі неминучу присутність її хоча б і в надслабких формах, які можна визначити як квазісвідомість. Відповідно, певною мірою процес утворення смислового поля як у структурі свідомості керівника, так і у структурі свідомості підлеглих є імовірнісним або спонтанним, тобто характеризується непередбачуваністю змін своїх параметрів.

Отже, генетичний аналіз розкриває походження системи ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом, а її устрій і стан треба досліджувати іншими методами філософського пізнання. Під іншими методами мається на увазі використання методів опрацювання семантичного матеріалу, а саме інформації. На нашу думку, це є виправданим кроком, оскільки цінності живуть у голові колективної особистості у формі знань і тільки знань.

Наступним кроком у дослідженні обраного предмету філософського пізнання логічно має бути **морфологічний аналіз**. Це означає, що в категоріальному апараті дослідження обов’язково має бути така процедура як

“морфогенез”. Її слід застосувати на основі визнання незалежного буття в корпоративному просторі освіти як самостійного органу соціального організму навчального закладу. Доцільність такого виду аналізу соціального явища ми знаходимо в Гегеля, який наголошував на тому, що реальність, якої набуває ідея як природна життєвість, є тому реальність, що являється.

Тож, наше завдання у ході морфологічного аналізу полягає в тому, щоб знайти субстрат ціннісно-сислової детермінації як частину буття соціального світу, простежити “модифікацію” їх особистого буття в процесі спонтанного саморозгортання ноосоціогенезу на корпоративному рівні, тобто у просторі навчального закладу освіти.

Система філософських категорій даного типу повинна стати своєрідним "матеріалом", з якого повинна бути виготовлена форма для відтворення тіла соціального організму навчального закладу. Це означає, що завдяки застосуванню категорії "морфологія", можна не тільки обґрунтувати специфіку матеріалу, з якого складається соціальний організм навчального закладу, але і послідовно уявити, завдяки евристичним можливостям ідеї морфогенезу, параметричний опис його органів і, нарешті, відтворити процес самоорганізації структури соціального тіла навчального закладу освіти.

Природно, що при розгляді морфології соціального організму ми повинні спиратися на загальні закономірності морфогенезу, встановлені протягом тисячоліть його вивчення. Найвагоміший вклад, як відомо, в нього внесли Арістотель, П. Білий, У. Гарвей, Х. Вольф, І. Гете, Е. Жофруа, Сент-Ілер, К. Бер, В. Гофмейстер, Е. Геккель, І. Горожанкін, А. Северцов та ін.

Але спочатку треба визначитися принципово з самою можливістю прикладання ідеї морфології до даної галузі. Для обґрунтування коректності застосування даної ідеї до соціального явища пошлемося на три джерела: *перше джерело* – це праці Е. Дюркгейма, який послідовно відстоював організмену ідею устрою суспільного життя [97, 475]; *друге джерело* – праці

закордонних авторів, що розробляють ідею морфогенезу соціальних систем, наприклад, М. Арчер і П. Штомпка [див.: 268, 252-253, 360-361]; *третьє джерело* – це роботи українських дослідників В.П.Беха, А.В.Гашенка [31], групи київських авторів, що досліджують процеси самоорганізації соціальних структур з позицій синергетики і теорії катастроф [див.: 200].

Вихідним моментом у дослідженні морфології соціального організму навчального закладу є визначення субстанції його тіла. Відомі гіпотези про те, що "органи організму – це окремі види діяльності" (Г. Греєф) або система живлення, що складається з промислових груп: розподільча система, яка складається з торгових операцій; регулююча система, що складається з політичної і релігійної діяльності" (Г. Спенсер) та інші. Але якщо суворо дотримуватись концептуальних рамок, то морфологію соціального організму навчального закладу освіти ми повинні пояснити, виходячи з квантово-хвильової природи соціального явища.

Це означає, що при аналізі внутрішніх зв'язків соціального організму не обійтися без *теорії поля*, запропонованого А. Гурвичем, оскільки субстанція Всесвіту має квантово-хвильову природу [див.: 85]. Застосування даної теорії, як відомо, дозволило Л. Гумільову розробити оригінальну концепцію етногенезу [84]. Тут слід використати багатий евристичний потенціал функціональної теорії поля, запропонованої М. Сетровим [206; 217], та знову звернутись до праць В.П.Беха [28-33].

Найперше з тих складових, які тут необхідно розглянути, – це, звичайно ж, поняття "елемент". Під елементом у нинішньому дослідженні розуміється така мінімальна об'єктивна або суб'єктивна частка соціальної реальності, сукупність яких складається прямо або опосередковано в органічну систему або організм. Оскільки елемент виступає як своєрідна межа членування соціального об'єкту, власна його будова зазвичай не береться до уваги при характеристиці соціального організму. «Компонент»

же складається з декількох елементів.

Оскільки соціальний організм навчального закладу не є морфологічно чітко відділеним від середовища утворенням, то його складові одиниці – елементи – мають оригінальний характер: вони являють собою функціональні утворення. Тому важливо ввести в арсенал методологічних засобів дослідження поняття "*функціональний орган*", що підкреслює "примарність" всіх без винятку названих вище морфологічних одиниць. Тут виявляється важливою вказівка А. Ухтомського, який писав, що органом може бути будь-яке тимчасове поєднання сил, здатне здійснити певне досягнення [див.: 248, 149].

Вони, функціональні органи, діють, по О. Леонтєву, "таким же чином, як і звичайні морфологічні постійні органи, однак вони відрізняються від останніх тим, що являють собою новоутворення, які виникають у процесі індивідуального (онтогенетичного) розвитку" [150, 412]. Особливість цих новоутворень полягає в тому, що, раз склавшись, вони далі функціонують як єдине ціле міцно і усталено.

Уявлення про можливість взаємодії названих вище елементів – цінностей-цілей і цінностей-засобів - між собою породжується завдяки наявності у них "функції", а конкретизується через поняття "*зв'язок*". Зв'язок – це взаємообумовленість існування явищ, роз'єднаних у просторі або в часі. Поняття "зв'язок" – одне з найважливіших наукових понять: з виявлення стійких необхідних зв'язків починається пізнання соціального організму. Багатоманіття сучасних уявлень про зв'язок знаходить відбиття у безлічі їхньої класифікації. У даному дослідженні використовується класифікація зв'язків, запропонована Е. Юдіним [див.: 273, 188-192]. Тому вихідними зв'язками в даному дослідженні визнаються наступні: структурування, взаємодія, конфліктування, породження, перетворення, функціонування, розвитку, управління і корекція. Поряд з ними ми природно

розрізняємо внутрішньовидові соціальні зв'язки: економічні, виробничі, педагогічні, соціальні, політичні, аксіологічні, ідеологічні та інші.

Однак цього недостатньо. Ми стверджуємо, що пояснити становлення і функціонування соціального організму навчального закладу як цілісності, що саморозгортається, стало можливим сьогодні тільки завдяки функціональній теорії організації [див.: 217], виходячи з якої, в соціальному організмі навчального закладу зв'язки треба розглядати як чинники його саморозвитку, тобто, як силу, здатну змінювати навіть морфологію об'єкту. З появою у організмі навчального закладу необхідності здійснювати ту чи іншу, раніше невідому функцію, у нього можуть формуватися не тільки нові органи, але навіть системи органів.

Наведемо важливі для нашого дослідження розмежування у розумінні терміну "зв'язок". У значенні суспільного аспекту ми згодні з відомим визначенням терміну "соціальний зв'язок", даного К. Марксом [157, 346]. Він же, в іншому місці, підкреслюючи соціальний характер, писав, що "він є пасивний зв'язок, що змушує людину відчувати потребу в тому найвидатнішому багатстві, яким є інша людина» [158, 125].

У фізичному значенні зв'язок ми розуміємо як актуально здійснювану взаємодію носіїв фізичної або матеріальної і психічної або інтелектуальної енергії. У космологічному значенні – як єднаючу єдність соціальних організмів у багатоманітті. Тут ми маємо справу з нелокальними зв'язками. Для нас це важливо, оскільки ми маємо надію дослідити й вільну причинність у ціннісно-смісловій детермінації управління навчальним закладом.

Нам ніяк тут не можна обійтись без пояснення терміну "зв'язок" у кібернетичному значенні, оскільки мова йде про управління навчальним закладом і процес прийняття рішень. Тому особливо слід підкреслити важливість включення до комплексу методологічних засобів таких видів

зв'язку, як "прямий зв'язок" і "зворотний зв'язок", «позитивний зворотний зв'язок» і «негативний зворотний зв'язок». На це прямо вказують досягнення сучасної біології, кібернетики, синергетики і філософський аналіз механізму управління, що свідчать про історичну зумовленість, закономірності і єдність походження всіх живих організмів, про те, що у всій складній картині живої природи спостерігаються діалектична логіка, точна організація, що повторюється від найпростіших до вищих організмів. Відповідно, і в ноосфері механізм управління з його функціональними ланками і зв'язками лежить в основі структур технічних систем і суспільних інститутів, а значить – і сімейства соціальних організмів.

Тому не виключено, що у соціальному організмі навчального закладу ціннісно-сміслова детермінація конструктивно є система, що утворюється з прямого і зворотного зв'язку. При цьому не має значення, який саме з цих елементів виконує ту чи іншу функцію, оскільки вони мають бути поліфункціональними. Усе залежить від місця зародження енергетичного імпульсу, що приводить до дії дану систему. І вони по чергово виконують місію то прямого, то зворотного зв'язку. Цю робочу гіпотезу ми маємо перевірити у ході теоретичного аналізу під час обґрунтування механізму взаємодії цінностей-цілей і цінностей-засобів.

З кожною з вищерозглянутих категорій по-своєму пов'язане поняття **“структури”**, що відбиває форму розташування елементів і характер взаємодії їхніх сторін і властивостей в системі. У численних визначеннях цієї категорії є істотна розбіжність. У розумінні багатьох дослідників структура включає в себе не тільки чисту схему стосунків упорядкованості елементів системи, але і самі ці елементи.

Але все те, що ми навели стосовно поняття „структура”, взяте з науково-філософської літератури і, в принципі, всім добре знайоме. І ми б не наводили такого детального обґрунтування терміну "структура", якщо б не

було необхідності вводити в категоріальний апарат дослідження видовий термін “семантична структура об'єкту”. Це викликано тим, що елементом в такій структурі будуть позначені вище функціональні утворення, які мають мало спільного із звичним нам виглядом матеріальних структур.

Отже, викладені вище вихідні поняття для розробки проблеми соціального організму навчального закладу дозволяють нам підійти до визначення заключного терміну даного роду поняття *системи*, причому такої, яка сама себе розвиває. Тут ми маємо намір спиратися на той вклад у розуміння системи, що внесений в методологію системних досліджень такими ученими, як А. Аверьянов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, Д. Гіг, І. Кант, В. Карташев, А. Кравець, В. Кузьмін, І. Новик, Е. Семенюк, В. Тюхтін, І. Фролов, Е. Юдин та ін.

Універсальним є визначення системи, що, як нам уявляється, може служити основою, відправним моментом сучасного тлумачення даного поняття: система – “це сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках одне з одним, яка утворює певну цілісність, єдність”. Тут зафіксовані два основних моменти, що характеризують систему: по-перше, це не одиничний об'єкт, а множинність; по-друге, не будь-яка множинність, а неодмінно пов'язана, саме в силу цього зв'язку, вона володіє внутрішньою цілісністю [див.: 38, 29]. А.Кравець додає до цього ще один істотний момент – виділеність системи з її оточення, визначаючи систему як “специфічно виділене з навколишнього середовища цілісної множинності елементів, об'єднаних між собою сукупністю внутрішніх зв'язків або відношень” [134, 44-45].

Але на соціальний організм навчального закладу треба дивитися не просто як на систему в тому вигляді, про який мова вже йшла, а як на живе органічне утворення або “соціальне тіло”. При цьому слід мати на увазі, що грецьке “organon” означало інструмент, тобто штучно створене знаряддя, і

орган, тобто "природне знаряддя". У зв'язку з цим у дослідженні ми будемо виходити з визначення живої системи, даного В. Карташевим у роботі "Система систем". Його суть полягає в тому, що соціальне тіло як "система, є функціональна сукупність матеріальних утворень (функціональних органів – Л.С.), певним чином втягнутих у відношення сприяння в створенні деякого стійкого ефекту, що визначає дійсну можливість отримання корисних для суб'єкту дії результатів, які достатньо відповідають вихідній (реальній) потребі" [122, 145].

Органічне тіло називається саме так тому, що на відміну від неорганічного, воно не конгломерат частин, позбавлених певних функцій, а сукупність, кожна частина якої виконує відведену їй функцію, що складає її сутність, тобто, як виконувана кожним органом функція, яка складає той чи інший елемент життєдіяльності організму в цілому, відноситься до самого органу, який є частиною даного організму [див.: 258, 105 і 438].

І, нарешті, останнє зауваження. Воно пов'язане з необхідністю побудови **евристичної моделі соціального організму навчального закладу**. Коли ми тут говоримо про систему, то природно йдеться про філософське конструювання номенологічного світу. Тут ми залучаємо ідеї Канта, Фіхте і Шеллінга. Останній, наприклад, писав: "Властивістю так званих динамічних категорій, що кидаються в очі... є те, що вони корелятивні" [263, 385]. Вже у Канта, як відомо, мова йшла про понятійне конструювання.

Сконструювати поняття по Канту, значить створити для нього відповідне наочне подання. Тут ми будемо виходити з визначення системи, даного І. Кантом, що писав: "Під системою я розумію єдність багатобразних знань, об'єднаних однією ідеєю. А ідея є поняття розуму про форму деякого цілого, оскільки їм а ріогі визначається обсяг багатобразного і розташування частин відносно одна одної. Отже, наукове поняття розуму

містить у собі мету і відповідну форму цілого» [див.: 116, 486].

Побудувати модель соціального організму навчального закладу, а це можливо зробити на евристичному рівні, означає створити з понять, що описують соціальний світ, певну струнку конструкцію, замкнену на конкретній генеральній функції – навчально-виховному процесі. І це принципово можливо, тому що "кожне поняття займає в системі своє місце, для якого воно тільки і передвизначене і що визначає його значення і межі застосування", – писав Ф. Шеллінг [263, 20].

Зважаючи на функціональну природу соціального організму навчального закладу, важливо сформувати комплекс методологічних засобів для реалізації *функціонального аналізу*. Як відомо, до сутності функціоналізму як принципу аналізу явищ суспільного життя відноситься вичленення об'єкту, що досліджується як ціле.

"Вихідна проблема функціоналізму, відзначається у "Філософському енциклопедичному словнику", - вичленення цілого» [251, 718]. Засіб вичленення цілого зумовлений явними або прихованими передумовами теоретичного мислення. У даному випадку – це розкладання соціального організму на складові органи, виявлення функціональних залежностей як між цими складниками, так і між складниками і цілим.

У вітчизняній традиції принцип функціоналізму реалізується завдяки орієнтації дослідника на з'ясування функцій одних соціальних явищ по відношенню до інших у рамках даного конкретного цілого. Тому функціоналізм виступає в дослідженні як методологічний принцип ефективного упорядкування соціального матеріалу. За своїм змістом функціоналізм орієнтує нас на аналіз життєдіяльності соціальних одиниць, тобто на виявлення механізмів і засобів їхнього відтворення, повторимість, самовідтворення без зміни основних параметрів. Він припускає можливість тимчасово відволіктися від динаміки процесу.

Водночас, він орієнтує нас на вивчення залежності, що спостерігається між різноманітними сторонами єдиного соціального процесу, тобто на необхідність кількісно вимірювати, якою мірою зміни однієї частини системи виявляються похідними від змін в іншій її частині.

Тут важливу роль відіграє поняття **функції**, що має при цьому два значення: службова роль ("призначення") одного елемента, компонента або інгредієнта соціальної системи по відношенню до іншого або до системи в цілому (наприклад, функції держави, права, економіки, науки, освіти, виховання та ін.); залежність в рамках даної системи, при якій зміни в одній частині виявляються похідними (функцією) від зміни в іншій її частині. Без глибокого розуміння взаємозалежності функцій ми просто не зможемо обґрунтувати структуру соціального організму закладу освіти. І в цьому смислі функціональна залежність може розглядатися як вид детермінізму. Ця думка явно недооцінюється дослідниками.

Життєдіяльність соціальних організмів, відтворена з допомогою евристичних моделей, побудованих на функціональних зв'язках, вимагає, в свою чергу, пояснення моменту саморегулювання соціальних систем.

Включення в комплекс пізнавально–інструментальних засобів поняття **саморегулювання** винятково необхідне з декількох причин. *По-перше*, тому що без нього неможливо довести до логічного кінця аналіз соціального організму навчального закладу, котрий, як всякий організм, є системою, що саморозгортається, а значить, і саморегулюється. *По-друге*, тому що введенням до арсеналу методологічних засобів дослідження таких понять, як "інформація", "управління", "регулювання", "керівництво", "зворотний зв'язок" і деяких інших, ми значно поширюємо свої можливості в справі вивчення обраної проблеми. *По-третьє*, це дозволить довести вивчення морфогенезу до логічного кінця, оскільки в його ході на етапі функціонування в структурі соціального організму виникає спеціальний

орган для реалізації функції саморегулювання. У даному випадку це саме наш предмет дослідження – ціннісно-сміслова детермінанта, що теж повинна мати свою морфологію!

Як не парадоксально звучить, але доводячи протягом багатьох десятиліть тезу про побудову єдиного науково керованого суспільства, вітчизняна соціальна філософія навіть на поріг не пускала і сьогодні ще не завжди пускає кібернетику. Навіть поняття механізму управління, а не те що зворотного зв'язку, чужинне соціальній філософії. А без цього неможливо пояснити процес саморегулювання соціального організму навчального закладу освіти.

Саморегулювання, як всяка життєво важлива функція організму, створює собі *морфологічний орган управління*. Про самостійність життя органу управління соціального організму свідчить його власне життя, що створюється за особливими законами інформаційного спілкування. Механізм підтримки динамічної постійності функціонування управлінської системи соціального організму в заданих межах формує особливу управлінську структуру в органі управління, що отримала в науковій літературі назву **гомеостат**. Гомеостат – це базисне функціональне поняття механізму обробки інформації. Він реалізується на різноманітних носіях, у тому числі й на носіях нематеріального походження.

При цьому можна тільки шкодувати, що кібернетика і синергетика, які внесли найбільший концептуальний вклад у сучасне світорозуміння, ще не вплетені належним чином у тканину філософського знання. У соціальній філософії, особливо в підручниках, не розкривається сутність найважливіших філософських і соціальних категорій управління, організації та інформації, не кажучи вже про соціальну ентропію. *Інформація* досі не визнана філософською категорією, а саме ж інформація і ентропія сьогодні стали основоположними поняттями теорії самоорганізації і теорії розвитку.

Наш аналіз показує, що інформація як інструментальний засіб онтологічного аналізу вживається нами немовби в інтуїційній оболонці, оскільки вона ще не отримала статусу філософської категорії. Парадоксально, але на питання про її сутність не зміг відповісти навіть К. Шеннон – “батько” сучасної теорії інформації. Вважаючи це поняття суто математичним, він обмежився лише формулою обчислення кількості інформації. Не знав відповіді і “батько” кібернетики Вінер, її визначення він звів до фрази: “Інформація – це інформація, а не матерія і не енергія”. Згодом теорія інформації активно розвивалася. У ній виникло багато напрямів: статистичний, семантичний, якісний, алгоритмічний та інші, однак жоден з них не дасть адекватної відповіді на запитання – що ж таке інформація і як її правильно вимірювати і трактувати. Проблема і по цей день залишається невирішеною.

Оскільки при невизначеному підході до інформації ми не можемо працювати далі над проблемою, то ми виходимо з того, що при презентації ноуменального світу інформація є таким же повноцінним виразником його властивостей, як і матерія при поданні феноменального світу. У даному дослідженні ми термін «інформація» використаємо виразником інтелігібельної матерії, тобто він виконує функцію, аналогічну тій, яку виконує речовина для світу сенсигельної матерії. Це означає, що нас цікавить у першу чергу **аксіоматичний аспект інформації, який здатний формувати у людини систему норм соціальних реакцій (транс-акцій)**. Завдяки останній, він здатний ефективно освоювати світ духовних цінностей. Для нас інформація є свого роду функціональний орган, що сам по собі не існує до тих пір, поки не з'явиться причина, що спонукає універсум почати рух у вертикальній площині.

У ході дослідження ми спираємось на концепцію інформації, запропоновану нещодавно математиком і філософом М. Бугріним. Його

теорія побудована на двох системах принципів. Перша система дасть відповідь на запитання, що таке інформація і те, які закономірності її функціонування, а друга – розглядає засоби виміру інформації.

Для нас принципово важливо те, що, виходячи з першої, М. Бугрін зробив дуже важливий висновок, що спростовує традиційні уявлення: інформація у чистому вигляді не існує. Але це “ніщо” проявляється і дасть про себе знати як “щось” в дії. Це як промінь світла: сам по собі невидимий, висвічує, робить видимими тіла, які потрапили під його опромінення. Це означає, що інформація є результат специфічного процесу, що протікає в другій природі, оскільки вона є величина функціональна.

Для нас особливо цінне те, що, виходячи з іншої гіпотези, він доводить **різницю між знаннями й інформацією**. Це істотно різні речі. Цей висновок, що здається на перший погляд таким незвичним, є принципово новим у науці і переконливо аргументується М.Бугріним. Не заглиблюючись у тонкощі аргументації автора, можна викласти суть його основної ідеї у такому твердженні: *знання подібні матерії, а інформація – енергії*. Таке співвідношення понять *матерії* та *інформації* цілком підходить для обґрунтування морфі соціального організму навчального закладу.

Крім того, як на наш розсуд, автор наведеної концепції переконливо доводить, що в одних випадках може відбуватися зменшення кількості інформації, в інших – її кількість залишається незмінною, а ще в інших – можливе навіть збільшення кількості інформації.

Істина, як завжди, знаходиться посередині між крайнощами заблуджень. Визнання онтологічної *самостійності інформації* для нас не є чимось несподіваним, оскільки онтологічною основою нашого світу, згідно з уже обґрунтованою нами робочою гіпотезою, є двоєдина матеріально-ідеальна субстанція – квантовий вакуум. Тому ми й розглядаємо поняття інформації як повноправну філософську категорію.

На нашій здатності осягнути явище саморегуляції соціального організму негативно позначилося тривале ігнорування офіційною "марксистсько-ленінською" філософією з суто ідеологічних міркувань кібернетики як науки, яка одна тільки й здатна розкрити генезу механізму управління як специфічної форми матеріального процесу (руху матерії), замкнутої інформаційними зворотними зв'язками, що забезпечують як збереження сталості системи, так і її саморозвиток [див.: 2, 293]. Як наслідок такого ігнорування, у філософській і економічній літературі все ще зустрічаються неадекватні визначення управління як лише несиметричного односпрямованого впливу *суб'єкта* на *об'єкт*.

Ще багато авторів продовжують ігнорувати або ж просто не розуміти визначальної ролі *зворотних зв'язків* у процесах управління. За твердженням, наприклад, О. Крушанова, зворотній зв'язок "не є найістотнішою ознакою управління" [141, 247]. Більш того, і "Філософський словник" (1991р.) тлумачить управління без залучення понять зворотного зв'язку, адаптації та самоорганізації. Таке розуміння філософами явища управління лежить не в науковій, а, як і колись, в ідеологічній, конфронтаційній площині, оскільки все ще змістовними вважаються твердження, згідно з якими "на практиці спостерігаються два типи управління: стихійний і свідомий (плановий)". Ясно, що дотримуючись такої заідеологізованої методологічної настанови, неможливо вийти на розуміння суттєвості явища саморегулювання для процесів саморозгортання соціального організму.

Морфологічне тіло може перебувати у найрізноманітніших станах: від вкрай невизначеної хаотичності до цілковитої структурної упорядкованості. Перший стан визначається в термінах термодинаміки та теорії інформації як *ентронія*, а другий - як *негентронія*. Нагадаємо, що ентропія в теорії інформації тлумачиться як міра невизначеності стану об'єкту або як міра браку інформації, якщо йдеться про соціальний організм як цілісну систему.

Ентропія є функцією імовірності. Її значення наближається до нуля, якщо імовірність наближається до одиниці, і стає нескінченною, якщо імовірність дорівнює нулю [див.: 132, 690].

Суспільствознавство запозичило ідею соціальної ентропії у виведеному І. Пригожиним в 1945 році так званому четвертому началу термодинаміки, яким вперше було сформульовано закономірності ентропійних процесів у відкритих системах. Кібернетика Вінера і загальна теорія систем Л. фон Берталанфі значною мірою обґрунтовуються названою формулою. Соціологія також бере на озброєння поняття ентропії: виходять праці Міллера (1953), Ротштейна (1958), Баклі (1967), в яких аналізується організація соціума в термінах ентропії і негентропії. Вдало використали вербальні ентропійні моделі щодо теоретичного аналізу суспільства Клапп (1975) і Голтинг (1975).

Але найбільш фундаментально до проблеми соціальної ентропії підійшов професор Каліфорнійського університету К. Бейлі, який в 1990 році випустив книгу "Теорія соціальної ентропії", а в наступному розвинув цю ідею в роботі "Нові системні теорії в системі соціології" [див.: 26]. Як правильно зазначає М. Кузьмін, оцінюючи місце і роль К. Бейлі в розробці проблем соціальної ентропії, саме останньому належить пріоритет у застосуванні даної ідеї до соціології та екології [див.: 143, 249].

Всупереч столітньому авторитетові ідеї рівноваги, яка панувала, як відомо, в суспільній свідомості з 1850 по 1950 рік і авторитет якої підтримувався зусиллями Спенсера, Гоббса, Паретто, Ла Шательє і Самуельсона, Кеннона і Парсонса, Хоманса, Стинхкомбе і Міллера, такі відомі учені, як Подолинський, Лотка, Богданов, Кондратьєв та деякі інші, енергійно відстоювали ідею динамічної рівноваги живих та інших саморганізованих систем. Сьогодні у вітчизняному суспільствознавстві з'явилися, нарешті, перші роботи, в яких розглядаються проблеми *соціальної*

ентропії. Серед авторів А. Ахізер, Г. Гольц, Ю. Канигін, В. Мазур, А. Назаретян, Є. Сєдов, Ю. Сурмін та ін.

Здійснений Клаппом вербальний аналіз динамічного стану суспільства з генераторами ентропії (шуми, банальність, дезінформація та ін.) – приклад продуктивного застосування ентропійно-негентропійної моделі для коректного аналізу людських спільнот на організаційному, психологічному та соціологічному рівнях. Галтинг використав поняття ентропії для аналізу конфліктів у суспільстві і між націями. Берталанфі використав даний термін як синонім категорії "порядок". На відміну від названих авторів, Бейлі застосовує поняття ентропія для визначення стану системи суспільних зв'язків. Як еквівалент ентропії тут він використовує ступінь присутності життя в даному соціумі. Для заміру рівня ентропії соціуму К. Бейлі вилаштував цілий ланцюжок взаємопов'язаних змінних: глобальних (населення, інформація, рівень життя, технологія, організація, середовище проживання), константних мікроперемінних (стать, раса, вік) і змінних мікроперемінних (прибуток, освіта, місце проживання, звички, робота та ін.).

На відміну від зарубіжних авторів, вітчизняні дослідники, наприклад, Канигін і Калітич, тлумачать ентропію як міру віддаленості людської спільноти від оптимального рівня свого функціонування. Черненко і Чернишенко, наприклад, співвідносять поняття соціальної ентропії з мірою економічної та соціальної свободи.

Все викладене вище прямо вказує на те, що епоха рівноваги закінчилася і настала епоха ентропії, яка несе з собою необхідність і навіть неминучість визнання еволюційних змін системи суспільних зв'язків як послідовності біфуркаційних переходів.

Взаємодоповнюваним по відношенню до поняття соціальної ентропії є поняття негентропії як міри організованості, упорядкованості соціальних об'єктів. Між негентропією й інформацією проводять аналогію, оскільки

інформація, нерозривно зв'язана з поняттям процесу і системи управління, характеризує міру можливості "упорядкування" керованої системи через управлінські впливи на неї.

Центральне поняття нашого дослідження "соціальний організм" вимагає від дослідника застосування таких дослідницьких засобів, якими є такі суто спеціальні терміни, як *гомеостаз і гомеорез*.

Для оцінки динамічного аспекту соціального організму навчального закладу ключовим поняттям є поняття "механізм". З його введенням в методологічний апарат дослідження, філософський аналіз проблеми стає доведеним до своєї можливої (з точки зору теорії пізнання) межі, оскільки після пояснення взаємодії елементів механізму саморозгортання соціального організму між собою, більше нічого вже не можна буде додати по суті справи.

Термін "механізм", як відомо, прийшов у галузь вивчення соціальних явищ з області техніки та механіки, де він і виник, та з біології, де він вже давно і надійно працює (наприклад, механізм відбору, спадковості та ін.). У соціальному організмі він пронизує собою всі його органи та системи: економічну (ринковий механізм, механізм ціноутворення), соціальну (механізм відтворення, соціального забезпечення), політичну (механізм державного регулювання), духовну (механізм духовного відродження) і т. ін. Але, якщо в соціальному організмі можна відкрити механізм, то з боку філософії це буде означати визнання причинності в соціальному світі [258, 23], а також ідеї на цей рахунок В.І.Вернадського [54, 15].

У цьому питанні ми скоріше всього солідарні з визначенням суті справи, яке дав М. Моїсєєв у роботі "Человек и ноосфера". Він пише: "Вимовляючи слово "механізм", ми маємо на увазі деяку сукупність логічних зв'язків, процедуру змін, визначальних для виникнення в тій або іншій еволюціонуючій (такій, що розвивається) системі" [168, 43]. Основними

ознаками соціального організму є мета, засоби її досягнення, зворотний зв'язок, пам'ять, інформація та ін.

Отже, ми зупиняємось на тому, що термін "механізм" за умов його коректного застосування та повного висвітлення його змісту надасть нам можливість розкрити динамічний аспект процесу ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом.

Дослідження визначеного концепту як надскладного семантичного утворення ускладнюється необхідністю враховувати всю багатоманітність його прояву. Саме тому необхідним виявилось створення моделі, яка могла б стати об'єктом дослідження, і в загальних рисах відтворити оригінал. Можливість моделювання як наукового методу обумовлена наявністю *абстрагування* як загальнонаукового методу пізнання, що представляє собою мислене відволікання від несуттєвих властивостей, зв'язків, відносин досліджуваних предметів з одночасним мисленим виділенням суттєвих, цікавих для дослідника сторін, властивостей, зв'язків цих предметів [22, 98].

Моделювання, як метод, ґрунтується на використанні моделі, що є як засіб управління системою, яка замінює об'єкт пізнання (у нашому випадку управління навчальним закладом) і служить джерелом інформації стосовно нього. Моделі – це аналоги, подібність яких до оригіналу суттєва, а розбіжність – несуттєва. Отже, у дослідженні ми будемо створювати модель ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом, і «приміряти» її на сучасну Україну й максимальне співпадіння з моделлю, що ми пропонуємо, будемо розглядати як достовірність нашого дослідження.

У роботі методи абстрагування й моделювання щодо процесу ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом доповнюються такими загальнофілософськими методами:

– *аксіоматичним* методом побудови наукової теорії, за якого деякі твердження нами будуть прийматися без доведень, а всі інші знання

виводитися з них відповідно до певних логічних правил;

– *аналізу* – методом пізнання, який дасть змогу поділити ціннісно-смыслову детермінацію управління навчальним закладом на складові частини (ми припускаємо, що він має свої елементи: об'єкт і суб'єкт управління; ціннісно-смыслова детермінація і процес управління; цінності – цілі і цінності - засоби), та *синтезу*, за допомогою якого ми припускає з'єднання окремих частин соціального організму навчального закладу в єдине ціле та розкриваємо їх взаємодію.

– *системний* метод у нашому аналізі допоможе провести комплексне дослідження навчального закладу, який розглядається нами як соціальна система, як єдине ціле з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин;

– доповнення методом *формалізації*, який забезпечує вивчення різноманітних об'єктів шляхом відображення їхньої структури в знаковій формі за допомогою штучних мов (в роботі ми будемо розглядати буття навчального закладу як певні соціальної форми), та методом *ідеалізації*, за допомогою якого мислено конструюються поняття про неіснуючі об'єкти, що мають, однак, прообрази в реальному світі [22, 115] (оскільки процеси, елементи та інші складові соціального світу мегарівня вченими достатньо не вивчені, будемо розглядати їх як певний ідеальний образ). Отже, мова йде про створення ідеальної схеми ціннісно-смыислової самодетермінації соціального організму навчального закладу, що одночасно утримує будь-які варіації соціальних систем і процесів і разом із тим не може ідентифікуватися з жодною з них. Таким чином, нам потрібно створити ідеальну модель саморозгортання соціального світу;

– *історичний* метод у роботі дає змогу дослідити виникнення, формування та розвиток процесів і подій у соціальному світі в хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків,

закономірностей та суперечностей, етапів та рівнів розвитку. Він доповнюється:

– методом *порівняння*, що є інструментом установлення подібностей або відмінностей форм та рівнів соціального світу, а також знаходження загального, притаманного їм усім (такою є однакова природа соціального світу – квантово-хвильова).

Але коли з'являється необхідність адаптувати ці методи до аналізу соціальних систем і процесів їх розвитку, виникає небезпека *редукціонізму* – зведення опису складноорганізованих соціальних систем до простіших моделей природних структур і форм. Онтологічне обґрунтування редукціонізму знаходить у визнанні саморозвитку матерії, єдності світу та структурної подібності різних його форм. Подібність (*ізоморфізм*) є наслідком існування спільних властивостей систем різної природи та виступає засобом обґрунтування правомірності переносу знань, отриманих при вивченні однієї ізоморфної системи на іншу.

Евристичні можливості має й умовивід за *аналогією*, при якому знання, отримані при розгляді об'єкта, переносяться на інший (менш доступний, менш наочний) об'єкт. Аналогія невід'ємно властива всій дослідницькій програмі синергетики: усі приклади в спеціальній літературі із цієї проблематики й побудовані на аналоговому зіставленні феноменів самоорганізації в процесах живої та неживої природи, біологічних і соціальних системах.

Категоріальний апарат даного дослідження ми подали у ході обґрунтування принципів та методів аналізу ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом. Спеціальних категорій у даному випадку вживати не передбачається. Єдине, на чому можна зробити наголос при завершенні цього підрозділу, так це на тому, що головними одиницями аналізу мають стати **цінності (сенси), норми, колективні організації та**

соціальні ролі.

Пояснимо це таким чином. **Цінності**, або смисли, є первинними при підтримці зразка функціонування будь-якої системи. І навчальний заклад освіти тут не є виключенням. **Норми**, до яких тяжіє система управління навчальним закладом, здійснюють функцію інтеграції; вони регулюють величезну кількість процесів, що націлені на втілення у життя нормативних ціннісних зобов'язань керівників і підлеглих. Функціонування **колективної організації**, або соціального організму навчального закладу, пов'язано, у першу чергу, з досягненням мети навчально-виховного процесу, що обумовлюється інтересами цієї соціальної системи. Саме у педагогічному колективі, у якості його членів, індивіди здійснюють соціально важливі функції. І, нарешті, первинною функцією **ролі** у навчальному закладі є адаптація до освітнього середовища. Це особливо виразно проявляється стосовно освітянської послуги, оскільки здатність виконувати вагомі рольові дії є найбільш загальним адаптивним ресурсом будь-якого суспільства, хоч він повинен бути скоординованим з культурними, матеріальними і фізичними ресурсами.

Таким чином, на завершення операції щодо обґрунтування системи принципів, методів і категорій дослідження, які мають стати інструментальними засобами побудови механізму ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом на засадах методологічного плюралізму, слід зазначити:

– по-перше, оскільки концепт «ціннісно-сислової детермінація управління навчальним закладом» є надто широким поняттям, то для його дослідження необхідно застосувати найбільш широкі й різноманітні філософські принципи, методи й категорії;

– по-друге, методологічний інструментарій має бути якомога універсальнішим, оскільки досліджується найглибша трансформація

субстанційної основи Всесвіту – семантична або духовна, що має перетворену (М.Мамардашвілі) або суб'єктивовану і об'єктивовану форми;

– по-третє, система принципів дослідження проблемної ситуації має бути інтегративною, тобто поєднувати в собі діалектику й синергетику, яку можна розглядати поглибленням діалектики;

– по-четверте, для ефективнішого використання визнаних вище принципів дослідження важливо визначити технологію їх застосування, яким є метод сходження від абстрактного до конкретного, що рухається по предметному полю, використовуючи різні принципи, методи і підходи для отримання несуперечливої картини ціннісно-сислової детермінації процесу управління навчальним закладом;

– по-п'яте, категоріальний апарат дослідження передбачає послідовний морфологічний і функціональний аналізи цінностей-засобів, тобто як сталої системи цінностей, що забезпечує гомеостаз соціального організму навчальної форми;

– по-шосте, далі він повинен забезпечити морфологічний і функціональний аналізи смислової складової головного концепту дослідження, тобто розглянути цінності-цілі, що утворюють динамічний аспект навчальної форми і забезпечують його розвиток або гомеорез;

– по-сьоме, евристичні можливості сформованого комплексу методологічного інструментарію мають забезпечити побудову моделі механізму ціннісно-сислової саморегуляції соціального організму навчальної форми;

– по-восьме, нарешті, методологічний інструментарій має забезпечити праксіологічний аналіз реального протистояння системи цінностей – цілей і системи цінностей-засобів управління навчальним закладом як процес діалектичної боротьби педагогічних традицій і новаторства у сфері освіти.

Висновки до першого розділу

Аналіз проблемної ситуації, що покладена в основу даного дослідження, показав її міждисциплінарний характер і надзвичайну актуальність, як з точки зору теоретичної складності, так і з точки зору практичної необхідності для модернізації галузі освіти. Її вирішення лежить у руслі міжцивілізаційних трансформацій соціального світу.

Вітчизняна теоретична думка поступово, хоча й дуже повільно, опрацьовує для потреб галузі освіти закономірності управлінської діяльності, оскільки спонтанна демократизація суспільного життя і, як наслідок, відмова від використання комуністичної ідеології, цінностей і моралі, створили у галузі освіти духовний вакуум, який треба негайно подолати.

Активізація управління навчальним закладом, засобами ціннісно-сміслової детермінації відповідає вимогам часу і демократичному характеру перетворень у суспільстві взагалі і у галузі освіти в тому числі. Вирішення цієї проблеми на рівні навчального закладу освіти – це гарантія того, що процес демократизації суспільства охопить галузь «знизу», тобто піде природнім шляхом.

Аналіз головного концепту даного дослідження «ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом» показав, що тут фактично присутні дві проблеми, що треба узгодити між собою: по-перше, адаптувати закони і принципи теорії управління для галузі освіти, а по-друге, освоїти семантичну реальність у якості детермінанти процесу управління.

При цьому виявляється, що першу частину проблеми можна вирішити за аналогією використання принципів управління у сфері управління навчальними закладами, а друга частина представляє собою принципово новий аспект дослідницької роботи для вітчизняної теоретичної думки,

оскільки семантична реальність не визнавалась у якості самостійної детермінанти соціального життя. За ідеологічними постулатами матеріалістичної ідеології, духовний фактор був похідним від матеріального і тому не представляв, на думку марксистських теоретиків, самостійної сили, а через це з ним серйозно не рахувались.

Дослідження підходів до аналізу ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом показало, що головний концепт дослідження представляє собою величезне проблемне поле, на якому теорія управління, педагогіка, психологія, культурологія, соціологія, філософія, у тому числі й філософія освіти та інші гуманітарні науки, знайшли «свої» аспекти, але в цілому його ніхто не досліджує.

Методологічний інструментарій, що сьогодні є у розпорядженні вітчизняної філософської науки, є достатньо потужним і відповідним для досягнення поставленої мети за умов, якщо, по-перше, використати у якості провідного методу дослідження сходження від абстрактного до конкретного, а, по-друге, сміливо й відповідально синтезувати на цьому шляху у несуперечливу картину накопичені різними галузями наукового знання доробки у сфері управління й ноосоціогенезу.

Потужним здобутком першого розділу є обґрунтування смислової реальності як онтологічної основи ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом, що дало можливість:

по-перше, виявити два різновиди цінностей: цінностей–цілей і цінностей–засобів;

по-друге, довести їх перетворену природу і відповідно існування у суб'єктивованій (цінності – цілі) і об'єктивованій формах (цінності – засоби);

по-третє, обґрунтувати можливість генетичного, морфологічного, функціонального і праксіологічного видів аналізу у наступних розділах дослідження;

по-четверте, встановити необхідність окремого аналізу взаємодії об'єктивованих і суб'єктивованих цінностей між собою, оскільки це одна й та ж семантична реальність, що перебуває у двох формах;

по-п'яте, зрозуміти, що протистояння об'єктивованих цінностей і суб'єктивованих цінностей між собою на практиці є широко відомим у педагогічній галузі і невичерпним конфліктом між педагогічними традиціями і новаторством.

Таким чином, ми підійшли до необхідності переходу до теоретичного аналізу складових елементів ціннісно-сміслової детермінації поведінки персоналу в організаціях, а потім розглянути їх взаємодію між собою у контексті управління навчальним закладом.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Мета теоретичного аналізу полягає у тому, щоб знайти процес або процеси обміну інформацією між суб'єктивованими і об'єктивованими цінностями, керівниками і підлеглими, системою адміністративного управління навчальним закладом і персоналом. І це буде обґрунтування механізму взаємодії ціннісно-сміслової детермінанти і процесу управління навчальним закладом. Нагадаймо, що її, детермінації, дія на персонал педагогічного закладу може проявлятися у двох формах: впливу, якщо це сприймається виконавцями управлінських рішень як логічна пропозиція, і тиску, або насилля, якщо це викликає супротив з їх боку.

При цьому слід зважати на ту обставину, що ціннісно-сміслова детермінація, як будь-яке явище соціального світу, обумовлена двома чинниками: підставою та умовами. Це означає, що спочатку треба ґрунтовно розглянути властивості окремо ціннісної, а потім смислової компонент, виходячи з їх власної природи як відносно самодостатніх явищ, здатних до саморозвитку, а потім проаналізувати вплив на них з боку умов, що сформувались і діють на мікрорівні, тобто у педагогічному середовищі. І, нарешті, розглянути їх взаємозв'язки і взаємодію як відносно самостійного соціального явища, що лежить в основі саморегуляції соціального організму будь-якої навчальної форми.

Одночасно ми вважаємо доцільним перевірити якість механізмів, їх сумісного функціонування та розвитку на практиці управління сучасними навчальними закладами освіти і зробити це на матеріалі української дійсності з залученням світового досвіду педагогічної діяльності.

2.1. Ціннісна детермінація управління навчальним закладом

Мета даного підрозділу полягає у теоретичному відтворенні залежності виробничої поведінки суб'єкта і об'єкта управлінської діяльності від корпоративних, педагогічних за змістом, цінностей. Для вирішення цього питання потрібно обґрунтувати наявність системи цінностей педагогічного спрямування, а також висвітлити місце і роль цінностей педагогічного закладу у його життєдіяльності.

При цьому даний вид детермінації можна розглядати як особливий вид причинності й регуляції поведінки педагогічного персоналу. Для цього треба звернути особливу увагу на механізм його впливу на особистісну поведінку керівників і підлеглих у ході прийняття і реалізації управлінських рішень навчально-виховного призначення.

Для вирішення цього завдання треба виходити, на нашу думку, з аналізу елемента “цінності” навчального закладу, а потім висвітлити сенс поняття “система” і, нарешті, з'ясувати її елементний склад. Тільки після цього можна буде опрацьовувати інші зв'язки та функції даного ціннісного утворення як органу соціального організму освітянської форми. У тому числі й змодельовати механізм та характер впливу педагогічних цінностей на управлінський процес, що є предметом нашого теоретичного пошуку у даному підрозділі.

По-іншому, ми маємо здійснити генетичний, морфологічний і функціональний аналізи явища ціннісної детермінації/регуляції поведінки персоналу навчального закладу. Ціннісна детермінація розповсюджується як на підлеглих, так і на адміністративних осіб – керівників навчального закладу.

Тож, виходячи з вищевикладеного, ми маємо необхідність уточнити у ході генетичного аналізу соціально-філософський сенс педагогічних

цінностей, що утворюють культурологічне ядро навчальних закладів, одночасно є стрижнем громадянського суспільства, нарешті, формують основу морфогенезу соціального організму країни та забезпечують сталість державного устрою.

Педагогічна цінність – поняття складне. Для того, щоб те чи інше явище дійсності стало цінністю для педагогічної громади, воно повинно мати певні властивості, як правило, навчально-виховного характеру. У цьому сенсі цінність об'єктивна. Цінність об'єктивна і в тому сенсі, що самий відбір та використання потрібних властивостей визначається інтересами та потребами освіти, що обумовлені, у свою чергу, об'єктивними соціально-економічними факторами. Але не доречно ототожнювати цінність з предметом або явищем, що оцінюється. Цінність - це особливе значення того чи іншого предмета для людини, для її пізнавальної або практично-перетворювальної діяльності на основі здобутих знань. Тож, поза людиною, поза відношенням до людини категорія цінності не має смислу.

Природа сама по собі, у своєму власному об'єктивному існуванні, не характеризується категоріями значення, мети, цінності. У цьому сенсі цінність суб'єктивна. Таким чином, педагогічна цінність являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного, форму відношення або взаємодії між суб'єктом і об'єктом у ході організації і здійснення навчально-виховного процесу та використання його результатів у ході перетворювальної практики.

Єдність об'єктивного і суб'єктивного у ціннісному відношенні проявляється у частковості, у градації цінностей. З одного боку, цінність явища визначається інтенсивністю тих об'єктивно притаманних йому властивостей, що мають корисне значення для людини. Та ж сама властивість може бути не цінністю і навіть антицінністю.

Якщо усі відомі цінності розподілити по ступеню їх значення для людства, його існування та прогресивного розвитку, то виходить

класифікація у вигляді своєрідної ієрархії цінностей, що підкоряється принципу субординації, де кожна цінність по відношенню до вище покладеної цінності відіграє роль засобу, або умови, або наслідку, що впливає з неї. Цінності педагогічного походження й призначення мають високий рейтинг у будь-якому суспільстві і у будь-який час.

Однак ми повинні звернути увагу на те, що мова тут повинна йти не просто про педагогічні цінності, а про смислові утворення, що формують аксіологічний простір навчального закладу, тобто мова йде про корпоративний рівень їх існування або корпоративні цінності.

За таких умов термін “корпоративні” виводить нас на вивчення специфічної сукупності цінностей, що є локалізованими клітинами у соціальному організмі країни. Навчальний заклад, сутність якого ми розглянули вище, є саме такою організованою формою, у якій і відбувається їх, цінностей, функціонування та розвиток. Такі організаційні форми/клітини схожі одна на одну за природою і призначенням, але різко відрізняються за внутрішньою начинкою або змістом цінностей.

Навчальний заклад як організаційна форма є формалізованим структурним утворенням. У класичній теорії бюрократії М.Вебера подані, як відомо, із філософсько-соціологічної спадщини, характерні риси формальної організації.

Дійсно, якщо усі відносини між членами організації, як і її діяльність, реально було можливо регламентувати формальними процедурами, очевидно, організація не була б проблемою для наукового дослідження. Будь-яке явище організації в такому випадку легко фіксувалося б через аналіз офіційних структур діяльності, інструкцій і т.п. Фактично ж "соціальна взаємодія та діяльність, що відбувається в організаціях, ніколи не можуть цілком відповідати офіційним розпорядженням" [37,96].

Саме ці розбіжності з формальними схемами стали об'єктами

емпіричних досліджень, а похідні проблеми цих розходжень стали нагальними проблемами теорії соціальної філософії, а тепер ще й філософії освіти.

Спочатку ідеальна модель організації М.Вебера зазнала, як відомо, критики з боку Р.К.Мертон, який зазначив, що в докладному описі функцій різних елементів веберівської моделі не враховані їхні дисфункції. Але найважливіше зауваження до цієї моделі у світлі нашої проблеми полягало в тому, що М.Вебер звернув увагу тільки на формально створювані аспекти бюрократії, не аналізуючи неформальні відносини і несанкціоновані шаблони поведінки, що також розвиваються в рамках формальної організації.

Теорія неформальної організації (Ф.Селзнік, Ч.Бернард, Ф.Дж.Ротлісбергер, У.Дж.Діксон) припускає, що:

- формальна структура насправді є тільки одним з аспектів реально існуючої соціальної структури;
- неформальна організація, що неминуче виникає в рамках формальної організації, є життєво важливою для функціонування системи;
- неформальні відносини можуть мати явно виражену структуру, що включає в себе статусні різниці, неформальні норми і т.д.;
- члени організації взаємодіють як цілісні особистості, а не як безособові виконавці формальних ролей.

Наявність неформального означає, що у соціальному просторі навчального закладу можуть співіснувати інші підсистеми цінностей. Як впливає з наявної літератури, мова тут може йти як про субкультури, так і про контркультуру [56, 428-429]. Одна або декілька субкультур у організації за своєю природою можуть знаходитись у тому ж вимірі, що й домінуюча культура або створювати її іншу модифікацію. Це є причина того, що у навчальних закладах одного рівня, наприклад, загальноосвітніх школах, коледжах або вищих навчальних закладах освіти існує величезне

різноманіття корпоративних культур.

У першому випадку це буде деякий анклав, у якому прихильність до ключових цінностей домінуючої культури проявляється у більшій мірі ніж у інших частинах організації. Зазвичай це трапляється з субкультурою центрального апарату однієї з організацій або системи органів управління.

У другому випадку ключові цінності домінуючої в організації культури сприймаються членами якої-небудь із її груп одночасно з окремим набором інших, як правило, не конфліктуючих між собою цінностей. Таке можна спостерігати на периферії організації, у філіях навчального закладу, скажімо, університету, або у територіальних органах управління освітою.

У ціннісному просторі навчального закладу може існувати й третій тип субкультур, що достатньо наполегливо відкидає те, чого навчальний заклад бажає досягнути. Серед цих організаційних контркультур можна виділити такі види: (1) пряма опозиція цінностям домінуючої культури; (2) опозиція структурі влади у рамках домінуючої культури організації; (3) опозиція до зразків відносин і взаємодії, що підтримуються домінуючою культурою.

Розглядаючи корпоративні **цінності** як складову соціального організму навчального закладу освіти, зазначимо, що для нього як елемента освітньо-організаційної системи суспільства є характерним наступний набір проблем: адаптація до реальностей безпосередньо даної освітньої ситуації; досягнення групових цілей у ході навчально-виховної діяльності; збереження згуртованості персоналу; задоволення індивідуальних потреб членів педагогічного колективу.

Кожна з цих проблем для педагогічних працівників постає у вигляді загального проблемного завдання педагогічного характеру, що вимагає ефективного розв'язання, виконання і т.д. У свою чергу, забезпечується це шляхом встановлення офіційних процедур і правил спільної педагогічної діяльності, що означає створення життєспроможного закладу освіти.

“Коллективні зусилля людей можуть стати формально організованими або в тому випадку, коли всі вони поділяють загальні інтереси, або в тому, коли якась підгрупа даного колективу знаходить стимули для того, щоб інші його члени працювали в інтересах цієї підгрупи” [37, 94].

Нарешті, ми можемо вийти на аналіз поняття “**система**”. Вищевикладене доводить те, що у ході висвітлення генезису корпоративної системи педагогічних цінностей її треба розглядати як оригінальне культурологічне утворення, тобто, її треба вивчати не у вузькому значенні – як тільки походження, виникнення, а в більш широкому, тобто як: зародження предмету дослідження; наступний процес його розвитку; прояв даного явища у повсякденному бутті навчального закладу.

При визначенні змісту цього терміну зазначимо, навчальний заклад – це освітня організація, яку слід розуміти “як взаєморозташування і взаємозв'язок елементів деякого комплексу (предметна і структурна частина організації), їхні дії і взаємодії (функціональна частина), обумовлені єдністю цілей або виконуваних ними функцій і певних обставин місця і часу” [37, 45].

Коли аналіз торкається цінностей навчального закладу, у освітньому просторі якого співіснують **цінності–цілі** і **цінності–засоби**, то дуже важливим є визначення критерію їх поділу. Очевидним є те, що таким критерієм може бути тільки якийсь об’єктивний момент, що не знаходиться в самій цінності, у світі цінностей, оскільки критерій оцінки стану явища треба шукати за його межами.

Ясно, що стосовно освітянської сфери таким об’єктивним моментом є підготовка конкурентоспроможних випускників, будь-то загальноосвітніх шкіл чи вищих навчальних закладів. Це означає, що результат колективної педагогічної праці – конкурентоспроможний випускник – є вищою корпоративною **цінністю-метою**, а всі інші цінності стають **цінностями-засобами**.

Специфікою педагогічного зрізу оцінки цінностей є те, що цінністю у сфері освіти визнаються не тільки блага, що задовольняють потреби людини. І це є закономірним, оскільки у житті завжди повинні бути не тільки обумовлені суб'єктивними потребами цінності-засоби, але й безумовні цінності-цілі, що стоять перед людиною як категоричні вимоги і тому є мірилом усіх інших цінностей. У полеміці з софістами Сократ переконливо показав це на прикладі етичних цінностей.

Нам треба довести системний характер корпоративних цінностей. Ми виходимо з того, що система – це сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках одне з одним, яка утворює певну цілісність, єдність. Тут зафіксовані два основних моменти, що характеризують систему: по-перше, це не одиничний об'єкт, а множинність; по-друге, не будь-яка множинність, а неодмінно пов'язана, саме в силу цього зв'язку вона володіє внутрішньою цілісністю [див.: 38, 29].

А.Кравець додає до цього ще один істотний момент – виділеність системи з її оточення, визначаючи систему як "специфічно виділене з навколишнього середовища цілісної множинності елементів, об'єднаних між собою сукупністю внутрішніх зв'язків або відношень" [134, 44-45].

Отже, складова поняття "система" означає, що досліджуватись має не будь-яка сукупність цінностей, а така, що забезпечує на одному етапі гомеостаз соціального організму навчального закладу, а при зміні умов зовнішнього середовища має забезпечувати розвиток відповідно до флуктуацій національного та європейського освітнього простору або ринку освітянських послуг.

Таким чином, вищевикладене дає змогу визначити систему корпоративних цінностей у галузі освіти як специфічне онтологічне утворення або орган у структурі соціального тіла навчального закладу, який існує як сукупність матеріальних та духовних елементів, інтегрованих у

органічну педагогічну систему, що націлена на задоволення головної мети педагогічної діяльності – підготовку конкурентоспроможного випускника.

У приватних закладах освіти до цього ще додається отримання максимального прибутку від цілераціональної праці на ринку освітянських послуг та захист своїх колективних інтересів від тиску з боку інших суб'єктів ринкової діяльності. Це окремий випадок, і тому ми його тут не розглядаємо.

Вона має, як специфічний орган у структурі соціального організму навчального закладу, **низку атрибутивних характеристик**, серед яких головними є: семантична природа; морфологічна самостійність, самовідтворювальний (аутопоезисний) характер, культурологічна форма існування, функціональна багатогранність, імперативний характер дії та ін.

Породження системи цінностей педагогічного закладу відбувається, як доведено дослідженнями В.Волобуєва та А.Гашенка, завдяки **механізму дії** корпоративної ідеології. Остання розглядається нами як система фільтрації семантичних потоків у просторі навчального закладу. Її елементами є, на наш погляд, набір смислів, комплекс денотатів, ідеологеми, семантичні фільтри, набір концептів, символіка, нарешті, ідеологічний суб'єкт та ідеологічний об'єкт. Суб'єктами корпоративної ідеології виступають, як відомо, керівники педагогічного закладу або його структурних підрозділів, формальні та неформальні лідери у трудовому колективі.

При цьому вона може використовуватись системою управління навчальним закладом у якості інструменту прямого та опосередкованого впливу на персонал закладу освіти. У даному випадку її вплив на сукупного робітника педагогічного закладу здійснюється опосередковано, тобто через систему колективних цінностей. Аналіз впливу її на персонал, або навпаки, – дії системи цінностей буде розглянуто нами у наступному підрозділі роботи.

Оцінити вплив ціннісного компонента на систему управління навчального закладу неможливо без **морфологічного аналізу**, тобто без

встановлення її структури, що складається з елементів. Система цінностей педагогічного закладу не може мати “розмитий” характер, оскільки цим, по-перше, принципово не можливо забезпечити гомеостаз соціального організму навчального закладу, а по-друге, стабілізувати його функціонування та розвиток у просторі соціального організму країни.

Якщо перший аргумент, скоріше, ні у кого не викличе заперечень, то відносно другого можуть бути сумніви. Тому тут ми наведемо свої аргументи на користь того, що навчальний заклад треба розглядати як складову соціального організму країни, і тому його цінності повинні бути посередником між цими двома соціальними інститутами ринкових відносин.

Даний тип зв'язку більш рельєфно проглядається на фоні японських виробничих реалій. Саме японська фірма - "це не тільки економічний організм або виробничий осередок, але і свого роду суспільна мікромодель, мікроцивілізація, що повторює всі основні риси більш великих суспільних структур, а можливо, і самого японського суспільства" [124, 5]. Ціннісний аспект цілого комплексу явищ, характерних для сучасної японської дійсності, є однією з цих "основних рис". Про це свідчить широке ходіння "теорії унікальності японської культури" ("Нихон бунке рон") [203].

Свідчення на користь генетичного зв'язку системи цінностей навчального закладу з суспільством ми знаходимо й у роботах європейських авторів. Як пише О.Зінов'єв у роботі “Запад. Феномен западництва”, що присвячена аналізу укрупнення ділового світу у різних соціальних умовах: “Об'єднання клітин у ціле обумовлене причинами економічними, тобто за законами капіталу ... Але, виникнувши, вони почали функціонувати за законами справи, і це стало умовою для капіталістичного аспекту фірми” [106, 56]. Далі він робить виключно важливий висновок про те, що “за змістом діяльність ділових клітин є дійсно механізм “живлення” суспільства” [106, 56]. Це значно посилює нашу методологічну позицію відносно того, що

критерії для обґрунтування системного характеру цінностей навчального закладу треба шукати у змісті та структурі суспільства.

Тож, не повторюючи весь накопичений матеріал відносно того, що цінності навчального закладу є продуктом функціонування його корпоративної ідеології, зазначимо, що останні функціонують у вигляді специфічної духовної субстанції у межах навчального закладу. Це “дух навчального закладу”. На існування такого локалізованого утворення прямо вказує й висновок про те, що навчальний заклад має свій, так званий “соціальний інтелект”. Тим самим ми, уточнивши залежність педагогічних цінностей від рівня науково-технічного і соціального розвитку суспільства, можемо перейти до обґрунтування системного характеру даного явища.

Для нас системність корпоративних цінностей тут визначається двома обставинами. Перша з них торкається їх органічного зв'язку зі структурою суспільства, а друга – пов'язана з тим, що така система повинна бути повною з точки зору віддзеркалення внутрішнього змісту соціального організму навчального закладу.

Далі ми можемо переходити до обґрунтування елементної бази та структури системи корпоративних цінностей. При визначенні структури, місця та функцій системи корпоративних цінностей в соціальному організмі формальної організації нам необхідно зазначити, що ми бачимо цю організацію саме “як взаєморозташування і взаємозв'язок елементів деякого комплексу (предметна і структурна частина організації), їхні дії і взаємодії (функціональна частина), обумовлені єдністю цілей або виконуваних ними функцій і певних обставин місця і часу” [35, 45].

Тому подальше заглиблення в предмет дослідження пов'язане з розглядом питання про елементи та структуру досліджуваного явища. У цьому сенсі насамперед відзначимо, що поняття структури включає лише те, що залишається стійким, відносно незмінним при різних перетвореннях

системи. Звідси випливає, що розгляд структури виступає для нас одним з головних завдань дослідження.

При цьому, ми виходимо з того, що цінністю для організації навчально-виховного процесу є два роди інгредієнтів, а саме: сукупність матеріальних і культурологічних продуктів, що обумовлюють виконання нею своєї головної функції – підготовки конкурентоспроможного випускника, що має довести свою перевагу у суспільстві. На основі такого висновку ми висуваємо робочу гіпотезу про те, що критерієм для формування елементної бази фенотипу має бути соціальний організм країни як ціле, що диктує свою волю своїм складовим частинам, у тому числі й соціальному організму навчального закладу.

У такому випадку кількісний склад цінностей, за великим рахунком, обумовлюється структурою соціального організму країни, у який навчальний заклад вписується саме завдяки співпадінню елементної бази.

У визначенні елементної бази системи цінностей навчального закладу ми солідарні з В.П.Тугаріновим, який виділяє цінності “матеріальні, соціально-політичні і духовні” [238, 29]. Якщо методологічно прискіпливо підійти до цієї класифікації, то корпоративна система цінностей має, на нашу думку, чотири провідні елементи – мислеформи, у яких зростає соціальне тіло навчального закладу, а саме: техніко-економічна, соціально-психологічна, організаційно-політична та духовно-ідеологічна. Відповідно, **це - знання, якими мають оволодіти ті, хто навчається; персонал педагогічного закладу; педагогічні технології навчання і виховання; тип організації навчально-виховного процесу, на якому виростає система корпоративного управління.**

Отже, виявляється, що до системи корпоративних цінностей мають увійти мислеформи, що утримують зміст економічної, соціальної, політичної та ідеологічної “матерії”, з якої виготовлено полотно сучасного суспільства.

Топологічно, нагадаймо: така система розташована у головах усіх учасників педагогічного процесу. Вона, корпоративна система цінностей, нібито “розлита” по усьому простору навчального закладу. Вкорінення [255] нової людини у педагогічний процес спочатку полягає у її підключенні до семантичного поля навчального закладу, а уже потім – до мережі комп’ютерів, спецкласів, методичних кабінетів, бібліотеки та іншого обладнання, яким насичене її робоче місце.

Послідовно охарактеризуємо подані тут елементи, що входять, за нашим баченням, до фенотипу соціального організму навчального закладу. Кінцевим завданням морфологічного аналізу системи корпоративних цінностей є, як відомо, виявлення елементів, що веде до формалізації структури та наступному висвітленню її функцій. Саме це є “поясненням, чому або навіщо система “улаштована” і поводить саме так...Знання законів збереження (будови) і розвитку (зміни) тих або інших об’єктів стає поясненням їхньої сутності лише при виявленні функції цих законів у рамках відповідних систем” [148, 153].

Першою складовою такої системи є **наукові знання, якими мають оволодіти ті, хто навчаються**. Саме вони, наукові знання, у сфері духовного виробництва виконують ту роль, що у сфері матеріального виробництва відводиться засобам виробництва, до яких економічна наука відносить предмети та засоби праці. На відміну від робочої сили, вони утворюють речовий фактор виробництва. При цьому предмет праці – це те, на що направлена праця людини, що складає матеріальну основу майбутнього продукту. У сучасних умовах більшість предметів праці – це продукти попередньої праці. Засобами праці називають речі або комплекс речей, які людина розміщує між собою і предметом праці і які служать у якості провідника впливу людини на цей предмет. Засоби праці є продовженням природних органів робітника.

В умовах сучасного соціального розвитку духовне виробництво трансформується у трьохкомпонентний процес: педагогом, учнем і комп'ютерною мережею, що з'єднує їх обох з банками інформаційних даних.

Другою складовою системи цінностей навчального закладу є, на нашу думку, **персонал педагогічного закладу** як сукупність фізичних і розумових здібностей людини, її здатність до праці, що є головним фактором будь-якого виробництва у будь-якому суспільстві. Це так званий особистісний фактор виробництва. Це є загальновизнаним. Висококваліфікований педагог – найвища цінність навчального закладу. Для того, щоб здійснювався процес виробництва, робоча сила повинна приводитись у дію, по-іншому – споживатися. Споживання робочої сили є праця, тобто цілераціональна діяльність людини, що направлена на зміну предметів і сил природи з метою задоволення її потреб. Праця відрізняється доцільністю, усвідомленням дій, завжди спрямована на досягнення певного результату, образ якого складається заздалегідь як ідеальна мета у голові людини. Ясно, що у даному випадку мова йде про педагогічну працю та її результати.

Третьою складовою системи цінностей навчального закладу є **педагогічна технологія**, що виражає взаємодію між головними факторами навчально-виховного процесу, а також засоби впливу педагога на учня як предмет праці, що надає сучасна педагогічна наука і практика. Опановуючи усі невідомі раніше властивості науково-технічної інформації, люди оволодівають секретами виготовлення нових видів продукції, застосовують більш прогресивні технології, використовують якісно інші матеріали. Це, у свою чергу, пред'являє нові вимоги і до фахової підготовки робочої сили, кваліфікації робітника.

Четвертою складовою системи цінностей навчального закладу є **організація навчально-виховного процесу як різновиду духовного виробництва**, що забезпечує єдність, злагодженість функціонування усіх

його факторів, взаємодію людей, які беруть у ньому участь. З розвитком суспільного виробництва змінюється як облік його факторів, так і характер їх взаємодії. Все більш вагомим чинником є енергія й інформація та її сучасні засоби накопичення, обробки та зберігання.

Таким чином, складовими системи корпоративних цінностей є сукупність факторів, що утворюють цілісність - навчально-виховний процес, який організується трудовим колективом навчального закладу з метою задоволення ним своїх, регіональних і національних потреб в підготовці високоінтелектуальної особистості, здатної для подальшого навчання, або фахівця, що відповідає сучасному рівню науково-технічної революції.

Визначення скоріш за все слушне, але не зовсім коректне. Пояснимо, в чому тут справа. Суть зауваження полягає в тому, що треба зробити поправку на культурологічну форму існування системи цінностей у просторі навчального закладу. Це суттєве зауваження, оскільки ми маємо не натуральну форму факторів, а їх перетворену мисленням людини форму, з їх інформаційно-смісловим двійником. Це нормально, бо сутність її, системи цінностей навчального закладу, "припускає своє інобуття, це означає, що вона може переходити у своє інше, тобто реалізовуватись у потенційних формах, що з'являються нам емпірично" [200, 16].

У літературних джерелах момент виходу соціального (у тому числі і цінностей – Л.С.) за межі людського організму або педагогічного колективу (сукупного працівника), як своєї підстави та існування на боці соціальних систем, помічений давно і охоплений такими поняттями як "архетипи" або універсальні образи і моделі для осягнення світу, "неосягнені структури", "Воно" З.Фрейда, "розуміння" В.Дільтея, "колективне несвідоме" К.Юнга, "громадянська релігія" Е.Дюркгейма, "комунікативна дія" М.Вебера, "ноосфера" В.Вернадського, "настанова" Д.Узнадзе, "акцептор дії"

П.Анохіна, "образ бажаного майбутнього" М.Бернштейна, "схема" П.Фреса і С.Московічі, "інформаційна модель" В.Пушкіна, "пасіонарність" Л.Гумільова, "менталітет нації", "дух нації", "умонастрій народу", "дух колективу", "умонастрій навчального закладу" та ін.

У цьому зв'язку мимоволі пригадується думка Анаксагора про невичерпність творчих можливостей часток (насінь), що складають природу, у тому числі й соціальну реальність. За Анаксагором, «будь-який предмет містить у кожній своїй частині нескінченну безліч якісно різних насінь. У нашому випадку будь-яка область фазового простору (тобто схематичної карти функціонального дубля системи цінностей навчального закладу – Л.С.) містить величезну безліч якісно різних режимів поведження» [205, 331-332].

Саме цим можна пояснити те, що різні навчальні заклади, перебуваючи у одному й тому ж сегменті національного або регіонального ринку, маючи одну елементну базу, мають різні режими життєдіяльності, різну якість освітянських послуг, а відповідно й рейтинг та авторитет серед батьків і молоді.

Про можливість такого самостійного існування культурологічного утворення ми знаходимо у роботах інших класиків філософської думки. „Цінності, – писав один з видатних представників баденської школи Г.Ріккерт, – не відносяться ні до області об'єктивної, ні до області суб'єктивної, а формують самостійне „царство“, що лежить по той бік об'єкта і суб'єкта” [208, 33].

Таким чином, у науковій літературі зафіксована потенційна можливість існування культурологічного ядра або фенотипу, що обумовлює становлення локальних соціальних структур різного роду. Навчальний заклад тут – лише найбільш розповсюджений їх різновид.

Специфіка впливу системи цінностей на робітників навчального закладу полягає в тому, що дана система не проявляє чітко виражених ознак

активності, бо свідомість співробітників сама себе збуджує. Оскільки такий *якісний стрибок* можливий, на нашу думку, лише за рахунок *колективного мислення, яке, на відміну від мислення окремої людини, вже втрачає риси негентронійності*.

Оскільки вище ми вже обґрунтували факт існування обміну знаннями між учасниками суспільного процесу як селективної діяльності, то тут слід виходити з цього факту як зі звичної обставини, котра зумовлює розумну взаємодію (спілкування) між людьми. Побіжно зауважимо, що саме знання як логічні конструкції зумовлюють внутрішню напругу в певному просторі, який займає актуалізований соціальний світ.

Так з думок сукупного працівника в межах простору навчального закладу формується своєрідне смислове ядро, що стає атрактором процесу породження локального соціального світу. Внаслідок цього стихійно виникають локальні поля (осередки) соціальності, які займають, як правило, ті частини простору, в яких зосереджена та чи інша професійна група працівників навчального закладу.

Причому, дотичність до сутності системи корпоративних цінностей категорій "процес" і "продукт" також вимагає для свого розмежування різні види форм, а саме: **процесуальну і морфологічну**. Тут ми розглядаємо переважно морфологічну форму існування ціннісної детермінанти управління навчальним закладом, а процесуальна стане предметом функціонального аналізу цього компонента, до якого ми перейдемо трохи пізніше.

Ми тут не деталізуємо структуру фенотипу навчального закладу, оскільки у механіці структура системи не розглядається у якості особливого теоретичного елемента. Для цілей опису цього, зрозуміло, відповідає будь-який стан системи. Але в динамічному плані вона (структура) розчиняється в процесі і взаємозалежностях. Це звертає нашу увагу на той важливий факт,

що категорії структури і процесу самим тісним чином зв'язані один з одним. Структура не означає будь-яку онтологічну стійкість у явищах, а тільки відносну стійкість – досить стійка однаковість, що утвориться в результаті глибинних процесів так, що стійкість у визначених межах можна прийняти в якості робочого прагматичного допущення.

Якщо ж доводиться вдаватись до структурної системи як до позитивного елемента динамічного аналізу, то повинні бути знайдені зв'язки цих «статичних» структурних категорій і відповідних їм приватних тверджень про факт із динамічними перемінними елементів у системі. Цей зв'язок здійснюється за допомогою дуже важливого поняття «функція». Її основна роль полягає в тому, щоб визначити критерії важливості динамічних факторів і процесів усередині системи. Вони є настільки важливими, наскільки мають функціональне значення в системі, а їх специфічна роль визначається з погляду аналізу конкретних функціональних відносин між частинами системи, а також самою системою і її оточенням.

Значення поняття функції припускає, що емпірична система розуміється як «працююча система». Структура її полягає в тому, що система визначених стандартів, що виявляються у визначених межах при емпіричному спостереженні, «прагне до збереження» чи, по більш динамічних версіях, «прагне до розвитку».

Тут ми хотіли б зробити два важливих зауваження. Перше з них стосується того, що взаєморозташування елементів фенотипу ми свідомо не обґрунтували тому, що структура в області духовних утворень це щось інше, ніж ми звикли бачити в області матеріального світу. Складається враження, що тут елементи виконують функції не залежно від їхнього місцезнаходження. Комп'ютерна техніка наочно нам це демонструє.

І наступне зауваження: перехід до динамічного аспекту системи цінностей навчального закладу припускає, що ми повинні показати

життєдіяльність даного утворення на прикладі конкретного процесу, який можна емпірично спостерігати.

За таких умов ми вважаємо, що **головна функція** системи корпоративних цінностей, як сталого утворення, полягає у забезпеченні взаємодії людини і соціальної системи, або педагогічного колективу навчального закладу. В основі їх взаємообумовленості лежить ціннісна свідомість, що суб'єктивована у голові педагога і об'єктивована у соціальному інтелекті педагогічного колективу. За таких обставин процес взаємодії, що опосередковується системою загальноновизнаних символів, які є елементами корпоративної культури, можна розглядати як систему у науковому сенсі цього слова і теоретично аналізувати її, як це робиться стосовно різних видів систем у інших науках.

При цьому нагадаймо, що порядок у соціальному організмові навчального закладу забезпечується взаємодією особистості і педагогічного колективу даного закладу. Це дуже важлива теза для розуміння ролі системи цінностей навчального закладу для її життєдіяльності та розвитку.

На закінчення треба сказати, що це – основна парадигма для структури відносин солідарної взаємодії. Вона містить у собі всі основні елементи структури ролей соціальної системи Т.Парсонса, а також системи підтримки і безпеки особистості. «Вона включає культуру в її як комунікативній, так і оціночно-орієнтаційній функціях. Це вузлова точка організації всієї системи дії»- логічно підводить підсумок Т.Парсонс [194, 546].

Поступово ми наблизились до теоретичного **аналізу властивостей системи** корпоративних цінностей або ціннісної детермінанти управління навчальним закладом. Найбільш фундаментальна властивість будь-якої системи – це наявність зв'язків між її частинами або змінними. Це зумовлює одну із основних властивостей системи: при поєднанні зв'язками окремих її частин з'являються нові властивості цієї системи, які не досяжні для її

частин.

Цей характер зв'язків зумовлює процеси розвитку системи. При переважанні в ній негентропійних процесів система врівноважена і розвиток цієї системи відбувається в напрямку її переходу в надсистему.

Для того, щоб обґрунтовано назвати звичайне поєднання частин **системою** нам треба теоретично довести повноту, співрозмірність, достатність та технологічність елементів, що включені до її складу. Вище запропонована евристична модель системи корпоративних цінностей приваблива тому, що у ній на паритетних засадах інтегровані виробничі й культурологічні відносини. При цьому засоби – зміст освіти та педагогічний колектив репрезентують виробничий інгредієнт, а педагогічні технології та тип організації навчально-виховного процесу – культурологічний. У цьому моменті достатньо виразно проглядається співрозмірність елементів фенотипу навчального закладу.

Актуалізація проблеми цілісності системи цінностей навчального закладу викликана розширенням зростанням її незалежності від адміністративно-командної системи та зростанням міри самостійності її на ринку, перетворенням її у дійсного суб'єкта реальних ринкових відносин.

Отже, завершуючи морфологічний аналіз системи корпоративних цінностей, слід запропонувати модель навчального закладу з тим, щоб можна було наочно побачити місце кожного з чотирьох вищеобґрунтованих елементів ціннісної детермінанти управління навчальним закладом.

Для цього є сенс звернутись до колективної праці В.Беха і А.Гашенка «Фірма у дискурсі організмової ідеї» [31] з тим, щоб використати запропонований ними підхід і модифікувати модель виробничої фірми під потреби власного дослідження. По-іншому, на основі методологічного підходу цих авторів запропонувати свій варіант соціального організму навчального закладу.

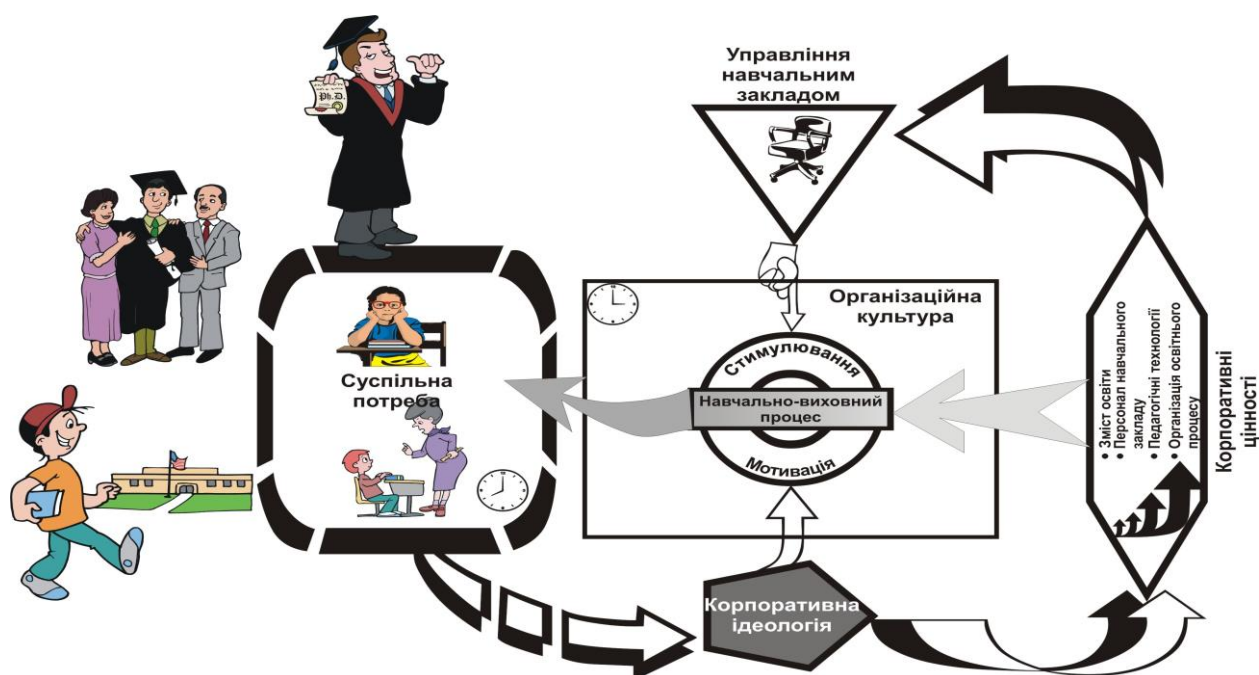


Рис.1. Евристична модель навчального закладу (модифікація для сфери освітніх послуг за ідеями В.Беха і А.Гашенка)

Така модель буде дуже корисною для реалізації мети даного дослідження у декількох вимірах: по-перше, вона допоможе продемонструвати місце і роль як ціннісного компоненту, так і компоненту смислової детермінації управління навчальним закладом; по-друге, продемонструє мережу комунікативних каналів, по яких рухається енергетичний імпульс і відбувається вплив ціннісно-смислового субстрату на управління навчальним закладом.

Логіка подальшого аналізу ціннісної детермінації управління навчальним закладом вимагає розкрити механізм впливу корпоративних цінностей, що використовуються у якості засобів педагогічної діяльності, тобто здійснити **функціональний аналіз** даного явища.

Функціональний аналіз механізму впливу ціннісної детермінанти на процес управління навчальним закладом має на меті визначити її вплив на особистість і на систему управління закладом освіти, оскільки далі з теорії управління, уже відомо, як співвідносяться між собою суб'єкт і об'єкт корпоративного управління.

При цьому нагадаймо, що **система особистості за Т.Парсонсом**, – “це система дії, що має наступні характеристики. 1) Це система, що забезпечує взаємопов'язаність дій окремого актора. 2) Дії актора організовані в структуру за допомогою диспозиції потреб. 3) Оскільки дії деякої множини акторів не можуть оцінюватися як випадкові, вони повинні бути організовані на підставі сумісності й інтеграції, оскільки і дії окремого актора визначаються сумісністю й інтеграцією з діями інших акторів. Точно так само, як цілі чи норми, які актор усередині соціальної системи повинний здійснювати чи дотримуватись, одержують сприяння чи обмеження з боку цілей і норм, здійснюваних чи дотримуваних іншими акторами, цілі чи норми, що включені в окрему дію окремого актора, одержують підтримку чи опір інших акторів, а також інших цілей і норм того ж самого актора».

Тут важливо підкреслити, що свої функції система корпоративно-навчальних закладових цінностей набуває на основі основного протиріччя соціального світу, а саме: протиріччя між індивідуальним і колективним, між свідомістю особистості й свідомістю колективної особистості, у якому вона займає місце посередника або медіатора. Вона подібна до маяка на морі, який нібито сам й не рухається, але активно примушує інших змінювати й корегувати свої дії.

Вона існує, як вище уже було обґрунтовано, у формі сукупності мислеформ, що узгоджені зі структурою соціального організму країни. Будучи генетично обумовленою, вона у символічній формі об'єднала інтереси педагогічного колективу навчального закладу й потреби соціального

організму країни завдяки суспільній потребі.

Механізм впливу її на особистість ґрунтується на дії смислу на нашу свідомість. Показовою в цьому плані є робота засновника французького "атеїстичного" екзистенціалізму А.Камю "Людина, що бунтує", в якій він прийшов до висновку, що світом править сенс, а шлях до його досягнення пролягає через розкриття сутності бунту.

Визнати існування такої інформаційної структури, як системи корпоративних цінностей, означає визнати самостійне існування так званого Семантичного Всесвіту. Ми таку ідею поділяємо, бо ідея Семантичного Всесвіту в російській та вітчизняній науково-філософській літературі присутня давно. Досить згадати ідею пневмосфери або духосфери П.Флоренського, ноосферу В.Вернадського. Цю ж ідею активно відстоює сьогодні Л.Лєсков. Теоретично її опрацював В.Бех і подав організаційну форму її існування у межах соціального світу.

Відштовхуючись від робіт Фреге і Черча з математичної логіки, треба розуміти похідне сприйняття людиною сенсу як інформації або суми відомостей, що містяться в знаку або в слові, символі. Духовна реальність предстала перед нами у двоїчній іпостасі — континуальності (мовна семантика) і дискретності (знакова система). Відсутність сенсу (смислу) означає екзистенціальний вакуум. Сенс робить знакову систему змістовним текстом, що виникає при порівнянні смислів. Основна функція смислу (сенсу) — надання процесам розвитку спрямування. "Сенс сенсу, — писав В.Франкл, - полягає в тому, що він спрямовує хід буття" [253, 285].

Завдяки корпоративно-навчальній закладовій ідеології, відбувається фільтрація загального потоку інформації або селекція знань, які забезпечують життєдіяльність навчального закладу. Так у межах навчального закладу формується специфічна мова. Завдяки корпоративній мові, навчальний заклад самовиражається в об'єктивній реальності. Мова, матеріалізуючись,

породжує текст, який покладається, з одного боку, в основу виробничого процесу, а з іншого – обслуговує спілкування педагогів у освітньому просторі навчального закладу.

На рівні людини розпізнавання семантичного матеріалу, у тому числі й відтвореного у символічній формі, веде такий орган, як ціннісні орієнтації особистості. Нагадаємо, що ціннісні орієнтації особистості формуються за допомогою ідеологічного впливу на людину з боку керівництва навчального закладу та його неформальних лідерів. Фільтрацію інформації веде як навчальний заклад, так і окремих його робітників. Різниця полягає лише у меті та масштабі цього унікального процесу. Навчальний заклад намагається вписатися у соціальний організм галузі, регіону, нарешті, країни, а робітник – у соціальний організм навчального закладу.

Селекція інформації у даному випадку полягає у тому, що у семантичному вимірі особа має такі смислові одиниці, що виконують у її структурі функції аналізу, відбору та переробки фенотипової інформації з метою адаптації її до соціального середовища. Для нас цей підхід дуже важливий з огляду на те, що працівник повинен постійно слідкувати за зміною інформаційного середовища в навчальному закладі та поза його межами.

Оскільки людина у межах навчального закладу виконує цілу систему виробничих функцій, то вона повинна постійно вести пошук та селекцію технологічних знань, а ширше – і всього потоку інформації. На нашу думку, саме семантичне поле або його окремих сегментів володіє смислами, які ведуть аналіз та відбір необхідної інформації для підтримки освітньо-виховної діяльності навчального закладу на певному рівні. Цей рівень може бути надто високим, бо іноді стандарти навчального закладу бувають вищі за національний стандарт на надання освітніх послуг.

Підключеність людини до системи цінностей навчального закладу

виявляється через здібність його розпаковувати смисли або, іншими словами, розуміти та кодифікувати певним чином інформацію, яка функціонує у його межах. Тому тут виникає можливість розглядати педагогічний колектив як селективний, вірогіднісно заданий прояв ціннісного або культурологічного поля, що відіграє роль того середовища, через яке відбувається взаємодія людини та навчального закладу за допомогою слів чи символів та їх розуміння. При цьому останнє стає можливим лише за умов деякої розмитості семантики слів і символів, тобто за наявністю деякої варіативності у межах їх визначення, множини смислів.

Корпоративна система цінностей, яка назовні виходить як система символів, що обслуговує життєдіяльність навчального закладу, виступає опосередковуючою ланкою між активною життєдіяльністю окремого педагога, з одного боку, а з іншого, – трудового колективу педагогів, суспільства, етнокультурної спільноти, світової співдружності та світом семантики.

Тож у такому контексті смисли розуміються як інформація, що міститься у знаках чи символах, де вона являє собою єдність континуальності (тобто семантики, змісту) та дискретності (тобто знаків, форми). Саме цим ми можемо пояснити той факт, що навчальні заклади, особливо ті, які досягли значних успіхів на ринку, мають “свою” мову та багатий арсенал символіки.

Потік фенотипової інформації переробляється, - за спостереженням С.Є.Мартинюк, - за допомогою механізму суб’єктивації, що являє собою процес обробки наявними в особистості засобами (логічне та образне мислення, мова тощо) інформації, яка надходить із зовнішнього середовища. У процесі суб’єктивації відбувається перехід соціальної інформації із об’єктивованої форми її існування (у нашому випадку об’єктивованої у структурі колективної свідомості – Л.С.) у суб’єктивовану, який сприяє

формуванню функціональних органів особистості, що виконують відповідні функції з відбору (селекції), корегування (узгодження) та зберігання важливої для ефективного функціонування особистості інформації [159]. Ми з цим висновком даного автора повністю погоджуємось.

Дія механізму суб'єктивації базується на безсвідомих процесах, які відбуваються у психіці людини, де інформація, що надходить із навколишнього середовища навчального закладу, зазнає їх постійного впливу і виходить у вигляді чисельних спонтанних уявлень. Психіка людини виконує, за К.Г.Юнгом, функцію врівноваження, сутність якої полягає у маніфестації смислів, що не отримали якості усвідомленої інформації, через такі фізичні стани, коли свідомість працівника "відключена". Таким чином, стає можливим усвідомлення прихованих раніше смислів та їх взаємозв'язку, що стає, з одного боку, способом впорядкування усвідомленої інформації, а з іншого – джерелом інновацій для навчального закладу.

Процес розпаковки смислів на цьому рівні підтримується діями Бейєсового сіллогізму, згідно з яким зміна тексту – його еволюція – пов'язана із спонтанним виникненням у визначеній ситуації семантичного фільтру, який змішується з минулим за мультиплікаційним ефектом. Отже, на рівні психіки працівника семантичне поле функціонує як система індивідуальних семантичних фільтрів, які формуються в процесі розвитку людини й обумовлюються особливостями її виховання, освіти, життєвого досвіду.

Ціннісне поле навчального закладу утримує колективні інтереси і своїм змістом тисне на свідомість усіх учасників навчально-виховного процесу. Він захищається від цього тиску завдяки ідеологічним установкам. Аналіз свідчить про те, що тут мова може йти про цілу систему фільтрів, що виникають та стало функціонують на боці особистості працівника навчального закладу. Серед індивідуальних семантичних фільтрів, які діють

на рівні психіки, можна визначити, – пише С.Є.Мартинюк, - декілька найбільш важливих [159].

Вона відносить до них, по-перше, *імпрінти*, виникнення яких стає можливим навіть під впливом одного враження, в результаті чого формується особливий тунель свідомості (як зауважує Р.Уілсон, імпрінти пов'язують нейрони в рефлексивні мережі, що залишаються на усе життя), по-друге, особливий тип індивідуальних фільтрів, що може виникати під дією процесу конденсації та вимагає неодноразового повторення одного і того ж враження, але сталість такого фільтру залишається проблематичною; по-третє, фільтри, які виникають під час навчання, коли людина переймає їх у готовому вигляді чи формує під впливом тієї інформації, яку отримує від тих, хто її навчає.

Аналогічну функцію виконує й навчальний заклад по відношенню до інформаційних потоків, що обслуговують соціальний організм країни. Фільтрація інформації з боку навчального закладу відбувається завдяки існуванню спеціальних підрозділів, наприклад, сектора аналізу науково-технічної інформації, бібліотеки, структури яка веде спостереження за зберіганням службових таємниць і т. ін. У малих навчальних закладах цю функцію частіше всього бере на себе керівництво.

Це питання значно актуалізується у зв'язку з саморозгортанням інформаційної цивілізації. За визначенням С.Є.Мартинюк, вона є ніщо інше, як такий тип організації соціального життя людини, такий спосіб відтворення її соціальності, при якому домінуючою цінністю стає інтелект і духовний розвиток людини, а визначаючими факторами розвитку техніки та виробництва – інформація та знання. Це означає, що інформаційного характеру набувають усі зв'язки, які виникають між людиною та суспільством, відображаючи загальноцивілізаційну спрямованість розвитку людської спільноти [159]. Корпоративний рівень тут не є виключенням.

Тут можна підкреслити різницю між ціннісними орієнтирами особистості та її ціннісною свідомістю. Ціннісні орієнтири – це фільтри, через які символ проникає до змісту свідомості, а ціннісна свідомість особистості, у свою чергу, – це суб'єктивований банк, що накопичує та утримує цінну інформацію для життєдіяльності робітника у вимірі вимог навчального закладу.

Система корпоративних цінностей завдяки **символам збуджує свідомість людини, яка на основі принципу резонансу знаходить у себе, у голові працівника навчального закладу все, що знаходиться у її інформаційному середовищі.** За умов резонансного відтворення зовнішніх процесів у корпоративному інформаційному просторі особистості формується й стало функціонує так звана ціннісна свідомість.

На можливість існування множини колективних свідомостей у структурі людини вказував ще Е.Дюркгейм, який писав: “У нас є дві свідомості: одна утримує тільки стани, що притаманні особисто кожному з нас, і відокремлює нас, тоді як стани, що охоплюються іншою, – загальні для всієї групи. Перша подає й формує тільки нашу індивідуальну особистість; друга представляє колективний тип, і відповідно, суспільство, без якого він не існував би. Коли наша поведінка визначається яким-небудь елементом останнього, ми діємо не з нашого особистого інтересу, а переслідуюмо суспільні цілі. Але ці дві свідомості, хоча і різні, пов'язані між собою, так як у підсумку складають одне ціле: обидві вони мають один і той же органічний субстрат” [97].

Ціннісна свідомість – психологічний "орган" оволодіння складністю, що має міру виміру значимості мотивів та здатність скріплювати життєві відносини в цілісність індивідуального життя. Ціннісна свідомість активно бере участь у формуванні корпоративні програми життєдіяльності особистості, виступаючи найважливішим елементом соціальної активності.

Соціальна активність є системною якістю особистості, що виражає рівень її загальної соціальності, її внутрішню потребу в служінні громадському обов'язку, рівень прийняття цінностей суспільства. Це ступінь бажання включитися в громадське життя. Соціальна активність не є автоматичним реагуванням людини на зовнішні обставини й умови її діяльності, а припускає свідому схильність, скерованість суб'єкта на реалізацію певних соціальних функцій.

Відносини між ціннісною свідомістю і реальною поведінкою – соціальною активністю – носять складний, неоднозначний характер через: відсутність умов, необхідних для реалізації ціннісних уявлень; поверховість засвоєння ціннісних уявлень; незалежність дій і вчинків людей від змісту засвоєних ними цінностей; неоднозначність ціннісної свідомості. Більше того, навчальний заклад включає людину у свій простір тільки завдяки тому, що вона є носієм певної виробничої функції або їх сукупності.

Наш аналіз прямо вказує на те, що структура системи корпоративних цінностей детермінує подвійну за спрямованістю діяльність педагогічного колективу. По-перше, вона завдяки мислеформам, у яких застигли продуктивні сили, обумовлює його поведінку у суспільстві, а по-друге, у сфері духовного виробництва, вона, завдяки іншим мислеформам, у яких застигли зразки поведінки у колективі, обумовлює його спілкування з іншими учасниками навчально-виховного процесу, що веде до творення та відтворення соціального організму навчального закладу.

Отже, з одного боку, система корпоративних цінностей, механізм дії якої ми уже порівняли з функціонуванням маяка на морі, спонукає учасників виробничого процесу до узгодженого використання засобів виробництва з метою отримати товар певного функціонального призначення та рівня якості, оскільки сучасний ринок дуже примхливий до цього.

З іншого боку, система корпоративних цінностей спонукає

педагогічний колектив до спілкування з іншими працівниками, допоміжним персоналом, у ході якого відтворюються суспільні відносини, що складають матерію соціального організму навчального закладу. Технологію цього спілкування влучно подав Т.Парсонс через механізм культури, що є «не тільки ряд символічних комунікацій, але і ряд норм для дії» [194]. Мотивація підлеглого і керівника інтегрується нормативними еталонами в ході взаємодії. Підлеглий відчуває потребу не тільки в одержанні конкретних винагород і уникненні конкретних покарань, його також радують доброзичливі установки, і він уникає недоброзичливих з боку керівника. Дійсно, оскільки він інтегрований з тими ж самими нормами, то в нього виникають ті ж самі установки стосовно себе самого як об'єкту».

Л.І.Євенко, наприклад, у вступній статті до книги "Основи менеджменту" зазначає, що за свою історію людство виробило усього три принципово різних інструменти управління, тобто впливу на людей. Перший інструмент – ієрархія, тип організації, що визнає основним засобом впливу відношення влади – підпорядкування, тиск на людину зверху, через примусовість, контроль над розподілом матеріальних благ і т.п.

Другий тип впливу – культура; вплив здійснюється через цінності, соціальні норми, установки, ритуали, що виробляються і визнаються суспільством, організацією і т.д., і які змушують людину поводитися так, а не інакше.

Третій інструмент впливу – ринок, тобто "мережа рівноправних відносин по горизонталі, заснованих на купівлі-продажу продукції і послуг, на відносинах власності, на рівновазі інтересів продавця і покупця" [166]. На практиці в господарських і соціальних системах ці типи управління частіше усього співіснують, але вигляд економічної організації суспільства визначає той тип, якому в ній віддається перевага.

Отже, функціонування системи цінностей навчального закладу – це та

потойбічна сила, що інтегрує учасників будь-якого виробничого процесу у цілісність вищого гатунку – соціальний організм навчального закладу. Взаємодія особистості з іншими учасниками виробничого процесу у такому випадку забезпечується **двома виконавчими механізмами**. Перший з них ґрунтується на основі закономірностей поділу педагогічної праці, а другий – діє на основі закономірностей міжособистісного спілкування людей.

Перший виконавчий механізм полягає в тому, що поділ суспільної праці, який за змістом є системою багатоманіття функцій органічно замкнута на продукт навчального закладу, завдяки посадовим обов'язкам, вимагає певних вузькоспеціалізованих дій від працівника. Його дію подає Е.Дюркгейм, який пише: “Усяке збільшення функціональної діяльності викликає збільшення солідарності, тому що функції організму (навчального закладу – Л.С.) можуть стати активнішими тільки за умови збільшення їхньої безперервності” [97].

Тож, у виробничому організмі навчального закладу активність педагога та його спроможність відповідати рівню активності інших учасників навчально-виховного процесу, дійсно є цінністю, яку ми назвали педагогічним колективом.

Другий виконавчий механізм, пов'язаний з тим, що особистість і навчальний заклад мають специфіку входження в свою протилежність і засоби опосередкування своєї взаємодії, а отже, і утримання одне одного в складі цілого. Тут ми маємо на увазі наявність таких явищ, як *хронотоп* в структурі особистості і *habitus* на боці навчального закладу як частини суспільства. Судячи з функцій, *habitus* скоріше інваріантний російському терміну “традиція”, ніж дослівному “звичка”. При цьому ми виходимо з визначення традиції, даної В.Воловиком, як відносно стійких, загальноприйнятних форм, що повторюються, засобів, прийомів, методів діяльності, що історично склалися в рамках конкретної соціальної спільноти

[див.: 62, 13].

Стисло пояснимо, про що тут йдеться. Почнемо з поняття “хронотоп”. Поняття “*хронотоп*”, як відомо, активно використовувалося в гуманітарних науках, передусім М.Бахтіним. Своєрідність хронотопу полягає в тому, що він поєднує в собі, здавалось би, нез'єднуване, а саме, просторово-часові, в фізичному смислі цього слова, тілесні обмеження з безмежністю часу і простору, тобто з вічністю і з нескінченністю. Тому в ньому містяться водночас і Фізичний, і Семантичний Всесвіти. Це, як відзначає М.Каган, орган опосередкування їхньої взаємодії [див.: 111, 114]. К.Маркс при поясненні подібних переходів часто користувався синтетичними категоріями – поняттями: “практично-духовне” засвоєння дійсності, “чуттєво-надчуттєве” стосовно до властивостей товару, “сутнісна єдність природи і суспільства” стосовно до людини.

Хронотоп важкоуявний через те, що простір і час зазнали в ньому дійсної – семіотичної переробки. Вони виступають в ньому в перетвореній формі аж до того, що реальний рух в просторі трансформується в зупинений час, а останній, в свою чергу, трансформується в простір, що рухається. Отже, особистість володіє атрибутивною спроможністю вступати за своєю ініціативою у взаємодію з навчальним закладом.

Навчальний заклад, в свою чергу, має механізм впливу на особистість. Ф.Гіддінс писав про це так: “Суспільство є організація, що впливає певним чином на своїх членів” [280, 313]. Розмірковуючи за аналогією, можна стверджувати, що це свого роду *соціальний хронотоп*, за яким функціонує ціннісно-сміслова інформація, в тому числі — і цінності моральної свідомості, відтиснені імперативом “вижити”.

Механізм такого впливу отримав в сучасній філософсько-соціологічній літературі найменування *habitus*. Цей феномен є центральне поняття соціологічної концепції П.Бурдьє. Сам термін зустрічається вже в творах

Г.Гегеля, яким він позначає "туманне уявлення про весь вигляд" роду [73, 266].

Шляхом *habitus*'а соціальна структура управляє практикою, причому, не в дусі механічного детермінізму, але в рамках спонукань і меж, задалегідь накладених на її винаходи. Це пов'язане з тим, що культура є не тільки смислонесучий і смислопередаючий аспект людської практики і її результатів, але і смислоположний, і смислотворний акт, що дозволить людині сприймати своє соціальне життя і цим актом реалізувати в ньому власну самотність.

Все викладене вище дає нам право говорити, що, завдяки хронотопу особистості і традиції (соціальному хронотопу), межі між суб'єктивним об'єктивним і об'єктивним суб'єктивним не існує. Вони вільно переходять одне в одне, за допомогою спеціальних засобів, так званих *медіаторів*.

Виходячи з наявності в суспільстві двох опосередковуючих систем матеріального і духовного походження, є сенс говорити і про два типи медіаторів: духовний і фізичний. Інакше кажучи, ми виходимо з того, що система корпоративних цінностей навчального закладу є специфічним засобом для передачі смислу від колективної особистості до особистості і навпаки.

Сучасна психологія такі продукти опосередкування відбила в понятті "предмети-посередники" або медіатори духовного спілкування. До них відносяться Знак, Слово, Символ і Міф. Психологи пропонують їх розглядати як акумулятори живої енергії, свого роду енергетичні згустки. Згідно з А.Лосєвим, особистість - міф. Ісус Христос теж, в певному смислі, може бути ідентифікований як Міф. Система цінностей навчального закладу теж відноситься до таких посередників.

Вони можуть розглядатися і як резонатори, на частоту яких настроюються живі істоти. Останні не тільки засвоюють ці частоти, але і

генерують нові, підзаряжають своєю енергією медіатор.

Нагадаємо, що процедура опосередкування в матеріальному світі найдокладнішим чином описана в роботах К.Маркса. Ми просто через таку методологічну настанову на систему цінностей та продукти праці, а точніше – товари на ринку, ще не дивилися, але від цього опосередковуюча роль останніх не випарувалася. Тепер вона чітко визначилася, і ми повинні її досліджувати як елемент соціального організму навчального закладу.

За таких умов поділ праці, що детермінує існування навчального закладу, характер і зміст взаємодії педагогів у ході навчально-виховного процесу, формує **два види солідарності** між його учасниками. Перший вид солідарності потребує, щоб вони відрізнялись один від одного на основі оволодіння різними педагогічними функціями, а другий, навпаки, вимагає щоб вони були схожими один на одного. Цей момент добре подає Е.Дюркгейм у своїй відомій праці [97].

Висновок про наявність двох видів солідарності у процесі виробництва є дуже важливим для реалізації мети даного дослідження. Це пов'язано з тим, що на її основі формуються мораль та право. “Право і моральність – це сукупність уз, що прив'язують нас один до одного і до суспільства, створюючи із маси індивідів єдиний узгоджений агрегат” – слушно писав Е.Дюркгейм [97].

Формою буття соціальних якостей людини є її виробнича діяльність. Насамперед вона формується як єдність *типових* та *унікальних* соціальних якостей. Необхідність діяльного прояву персоніфікованих соціальних якостей відчувається індивідом як потяг до конкретних форм і способів життєдіяльності, усвідомлюється в його узагальнених ціннісних уявленнях.

Ми вважаємо, що, перебуваючи в рамках формальної організації, типовими соціальними якостями будуть ті якості, що знайшли своє оформлення у формальній діяльності, а унікальними, передусім, ті, що не

включені у формальну діяльність. Загальна ж ціннісна спрямованість досягається усвідомленням своєї сутнісної визначеності за допомогою системи узагальнених уявлень про форми діяльності, необхідних для самореалізації.

Загальна ціннісна спрямованість особистості – генералізуючий фактор, що охоплює усі "поверхи" людської психіки – від потреб до ідеалів. Вона являє собою, насамперед, конкретне сполучення узагальнених уявлень про життєву важливість, необхідність різних форм життєдіяльності, переваги деяких із них як умов повноцінного життя.

Проте ціннісна свідомість малої соціальної групи, про яку нам також необхідно говорити, не зводиться до простої сукупності переважних оцінок і думок із приводу тих або інших значущих ситуацій її діяльності. Вона являє собою особливу духовну структуру, яка має надособистісний зміст, що відбиває конкретні функції і завдання групи, умови її діяльності, що формуються під впливом цілого комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників. Високий ступінь ціннісно-орієнтаційної єдності створюється не через комунікативну практику групи, а є наслідком спільної групової діяльності.

Аналіз ціннісної свідомості показує, що вона є особливою формою відбиття реальності, суб'єктивним способом об'єктивних значеннєвих відносин, які виникають між людьми і світом у процесі діяльного освоєння останнього.

У цей же час на боці навчального закладу також існує "своя" система фільтрів або ідеологем для селекції знань. Добре відомо, що майже у кожній, без винятку, установі завжди існує ціла низка офіційних вимог, норм, а також неформальних правил та стереотипів, якими працівники користуються для вирішення виробничих проблем.

У деяких випадках їх вплив на сукупного працівника такий сильний,

що нова людина не може їх витримати і звільняється з навчального закладу. Спостереження за практикою свідчить про те, що іноді у навчальному закладі складається така духовна атмосфера, котра не забезпечує її нормального функціонування та розвитку. У такому випадку, частіше всього, вирішенням проблеми є залучення до керівництва свіжих людей, які змінюють ідеологічні фільтри, і організація на очах оживає.

Тож, якість впливу корпоративної системи цінностей на виробничу діяльність педагога у освітньому просторі навчального закладу ми пропонуємо оцінювати на основі його **особистої організаційної культури**.

При цьому зазначимо, що вплив системи корпоративних цінностей на особистість педагога постійно зростає. Це викликано низкою чинників. По-перше, значною інтенсифікацією навчально-виховного процесу. По-друге, зростанням потужності засобів освітнього виробництва та складністю технологічного процесу. По-третє, освітні послуги, котрі надає навчальний заклад, сьогодні повинні бути інтернаціональними.

Це означає, що значно ускладнюється саме ціннісна складова товару, а відповідно й живої праці, що застигла в ньому.

Далі є сенс поглибити аналіз впливу ціннісної детермінанти на персонал навчального закладу, або підлеглих, і послідовно розглянути ціннісну свідомість, психологію і дійти до універсального процесу мислення.

Зворотний рух, що викликається потребою участі у обговоренні проблеми, прийнятті і виконанні рішення починається з мислення, але задіяні тут інші сегменти людського організму, а саме: організаційна психологія, організаційна свідомість, організаційна культура.

У випадку, коли обговорення і зміст прийнятого управлінського рішення співпадає з ціннісним світом особистості, тоді відносини складаються гарні, а взаємозв'язки потужні й узгоджені. Якщо ж ні, то тоді особистість конфліктує спочатку з прийнятим рішенням, потім вона не

згодна, як правило, з процедурою прийняття такого рішення, і, нарешті, з тими, хто його прийняв. Завершується усе це тим, що людина вступає у зтяжний конфлікт з системою адміністративного управління навчального закладу.

Таким чином, система корпоративних цінностей має потужний вплив на особистість педагога. По-перше, вона тисне на нього завдяки тому, що утримує значимі для навчального закладу смисли і тому, що інші учасники навчально-виховного процесу очікують від нього певної поведінки.

По-друге, особистість педагога здатна кореспондувати свої дії зі змістом корпоративної системи цінностей завдяки тому, що вона має специфічну ціннісну свідомість, яка може утримувати одночасно багато моделей ціннісної поведінки, оскільки людина одночасно включена у декілька культурологічних полів. При цьому культурологічне поле навчального закладу є найпотужнішим.

По-третє, тиск здійснюють символи, що на основі принципу резонансу викликають у ціннісній свідомості окремого педагога ті ж самі інстинкти, реакції, почуття, оцінки та дії, що закладені у корпоративну систему цінностей шляхом попередньої цілеспрямованої ідеологічної роботи.

По-четверте, аналіз впливу цінностей навчального закладу на особистість педагога підтвердив, що дана система має матеріальні і духовні компоненти, оскільки забезпечує його участь у двох відносно самостійних процесах і веде до виготовлення двох продуктів: освітніх послуг, у яких застигає рух продуктивних сил навчального закладу та суспільних відносин, що утворюють його соціальне тіло.

По-п'яте, у межах навчального закладу формується й стало функціонує два виконавчих механізми, один з яких діє на основі закономірностей поділу педагогічної праці, а інший – на основі закономірностей спілкування учасників освітнього процесу між собою.

По-шосте, на основі корпоративної системи цінностей, двох відносно самостійних механізмів реалізації її змісту у закладі освіти формується два види солідарності педагогів між собою, що веде до формування корпоративної моралі та становлення нормативної системи, котра закріплюється правовими нормами.

По-сьоме, ціннісна реакція, або поведінка педагога, повинна оцінюватись на основі його особистісної культури, що підсумовує усі форми впливу на нього з боку навчального закладу.

По-восьме, сучасний стан ринкової економіки вимагає на боці навчального закладу мати високорозвинену систему цінностей, оскільки глобалізація та індивідуалізація процесу задоволення освітніх потреб носить інтернаціональний характер, а на боці особистості педагога високорозвинену специфічну проектно-ціннісну свідомість, оскільки при збільшенні швидкості руху у ринковій сфері йому треба бачити далі й глибше.

Таким чином, ми тепер можемо дослідити вплив системи цінностей навчального закладу на соціальну систему, що протистоїть особистості працівника, і тому має інші механізми, а відповідно, має й інші наслідки взаємодії з предметом нашого дослідження.

Далі ми розглянемо вплив ціннісної системи на формування соціальної системи, що має **об'єктивовану форму**. Це опосередкований тиск на педагогічний персонал закладу освіти, що реалізується через систему корпоративних норм. Для цього ми маємо проаналізувати функціональні властивості системи цінностей навчального закладу відносно її впливу на поведінку об'єктивованої складової закладу освіти – соціальної системи.

Згадаймо, що за визначенням Т.Парсонса **соціальна система** – “це система дії, що володіє наступними характеристиками: 1) вона включає взаємодію між двома чи більше акторами; цей процес взаємодії сам по собі і є головний центр уваги для спостерігача; 2) ситуація, на яку орієнтований

актор, включає інших акторів. Ці інші актори – «інші» – об'єкти катексиса (задоволення). Дії «інших» приймаються в увагу когнітивно, тобто пізнавально, як дані. Різні орієнтації «інших» можуть бути або цілями, які потрібно досягти, або засобами для здійснення цілей. Орієнтації інших можуть, отже, бути об'єктами оцінних суджень; 3) у соціальній системі може здійснюватися як незалежна, так, частково, і погоджена дія, у якій згода залежить від колективної цільової орієнтації або загальних цінностей. І від консенсусу нормативних і когнітивних сподівань» [194, 461].

Причому кут зору, під яким ми маємо проаналізувати вплив корпоративної системи цінностей на соціальну систему має суттєве значення, оскільки методологічна установка висвітлює тільки ті функції, що потрапляють у її світло. Т.Парсонс, наприклад, прокоментував це так: “Відношення між цінностями більш високої соціальної системи і цінностями диференційованих підсистем може бути названо відношенням конкретизації при возведенні узагальненого стандарту більш високої системи на «рівень» підсистеми з урахуванням обмежень, **що накладаються на останній функцією і ситуацією** (виділено – Л.С.)” [194, 544].

Обираючи свій кут зору на систему цінностей навчального закладу, використаємо ідею Т.Парсонса про те, що культура – це не тільки низка символічних комунікацій, про яку вже йшла мова у попередньому підрозділі, а й “**низка норм для дії** (виділено – Л.С.) суб'єктів ринкових відносин” [194, 544].

Щоб підсилити цю важливу для реалізації головної мети дослідження тезу, наведемо з роботи даного автора таке: “Мотивація «єго» і «іншого» інтегрується нормативними еталонами в ході взаємодії. Різноспрямованість задоволення і депривації тут особливо важливі. Реакція, що відповідає (еталону) з боку «іншого» – це задоволення для «єго». Якщо «єго» конформний до норми, його задоволення – це аспект винагороди за цю його

конформність стосовно неї; зворотне має місце для випадку покарання за відхилення. Реакції «іншого» до конформності чи девіантності «єго» щодо нормативного еталона, отже, представляють собою санкцію на дії «єго». «Сподівання» «єго», пропоновані «іншому», - ці сподівання, зв'язані з ролями «єго» й «іншого»; і ці санкції являють мотивацію «єго» до конформності з цими рольовими сподіваннями. Таким чином, комплементарність сподівань сприяє взаємному посиленню як у «єго», так і в «іншого» мотивації до конформності з нормативним еталоном, що визначає їхнє сподівання» [194, 544].

Тут закономірно постає питання про те, звідки береться ця нормативна система? **Відповідь тут може бути тільки одна: якщо розглядати систему цінностей навчального закладу як процес або функціональний дубль соціальної системи, то рано чи пізно вона має перейти й заспокоїтись у продукті. Тож продуктом тут може бути система моральних і правових норм, носієм та оберегом яких є система управління закладом освіти. Це спостереження співпадає з напрацюваннями соціологічної і психологічної літератури, у яких зафіксована закономірність низки переходів: потреби – інтереси – цінності – норми – мотиви – стимули – дія.**

Оскільки об'єктивований компонент у структурі навчального закладу є трудовий колектив, що протистоїть особистості окремого працівника, взаємодія між якими утворює, за розробками В.Беха, соціальний організм навчального закладу, то використаємо ідею Т.Парсонса про те, що у даному випадку система цінностей створює нормативну складову, яка складається з чотирьох елементів, “чотирьох основних типів еталонів, зв'язаних з чотирма вимірами систем дії. Будь-яка конкретна система, що включає просту одиницю, – статус-роль, розглянута як підсистему, – може проходити через чотири типи еталонів, але вони будуть мати різну вагу в системах різного типу” [194, 575].

“Перший тип еталонів ... відноситься до оцінки об'єктів і діяльності з когнітивної (пізнавальної) точки зору і містить у собі те, що ми називаємо «універсалізмом». Перевага його виділяє те, що визначається як «технічні» норми, які керуються універсалістськими цінностями при адаптації дії до внутрішніх якостей об'єктів, ситуативних у системі досягнення конкретної мети. Це те, що ми розуміємо, зазвичай, під терміном «ефективність» у його загальноприйнятому значенні. Але ця ефективність стосується тільки використання об'єкта в конкретній ситуації ... в інтересах досягнення мети.

Другий основний тип еталонів – це ті, котрі відносяться до визначення цілей самого процесу дії, до того, що в термінах перемінних своєї моделі ми назвали діяльністю чи результативністю. Як систему норм цей тип еталонів повинен встановлювати або ціль (цілі) системи, досягненню якої, як очікується, повинна сприяти дана одиниця...” [194, 576-577].

Третій тип еталонів Т.Парсонс, пов'язує з інтеграцією, називає його «інтегруючим систему», який визначає сподівання до одиниці в плані підтримки солідарності з іншими одиницями даної системи. У центрі уваги тут – характеристика установки на позитивну дію, що, відповідно до сподівань, повинна починатися на користь солідарності між одиницями.

Четвертий тип еталонів Т.Парсонс зв'язує з підтримкою і (чи) регулюванням змін у самій основі аскрептивних якостей, що є вихідним пунктом для інших видів діяльності.

“З динамічної точки зору, чи з погляду діяльності, соціальна взаємодія є постійний човниковий рух між діяльністю і «санкціями». Санкції можна уявити собі у вигляді дій, що виражають відношення до дії чи до діяльності інших за допомогою винагород і покарань” [194, 576-577].

Отже, ми маємо у даному випадку повне право вести мову про наявність нормативної системи у ході взаємодії учасників об'єктивованої підсистеми навчального закладу. На це прямо вказує ціла низка термінів, у

якій подаються закономірності спілкування учасників цієї підсистеми соціального організму. Серед них, наприклад, “діяльність”, “еталон”, “санкція”, “винагорода”, “покарання” та ін.

Більше того, Т.Парсонс далі окремо розглядає навіть норми санкцій по відношенню до співучасників соціальної взаємодії. Він пише: “Норми санкцій, що відповідають чотирьом основним типам норм діяльності, розташовуючи тут у тім же порядку. По-перше, «схвалення», що характеризується установкою «специфічності», тобто відноситься до конкретної мети, спрямований процес даної дії, а також установкою «нейтральності», що відноситься до первісних основних характеристик і перешкоджає настанню повного задоволення чи ж відволіканню уваги до того моменту, коли ціль буде досягнута. По-друге, це «відповідь», що характеризується установками «специфічності» і «афективності», що відносяться до самого досягнення поставленої автором мети і безпосередньо винагороджують його доступом до мети-об'єктів. Ця «відповідь» обумовлена, отже, досягненням схвалюваної мети. Третя норма відноситься до «інтегруючого систему» діяльності, це «схвалення» («визнання») у виді відповідної дії, спрямованої на досягнення солідарності, вона характеризується установками афективності чи дифузності. І, нарешті, четверту ми називаємо «повагою», це – оцінка одиниці як одиниці в термінах усього комплексу її якостей, тобто її загального статусу в системі, вона характеризується установкою «дифузності» і «нейтральності» [194, 579].

Якщо бути послідовним, то до оцінки спілкування працівників між собою тут треба додати нормативи, що накладають на них функцію робочого місця та технологію навчально-виховного процесу, вимоги яких фіксуються у правах та посадових обов'язках педагога. Таким чином, усі чотири елементи цінностей, що вище виділені нами у складі системи корпоративних цінностей, ефективно працюють на створення у ході свого функціонування

нормативного простору навчального закладу.

Більше того, у соціальній системі виникають нові потреби, а відповідно до цього – й нові соціальні ролі, що пов'язані з упорядкуванням виробничих відносин між учасниками виробництва та правилами використання засобів виробництва й застосування технологій. “Тут важливо те, що учасники справи розділяються, – як зазначає О.О.Зінов'єв, – на різні категорії по їхніх соціальних ролях, по їхніх соціальних позиціях. Виникають учасники справи, особливою функцією яких стає не безпосереднє виконання справи, а операції з людьми, зайнятими виконанням справи. У їхньому середовищі відбувається, у свою чергу, поділ функцій і встановлення ієрархії соціальних позицій. Відбувається поділ функцій первинного підприємця на функції власника справи і функції управління справою. Останні переходять до особливого роду найманих осіб, роль яких у справі усе зростає і навіть стає чільною” [106, 64].

Далі О.О.Зінов'єв зазначає, що “концентрація капіталів, збільшення розмірів підприємств і виникнення різного роду ділових та фінансових об'єднань має, як наслідок, утворення постійнодіючих керуючих органів і рад, що обираються, найманими чи призначуваними директорами, президентами і менеджерами» [106, 64].

У просторі навчального закладу формуються не тільки відносини “начальник-підлеглий”, тобто з'являються нові статус-ролі, але й диференціюється соціальна структура закладу освіти, що веде до її ієрархізації і утворенню нового органу. Це означає, що ми спостерігаємо поглиблення морфогенезу. Формування управлінської підсистеми відбувається шляхом “вільного вибору, через який Майбутнє, що існує як потенційне багатоманіття, впливає на Сьогодні через зміну Минулого, що тяжіє над ним” [176, 386].

Ряд західних авторів, зокрема, Р.Райх, констатуючи зміни в соціальній

структурі західного суспільства після другої світової війни, говорять про особливу соціальну категорію – про ділову бюрократію. Згідно Райху, вона організована по-воєнному: 1) має місце ієрархія посад; 2) між різними ступіннями мають місце відносини керівництва й підпорядкування; 3) особи цієї категорії одержують постійну заробітну плату за займану посаду.

На основі виникнення органу управління видозмінюється взаємодія між членами педагогічного колективу, котру ми розглядаємо як постійний вплив один на одного, який ми аналізуємо уже за допомогою слів “вчинок” і “санкція”. Характеризуючи цей момент, Т.Парсонс писав, про те, що коли вплив на дію інших у даній системі перетворюється в інституціоналізовані сподівання, пов'язані з роллю (визначених одиниць системи), - ми маємо перед собою джерело влади.

“У повну ж силу влада виявляється тоді, коли ці інституціоналізовані сподівання включаються також законні примусові санкції, тобто право накладати на інших «обмеження», якщо ці інші діють не так, як інші, мають інституціоналізоване право очікувати від них, а також використовують ті чи інші «задоволення» для того, щоб мотивувати цих, інших, до конформності.

Влада в цьому змісті – це один з аспектів могутності в системі соціальної взаємодії; це – інституціоналізована могутність, здійснювана стосовно інших. Вона повинна піддаватися оцінці і, тим самим, подібно іншим оцінюваним параметрам, вона може бути стратифікованою. У більш точному сенсі можна, очевидно, сказати, що кожен член соціальної системи має якусь владу, у самому крайньому випадку така влада може виявитися в пасивному опорі неприйнятної для індивіда залежності від інших...” [194, 572].

Цінності навчального закладу, що сформували у структурі особистості педагога низку моральних імперативів та норм поведінки у суспільстві, тепер на боці соціальної системи поглибили наслідки свого функціонування

шляхом незворотних змін морфологічного та нормативного порядку. При цьому “норма ... санкцій «звернена назад», вона контролює ту фазу, у якій процес дії виник, і потім «винагороджує», у позитивному випадку, успішно здійснений перехід у нову фазу процесу» [194, 578].

У нормативному просторі навчального закладу з'являються спочатку санкції, що навіюються їй власною системою цінностей, а з розширенням загальної чисельності керівників сюди проникає нормативна система, що утворилась у ході історичного розвитку суспільства. Тому у даному контексті ми поділяємо точку зору В.А.Бачиніна, що запропонував своєрідну нормативну "піраміду", в неї включені не тільки сучасні, але і "більш давні й фундаментальні нормативно-ціннісні основи, котрі склалися протягом всієї історії світової цивілізації" [24, 90].

Отже, місце системи педагогічних цінностей в структурі навчального закладу знаходиться в сфері управління. Вона генетично обумовлюється корпоративною ідеологією і сама породжує систему управління закладом освіти.

Зробимо деякі зауваження відносно мети управління: вона формується на основі змісту загального семантичного поля, у якому система педагогічних цінностей відіграє, підкреслимо це окремо, вирішальну роль і до якого має доступ педагогічний колектив навчального закладу.

Формування мети управління навчальним закладом є пошук/визначення бажаного, можливого і необхідного стану цієї системи, це процес відділення його від неможливого, небажаного й непотрібного в майбутньому стані системи. Формування мети функціонування навчального закладу припускає: виділення необхідних обставин, закономірних станів системи і включення їх у мету управління; визначення можливих, але небажаних обставин і станів, яких варто уникати і від котрих треба відмежувати мету управління; визначення можливих і бажаних обставин і

станів і включення їх у мету управління закладом освіти; обмеження мети від бажаних, але об'єктивно неможливих обставин і станів навчального закладу; наукове передбачення напрямків і тенденцій розвитку освіти через прогнозування; прогноз визначає напрямок розвитку навчального закладу, мета – найбільш прийнятний її стан, план – шлях і засоби досягнення поставлених цілей. Щодо цілетворення як продукту ціннісної свідомості, треба відзначити, що її функція полягає в селекції й упорядкуванні конфліктуючих спонукань.

Таким чином, ми можемо зробити необхідні узагальнення з вищевикладеного і змоделювати механізм тиску ціннісного компонента на управління навчальним закладом. Він достатньо складний і обумовлений змістом корпоративних цінностей, що відносяться до об'єктивованого у фенотип семантичного матеріалу

Його провідною функцією є забезпечення гомеостазу навчального закладу як системи, що має зберігати свою цілісність. За характером його дії, він – насильницький. Технологічно він розпадається на дві відносно незалежні складові, оскільки тисне як з боку особистості, так і з боку соціальної системи.

Моментом його втручання в управління навчальним закладом є процес прийняття рішення, у якому «сходяться» суб'єктивовані у структурі особистості корпоративні цінності, що не тільки визначили зміст її свідомості, але й обумовили навіть алгоритм його мислення, це з одного боку, а з іншого – сформували на боці соціальної системи, або соціального тіла навчального закладу, об'єктивовану систему норм або вимог до поведінки персоналу, а завдяки підсистемі адміністративного управління організували контроль й оперативне втручання керівників підрозділів у хід прийняття і виконання рішень персоналом педагогічного закладу з використанням потужного набору примусових стимулів.

Отже, ми завершили теоретичний аналіз впливу ціннісної детермінанти на управління навчальним закладом, у ході якого з'ясовано наступне:

- по-перше, ціннісна детермінанта постала перед нами як культурологічне ядро навчального закладу або його фенотип, що онтологічно представляє собою сукупність мислеформ, у яких перебуває соціальний організм навчального закладу до моменту його виступу у буття;

- по-друге, ціннісна детермінанта інтегрована у систему цінностей суспільства і морфологічно відповідає структурі соціального організму країни, завдяки чому вона «вписує» навчальний заклад у матеріальне і духовне виробництво і тому відповідає на кожному етапі соціального розвитку вимогам науково-технічної революції;

- по-третє, ціннісна детермінанта є структурою корпоративних цінностей–засобів, носієм якої є увесь, без виключення, персонал навчального закладу;

- по-четверте, будучи опосередкованою, ціннісна детермінанта матеріалізується ще раз на боці соціальної системи, носіями її тут виступають керівники закладу й підрозділів, а на боці виконавців, носієм виступає кожен член педагогічного колективу, що зайнятий виконавчими функціями;

- по-п'яте, розділені частини «сходяться» й активно співпрацюють у момент прийняття управлінських рішень, у ході яких ціннісна детермінанта виявляє тисне на виконавців через діяльність керівників, що мають право на використання навіть методів насилля, у разі якщо підлеглі порушують норми поведінки, введені у навчальному закладі;

- по-шосте, ціннісна детермінанта – це повільно діюча консервативна система, що завдяки багатоланковості опосередкування, як у структурі виконавця, так і у структурі керівника, забезпечує гомеостаз навчального закладу;

- по-сьоме, на практиці дія ціннісної детермінанти набуває форми традицій, ритуалів, церемоній, входить до організаційної культури навчального закладу і розрахована на довготривале функціонування, тому змінюється надто повільно;

- по-восьме, кожен, хто включається у склад персоналу навчального закладу, має спочатку адаптуватись до ціннісної компоненти організації, а потім уже освоювати інші засоби педагогічного впливу на навчально-виховний процес;

- по-дев'яте, адаптивний процес новачків до корпоративної системи цінностей може мати наступні наслідки: повне сприйняття, конформізм;

- по-десяте, механізм спрацювання ціннісної детермінації на практиці проявляється у формі педагогічних традицій, що протистоїть смисловій детермінації, яка являє собою новаторство і творчість у галузі освіти.

Тепер ми можемо, нарешті, перейти до розгляду смислової детермінації, що паралельно формується й функціонує у структурі соціального організму навчального закладу і є, на нашу думку, іншою складовою ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом.

2.2. Смислова детермінація управління навчальним закладом

Мета даного підрозділу полягає у теоретичному відтворенні залежності поведінки суб'єкта і об'єкта управлінської діяльності у межах навчального закладу від породжених ними цінностей – смислів.

Для вирішення цього, вкрай складного завдання теоретичного аналізу генезису, морфології і функціональних можливостей смислової регуляції в управлінні освітянською установою, потрібно обґрунтувати наявність у

структурі особистості людини спроможності до смислопородження, ролі і місця смислу в структурі особистості, а також наявності сукупності власних фільтрів для особистісного сприйняття системи суспільних і корпоративних відносин, що утворюють соціальний організм, відповідно, країни і навчального закладу.

При цьому важливо звернути особливу увагу на механізм впливу смислової причинності на особистісну поведінку керівників і підлеглих у ході прийняття і реалізації управлінських рішень, а також визначити специфіку кінцевих продуктів смислоутворюючої діяльності цих двох категорій персоналу педагогічного закладу.

Отже, у попередніх розділах роботи ми довели, що смислова детермінація управління навчальним закладом корінним чином відрізняється від ціннісної детермінації. Це твердження визріло у нас під впливом психологічної літератури, що зафіксувала сталий зв'язок смислу зі свідомістю і діяльністю людини [151, 51]. Зараз ми це маємо довести теоретично.

Звертає на себе увагу те, що смисл сприймається далеко неоднозначно навіть дослідниками, які протягом тривалого часу професійно займались його вивченням. По-перше, відзначимо такі характеристики смислу, як його зв'язок зі значенням для суб'єкта певних об'єктів, явищ, дій і подій (тут і далі виділено – Д.Леонтьєвим) та його **індивідуальну неповторність** [151, 77]. Перший момент особливо підкреслюється у З.Фрейда, В.Франкла, Дж.Ройса, Ф.Фенікса, С.Мадді, Дж.Бьюдженталя, Ж.Нюттена, Дж.Келлі, Е.Петерфройнда. Другий відзначають майже усі, особливий акцент на ньому роблять А.Адлер, В.Франкл, Дж.Ройс, Дж.Келлі, Е.Петерфройнд, Ю.Джендлін, Р.Ромметвейт, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, А.Голд та Дж.Шоттер.

У питанні про те, що саме надає смисл конкретним об'єктам, явищам і

діям, одностайність не стільки велика, але все ж таки помітна. Разом з тим, таке найбільш загальне положення, як **обумовленість смислу предмета, або дії його місцем у більш широкому контексті**, об'єднує Ж.Нюттена, Ф.Франзелу, Л.Ністедта, Е.Петерфройнда, Р.Харре, А.Голда і Дж.Шоттера.

На **відносини між суб'єктом і світом** як на детермінанту смислу вказують А.Адлер, Дж.Ройс, Дж.Бьюдженталь, Ж.Нюттен, А.Голд і Дж.Шоттер. **Потреби, мотиви та інтенції суб'єкта** аналізують як джерело смислу З.Фрейд, А.Адлер, К.Левін, Е.Толмен, Ж.Нюттен, Р.Мей, Е.Петерфройнд, Р.Харре, А.Голд і Дж.Шоттер.

Залежність смислів від когнітивних процесів переробки інформації та побудови образу світу відмічають Дж.Ройс, С.Мадді, Е.Толмен, Е.Бош, Ж.Нюттен, Дж.Келлі, Л.Ністедт, Е.Петерфройнд, Ю.Джендлін, Р.Харре.

Обумовленість смислів унікальним досвідом та біографією суб'єкта відзначають З.Фрейд, А.Адлер, Дж.Клейн, Д.Магнуссон, Е.Петерфройнд, Р.Харре, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, Р.Харре, при цьому З.Фрейд, Дж.Клейн і Е.Петерфройнд надають особливого значення афективним переживанням раннього дитинства.

Роль активності самого суб'єкта у породженні смислів особливо підкреслюють В.Франкл, М.Чиксентмихалі, С.Мадді, Дж.Бьюдженталь, Дж.Келлі, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, Дж.Шоттер. Соціокультурну детермінацію смислів відзначають К.Г.Юнг, М.Чиксентмихалі, Ф.Фенікс, Р.Мей, Я.Смедслунд, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, Р.Харре, при цьому особливу **роль навчання і самонавчання** у породженні смислів підкреслюють Ф.Фенікс, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, а також Дж.Шоттер, К.Левін звертають увагу на вплив інших людей на породження смислів (валентностей) у вигляді наказу, заборони або прикладу.

Погляди різних авторів на характер впливу на свідомість і діяльність відзначається меншою спрацьованістю й меншим різноманіттям. Сам факт

того, що **поведінка визначається смислами ситуацій, предметів і явищ**, підкреслюють А.Адлер, В.Франкл, С.Мадді, К.Левін, Е.Толмен, Ж.Нюттен, Н.Ендлер і Д.Магнуссон, Я.Смедслунд, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, Р.Харре, при цьому В.Франкл і С.Мадді наголошують, що без смислу неможлива ніяка активність взагалі, відсутність смислу приводить до захворювання. **Вплив смислу на течію пізнавальних процесів** відмічають А.Адлер, К.Левін, Ю.Джендлін. А.Адлер, В.Франкл і Дж.Шоттер пов'язують зі смислами **здатність людини до самодетермінації**.

Серед уявлень різних авторів про внутрішню будову і динаміку смислів важко виділити загальні положення, за винятком ідей **ситуативної мінливості смислу, у залежності його від актуального стану суб'єкта** (К.Левін, Л.Ністедт, Е.Петерфройнд) і наголошування на тому, що смисл не завжди є понятійно репрезентованим, не завжди усвідомлений і не завжди може бути висловлений доступними засобами (З.Фрейд, А.Адлер, В.Франкл, Л.Томас і Ш.Харрі-Аугстайн, Дж.Гінзбург). Серед спроб класифікацій смислових утворень повторюється лише класифікація за підставою індивідуальні – загальні (тобто такі, що підтримуються іншими) смисли – у А.Адлера, В.Франкла і Я.Смедслунда.

Таким чином, якщо привести наведені характеристики смислу до системи управління навчальним закладом, то має стати зрозумілим, що смислова детермінація далеко виходить за межі освітнього простору навчального закладу. Підтвердження цієї тези ми знаходимо у Дж.Ройса, який, намагаючись відповісти на запитання, звідки береться смисл, пише: «...Він виникає як функція внутрішньої структури індивіда, структури поза ним і структури взаємодії організм – середовище... Ключ до особистісного смислу закладений у структурі епістемологічних і ціннісних ієрархій кожного індивіда» [151, 45].

Тож, смислова детермінація враховує вплив зовнішнього середовища

на персонал педагогічного закладу, а потім своїми наслідками відбивається на процесі прийняття корпоративних рішень. Це означає, що її дію слід аналізувати, згідно загальної теорії управління, як **зовнішнє доповнення** (вилілено – Л.С.). Принцип зовнішнього доповнення та його застосування у процесі прийняття рішень віддзеркалено у сучасній науковій літературі [1; 2].

Встановлення незалежного від навчального закладу походження смислової детермінанти є принциповим моментом у аналізі даного явища, оскільки: по-перше, знайдено технологічний зв'язок освітнього простору навчального закладу, людини і суспільства; по-друге, визначено, що смислова детермінанта має безпосереднє відношення до процесу управління навчальним закладом; по-третє, встановлено, що джерелом і носієм смислової детермінації є персонал педагогічного закладу; по-четверте, визначено, що механізм її дії «схвалено» принципом зовнішнього доповнення, що створює так званий позитивний зворотній зв'язок у системах саморегуляції і тому виводить педагогічну систему на якісно новий рівень розвитку і функціонування; по-п'яте, логічно припустити, що керівники і підлеглі, оскільки вони мають різні соціальні ролі в організації, по-різному використовують у освітньому просторі навчального закладу смисловий продукт власного виробництва.

Все, що ми дізналися про смисл у співвідношенні зі структурою особистості, свідчить про те, що у структурі особистості існує **смислова сфера**, котра обґрунтована психологами, уява про яку сформувалась, як мінімум, у три етапи. Перший етап – з кінця 1930-х рр. до середини 1970-х – це введення О.М.Леонтьєвим поняття смислу (особистісного смислу) як пояснювального поняття та його всебічна теоретична і експериментальна розробка у генетичному, структурному і функціональному аспектах.

Другий етап – з середини до кінця 1970 – х років – це введення низкою авторів (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, В.К.Вілюнас, Є.Є.Насіновська,

В.В.Столін, Є.В.Субботський, О.К.Тихоміров) нових споріднених понять: смислове утворення, смислова установка, смисловий конструкт, операціональний смисл та ін., що знаменував собою перехід від одного пояснювального принципу до диференційованого набору понять.

Нарешті, третій етап – з початку 1980-х років – етап інтеграції цих уявлень, що супроводжувався виникненням класифікації смислових утворень (Є.Є.Насіновська та ін.), синтетичних понять, таких, як «динамічна смислова система» (А.Г.Асмолов), «смислова сфера особистості (Б.С.Братусь), концепції смислової динаміки (Ф.Є.Василюк), смислової саморегуляції (Б.В.Зейгарнік, В.О.Іванніков). Стало можливо говорити про смислову реальність, що включає у себе самі різні структури і механізми [151].

Для нас важливо те, що на основі діяльнісного підходу сформувались, за Д.О.Леонтьєвим [151, 104], сталі уявлення про смисл. По-перше, смисл породжується реальними відносинами, що зв'язують суб'єкт з об'єктивною дійсністю. По-друге, безпосереднім джерелом смислоутворення є потреби і мотиви особистості. По-третє, смисл володіє дійсністю, оскільки характеризує не тільки особливості розуміння, усвідомлення і концептуалізації суб'єктом дійсності, але й **виконує функції регуляції практичної діяльності** (виділено – Л.С.). По-четверте, смислові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему, яку ми можемо розглядати як смислову детермінанту управління поведінкою людини. По-п'яте, смисли породжуються і змінюються у діяльності, у якій тільки й реалізуються реальні життєві відносини суб'єкта.

Під смислом одні автори, зокрема психологи, розуміють вищу інтегративну основу особистості, інші – більш універсальний базовий механізм свідомості й поведінки; одні – об'єктивну реальність, другі – суб'єктивну інтерпретацію або конструкт, треті – феномен міжсуб'єктних взаємодій. На основі цього Д.О.Леонтьєв приходить до висновку, що «за

поняттям смислу ховається не конкретна психологічна структура, що допускає однозначну дефініцію, а складна і багатогранна смислова реальність, яка приймає різні форми і проявляється у різних психологічних ефектах» [151, 105]. Смисл став використовуватись як **одиниця життєвого світу особистості** [151, 123] (виділено – Л.С.), і на цій основі сформувався діяльнісний, онтологічний і феноменологічний підходи до його вивчення.

Тепер ми можемо перейти безпосередньо до **генетичного аналізу** породження явища смислової детермінації управління навчальним закладом. Психологічна наука сьогодні активно працює над пошуками джерела породження смислу. І психологи погоджуються з тим, що він є відношенням **перетвореної форми** (М.Мамардашвілі). В усіх цих формах «реальні відносини об'єктивно спростовані і замінені певними перетвореннями (до і незалежно свідомості)» [151, 125]. Свідомість при цьому розуміється у самому широкому сенсі, практично ототожнюючись з усією сферою психічного у людини; у якості прикладів перетвореної форми М.К.Мамардашвілі називає не тільки значення, смисли і символи, але й мотиви.

Онтологію механізму смислопородження, що є невід'ємною складовою, системи внутрішнього світу особистості, запропонував В.П.Бех у оригінальній праці «Человек и Вселенная» [30]. Знайомство з ним дійсно переконує у тому, що «виокремлення у життєвому світі суб'єкта провідних смислових орієнтирів, що стають у подальшому смислоутворюючими засадами його життєдіяльності, здійснюються, - як писав Д.О.Леонтьєв, - на засадах індивідуально-неповторних актів смислопородження» [151, 133].

Теоретичний аналіз дозволяє вести мову, на думку фахівців [151, 133], про наступні психологічні механізми проявів смислу: **замкнення життєвих відносин, індукцію смислу, ідентифікація, інсайт, зіткнення смислів, надання смислу.** Це перша спроба систематизації механізмів

смыслопородження, і тому він є відкритим для змін і доповнень. Для нас це важливо, оскільки ми уже погодились з ідеєю про те, що ці механізми у онтологічному вимірі створюють систему смислової детермінації управління взагалі, і навчальним закладом, у тому числі.

Коротко зазначимо, який сенс цих понять, або у чому суть перелічених механізмів. Суттю *замкнення життєвих відносин* є зустріч суб'єкта з об'єктом або явищем, підсумком якої є неочікуване спонтанне набуття цим об'єктом вагомого життєвого смислу, тобто важливого місця у житті суб'єкта. Цей механізм споріднений чимось з такими механізмами, як імпринтинг (Вілюнас), опредметнення потреби (О.М.Леотьев), фіксація установки (Узнадзе). *Індукція смислу* являє собою надання смислу діяльності, що спочатку його не мала, і людина виконувала її під тиском зовнішніх обставин. *Ідентифікація* з певною соціальною групою у процесі соціогенезу приводить до присвоєння смислових орієнтацій, що притаманні культурі даної соціальної групи. *Інсайт*, або просвітлення – раптове знаходження смислу там, де його тільки що не було. *Зіткнення смислів* відбувається при зустрічі суб'єкта – носія внутрішнього смислового світу – з іншими смисловими світами. *Надання смислу* – це особливий екзистенціальний акт, у якому суб'єкт своїм свідомим і відповідальним рішенням встановлює вагомість чого-небудь у своєму житті.

Далі ми переходимо до **морфологічного аналізу** явища смислової детермінації управління навчальним закладом. Тут ми знову маємо поділити точку зору психологічної науки, оскільки ніхто, крім неї, цим не займається. Для цього нам потрібно здійснити аналіз змісту, або структури смислової сфери особистості, незалежно чи це керівник навчального закладу, чи його підлеглий.

За визначеннями психологів, «смыслова сфера особистості – це особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і

зв'язків між ними, що забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх її аспектах» [151, 154]. Для нас це визначення смислової сфери має принципове значення, оскільки саме через ці окремі структури і відбувається онтологізація субстрату смислової детермінації управління навчальним закладом.

Виділення елементів у структурі смислової детермінації поведінки людини ми здійснюємо на основі співвідношення смислової саморегуляції з іншими системами регуляції її життєдіяльності. Для цього нам достатньо розглянути питання: **чому люди роблять те, що вони роблять?** Це ключове питання психології особистості, без звернення до аналізу якого принципово неможливо обґрунтувати структуру смислової детермінації її поведінки. Тут можливе існування, за оцінками психологів, як мінімум, шести різних систем відносин людини зі світом і, відповідно, шести різних систем регуляції поведінки, життя людини у світі, взагалі, і у освітньому просторі навчального закладу, зокрема. Ці системи перетинаються одна з одною, але їх достатньо чітко можна логічно виділити у чистому вигляді.

Перша відповідь на це питання: «Тому, що я хочу». Це **логіка задоволення потреб**: «У мене є бажання, потяг, і його треба задовольнити». Друга відповідь, друга логіка поведінки: «Тому, що він перший розпочав». Це **логіка реагування на стимул**. Третя відповідь: «Тому, що я постійно так роблю». Це **логіка зумовленості** стереотипу, диспозиції, що охоплює, очевидно, більшу частину психології особистості. З нею пов'язані такі поняття, як «характер», «стиль», «установка», «научення». Дуже велика частина нашого життя відбувається саме за цією логікою. Три вище названі системи, або механізми, – загальні для людини і тварин.

Четверта відповідь уже специфічна для людини, але не притаманна для особистості: «Тому, що усі так роблять». В.В.Столін увів, у свій час, достатньо суперечливе поняття «соціального індивіду», що подає саме цю

логіку – **логіку соціальної нормативності**, соціальних очікувань, де критерієм регуляції є відповідність певним очікуванням соціально важливої групи. Крайнім втіленням цієї логіки є тотальний конформізм. Вітчизняні соціологи тут можуть назвати людину-гвинтика, що була бажаним продуктом соціалізації людини за часів панування комуністичної ідеології у СРСР. Але, вибудовуючи свої відносини зі світом, необхідно враховувати у тій чи у іншій мірі соціальні очікування, інтереси соціального цілого.

П'ята відповідь: «Я це зробив, тому що для мене це важливо». Ця логіка - подана вище **логіка смислу**, або **логіка життєвої необхідності** - специфічна для особистості і така, що конституює особистість. Можна стверджувати, що людина є особистістю у тій мірі, у якій її життя визначається саме цією логікою. Перші три системи регуляції діяльності не потребують в уявленні про світ як про цілісність. Для того, щоб реагувати на стимул, достатньо стимулу. Для того, щоб задовольнити свої потреби, достатньо потреб. Щоб вести себе за стереотипом, достатньо стереотипу. Детермінанти усіх цих форм поведінки не виходять за межі конкретної ситуації. У четвертому випадку ми маємо справу з дією, що орієнтована на сенс – це дія, що орієнтується на усю систему відносин зі світом у цілому. Аналогічно тому, як по будь-якому куску голограми можна відтворити ціле, у смислі будь-якої конкретної дії віддзеркалюється увесь життєвий світ особистості як ціле. Орієнтуючись на смисл, людина піднімається над ситуацією і набуває рис особистості.

Нарешті, шоста відповідь: «А чому б і ні?». У ньому відбивається **логіка вільного вибору**. Якщо перші п'ять логік поведінки (у описових термінах, або систем регуляції детермінації (у пояснювальних конструктах), у тій чи у іншій мірі притаманні усім психічно здоровим та повноцінним людям, то шоста логіка чи система – детермінанта – притаманна не усім людям і віддзеркалює, на погляд Д.Леонтьєва, «міру особистісної зрілості як

її основну диференціально-психологічну характеристику» [151, 156].

Погляд на особистість через призму цих шести вимірів складає основу того, що Д.Леонт'єв вважає виправданим називати «**мультирегуляторною моделлю особистості**» [151, 157]. Для нас у ході дослідження смислової детермінації управління навчальним закладом це визначення також має велике **методологічне й евристичне значення**, оскільки ми можемо відповісти на цілу низку питань щодо рушійних сил, що домінують у життєдіяльності персоналу педагогічного закладу і у кожного окремо взятого фахівця-педагога чи учня-студента, керівника чи підлеглого.

Дійсно, якщо поглянути на персонал педагогічного закладу через призму мультирегуляторної моделі особистості, то ми, по-перше, можемо констатувати помітні індивідуальні відмінності у використанні обґрунтованої нами сукупності смислових детермінант поведінки. Серед педагогів є люди, що у більшій чи у меншій мірі керуються своїми актуальними потребами; більш або менш легко реагуючі на зовнішні стимули; більш або менш механічно використовують готові схеми і стереотипи; більш або менш чутливі до соціальних очікувань і тиску; більш або менш враховуючі (свідомо або інтуїтивно) багатовимірні контексти й віддалені наслідки своїх дій; більш або менш здатні (або не здатні зовсім) долати задані детермінанти своїх дій і здійснювати вільний вчинок.

По-друге, можна прослідкувати генетичну послідовність становлення даної сукупності детермінант і на цій основі визначати ступінь зрілості смислової детермінанти управління навчальним закладом. Цей висновок спирається на результати вивчення психологами поступовості визрівання смислової регуляції у людей, залежно від віку і соціального досвіду.

По-третє, на її, моделі, основі можна вести селекцію керівних кадрів у педагогічному колективі і здійснювати відбір кандидатур на керівні посади підрозділів, оскільки домінуюча смислова домінанта – збуджувальна сила – є

критерієм відповідності й психо-фізіологічної і соціальної готовності людини до певних дій. Ясно, що привалювання п'ятої, а ще краще, – шостої детермінанти, гарантує певну якість управлінської діяльності, що буде відповідати забезпеченню турботи про подальший розвиток навчального закладу.

Завершуючи морфологічний аналіз смислової детермінації управління навчальним закладом, ми маємо вказати на атрибутивні властивості її структури.

Атрибутивні властивості онтологічної структури *смислової детермінації* полягають у **смислоорганізованості**, під якою слід розуміти «єдність смислових і біомеханічних зв'язків в системі руху (життєдіяльності – Л.С.), її структурно-сислову упорядкованість у свідомості» [151, 152] людини. «Одна і та ж рухлива дія може розглядатись через «сітку» різних значень і «ціннісно-сислових ядер». Таким чином, *сислова структура - це і віддзеркалення об'єкту, і його проектний образ, і конструкція думки (творчий конструкт), і психосемантична реконструкція людського досвіду»* [151, 152], - закономірно зазначає психологічна наука. Таким чином, у процесі розв'язання задач життєдіяльності людина керується цінностями і сислами, а не тільки критеріями корисності й продуктивності. Це свого роду ціннісне ядро або фенотип особистості людини як оригінального утворення (продукту) саморозгортання соціального світу на рівні індивіду.

На цьому ми можемо завершити морфологічний аналіз і перейти до **функціонального аналізу** даного явища. Сислова сфера особистості, що конструктивно складається з сукупності смислових детермінант, не тільки «піднімає людину до стану особистості, але вона робить її володарем свого організму й поведінки, самостійним суб'єктом у культурно-історичному процесі. Без досягнення такого рівня соціального розвитку педагог не є

особистістю, і тому його участь у навчально-виховному процесі небажана, оскільки за наслідками вона може не відповідати суспільним завданням, що стоять перед закладом освіти. «Особистість ... не вроджена, але виникає у результаті культурного розвитку, тому «особистість» є поняття історичне. Вона охоплює єдність поведінки, що вирізняється ознакою *оволодіння* (виділено - Виготським)», - писав Л.С. Виготський [67, 315].

Оволодіння своєю поведінкою вимагає формування специфічної системи регуляції поведінки. З цим положенням парадоксальним чином перегукується думка Д.Б.Ельконіна: «Особистість – це не регуляція, а, навпаки, подолання будь-яких регуляцій». У науковому щоденнику цього відомого дослідника вона сформульована так: «Особистість – вища психологічна інстанція організації й управління своєю поведінкою, що полягає у подоланні самої себе» [271, 517].

Справа у тому, що становлення особистісних механізмів оволодіння власною поведінкою, як довів Л.С.Виготський [67], долає характерну для тварин безпосередню детермінацію поведінки зовнішніми стимулами й актуальними потребами, вносить до неї нові вищі закономірності, що підкорюють собі дію нижчих. Співвідношення цих вищих закономірностей детермінації з нижчими блискуче схоплені формулою Г.Гегеля: «Обставини або мотиви панують над людиною лише у тій мірі, у якій вона сама дозволяє їм це» [74, 26].

Наведемо ще декілька важливих зауважень з психологічної галузі. Психологічна регуляція життєдіяльності має цілковито адаптивну спрямованість; повністю зводиться до пристосування до навколишнього світу, вона не породжує необхідності виокремлення себе з цього світу. Тут ми маємо справу з самоорганізацією, що притаманна усім живим системам, а не є специфічною для людини.

Оволодіння людиною своєю поведінкою – це поворот у процесі еволюції

людини, у ході якого «...властивість самоорганізації живих систем уступає місце механізму самоконтролю, що означає виникнення «відношення» до самої себе, становлення «самосвідомості», суб'єктивності з її іманентною властивістю бути «для себе»» [109, 83-84].

Регуляція її життєдіяльності з боку об'єктивних відносин (виділено – Л.С.), що зв'язують її зі світом, приймає форму саморегуляції, що здійснюється особистістю – психологічною структурою, у якій у специфічній формі зафіксовані й упорядковані ці відносини. Нагадаймо, що саме цю структуру ми називаємо смисловою детермінантою поведінки особистості. При цьому цілісність особистості визначається мірою інтегрованості її відносин зі світом.

Таким чином, особистість як психологічне утворення, як регуляторна система конституюється функціями виокремлення суб'єктом себе з навколишнього світу, виокремлення, презентації й структурування ним своїх відносин зі світом й підкорення своєї життєдіяльності сталій структурі цих відносин, на противагу мінливим імпульсам і зовнішнім стимулам. Це загальна функція смислової сфери особистості. Саме вона утримує суб'єктивоване смислове поле, що відіграє у внутрішньому вимірі процес детермінації поведінки особистості.

Таким чином, функціональний аналіз показав, що смислова детермінація поведінки людини у функціональному вимірі проявляється у її поведінці як смислова регуляція, що є, одночасно, конституюючою функцією особистості.

Подальший аналіз у цьому руслі не наша, мається на увазі філософська, проблема, а проблемне поле досліджень психологів. Ми тут лише зробимо зауваження відносно того, що поняття «смислової регуляції» не тільки виводить нас за межі освітнього простору навчального закладу у площину життєвого світу і дозволяє подолати обмеженість сприйняття нашої

проблеми в управлінському вимірі, а й примушує піднятися до саморегуляційного дискурсу і аутопоезису, або самовідтворення соціального організму навчального закладу.

Далі є сенс розглянути продукти функціонування смислової сфери особистості та встановити їх специфіку у відповідності до соціальної ролі керівників і підлеглих у освітянському просторі навчального закладу.

Смислова сфера особистості складається з низки смислоутворюючих структур, що утворюють специфічні зв'язки і мають свій механізм функціонування [див.: 151, 167-251]. Провідними структурами Д.Леонтьєв називає особистісний смисл, смислову установку, мотив, або мотиваційний механізм смислоутворення, смислову диспозицію, смисловий конструкт, або атрибутивний механізм смислоутворення, особистісні цінності і потреби. Цю динамічну смислову систему він розглядає як принцип організації і одиницю аналізу смислової сфери особистості [151, 232].

Коротко прокоментуємо ці смислоутворюючі структури. Важливою складовою смислової сфери є **особистісний смисл**, що входить до регуляторних смислових структур особистості, яка бере участь у розробці й прийнятті управлінських рішень незалежно від того, чи вона виконує функції суб'єкта, чи об'єкта управлінської діяльності. Тому вихідним для нас є так зване вузьке його визначення як складової індивідуальної свідомості, що обумовлює аганжированість цієї свідомості, котра обумовлюється зв'язком її з необхідно-мотиваційною сферою суб'єкта, з реаліями її життя у світі [151, 152-153].

Особистісний смисл має специфічну **функцію**, що входить у якості елемента системи смислової регуляції життєдіяльності людини – «функцію презентації суб'єкта у образі ролі і місця об'єктів, що віддзеркалюються, та явищ дійсності у її життєдіяльності» [151, 168]. Тому далеко не випадково, що «концепція особистісного смислу – смислових утворень – смислової

сфери особистості є сьогодні одним з найпродуктивніших напрямів у психології особистості» [151, 252].

Особистісний смисл не співпадає з життєвим смислом. Якщо життєвий смисл – це об'єктивна характеристика відношення об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єкта, то особистісний смисл – це форма суб'єктивного віддзеркалення цього відношення у свідомості суб'єкта, у його образі світу. Як зазначає Д.Леонт'єв: «Особистісний смисл об'єктів і явищ дійсності – це складова образів сприйняття і появи відповідних об'єктів і явищ, що відбиває їх життєвий смисл для суб'єкта й презентуючи його суб'єкту за посередництва емоційного окрасу образів і їх трансформацій» [151, 181].

Крім того, тут мова може йти й про **смилову установку**, як розпредмечену форму існування смислу, будь-то смисл мотиву даної конкретної діяльності або смислові перешкоди – завади, що вклинюються у течію діяльності, не по'язані зі специфікою цієї діяльності, а мають джерелом сталі комплекси особистості або диспозиції.

При цьому смылова установка розуміється як «складова виконавчих механізмів діяльності, що віддзеркалює життєвий смисл об'єктів і явищ дійсності, на які ця діяльність спрямована й феноменологічно проявляється у різних формах впливу на течію актуальної діяльності» [151, 184]. Цей вплив може зводитись до однієї з чотирьох форм: стабілізуючий вплив, перешкоджаюче запобігаючий вплив, відхиляючий вплив і дезорганізуючий вплив [151, 184].

Наступним елементом структури є мотив діяльності, що розглядається як «предмет, який включений у систему реалізації відношення суб'єкт – світ як предмет потреби, котра набуває у цій системі властивість збуджувати і спрямовувати діяльність суб'єкта» [151, 193-194].

Мотив діяльності, як такий, сам по собі не має субстанціональності. Він

є психологічним центром ситуації, у якій ця діяльність розгортається. Це – вузол, у якому сходяться актуальні потреби суб'єкта педагогічної діяльності і можливості їх задоволення, що утримуються у ситуації. Включення у цей системний вузол конкретного предмета приводить до того, що він набуває системної якості мотиву діяльності. «Ні на якому об'єкті, взятому самому по собі, не написано, що він є мотивом діяльності. І у той же час, будь-який об'єкт може перетворитися у мотив (предмет потреби), набути такі зверхчуттєві системні якості, як «характер вимог», тоді і тільки тоді, коли він потрапляє у певну систему діяльності» [13], – справедливо зазначає А.Г.Асмолов.

Детермінація через мотивацію – це детермінація через вагомість явищ для людини. «Значення предметів і явищ, їх «смысл» для людини є те, що детермінує поведінку» [211, 30, 93], - писав С.Л.Рубінштейн.

Смислоутворююча функція мотиву проявляє себе у породженні смислових структур – особистісних смислів і смислових установок, що здійснюють регуляцію діяльності у відповідності з цією спрямованістю. При цьому, - за висновками Д.Леонтьєва, - «життєвий смисл мотиву визначає специфіку збудження до діяльності як у якісному, так і у кількісному відношенні» [151, 198]. В.Бех у праці «Человек и Вселенная» подає механізм збудження особистості [30].

У контексті моделі смислової регуляції навчально-виховної діяльності мотив виступає як смислова структура, що формується ситуативно і, яка визначає систему смислової регуляції конкретного окремо взятого виду педагогічної діяльності, що складається на його основі.

Перетвореною формою смислових відносин, що забезпечує їх сталість у структурі особистості, виступають **смислові диспозиції**. Смислові диспозиції являють собою форму фіксації відношення педагога до об'єктів і явищ дійсності, що визначається ролю і місцем цих об'єктів і явищ у його

життєдіяльності, у латентному, інактивному вигляді. Смыслові диспозиції виконують у діяльності смыслоутворюючу функцію, оскільки породжують похідні від них особистісні смысли і смыслові установки. Актуальні мотиви не є винятковим джерелом породження смыслу. Смыслоутворення здійснюється за принципом: «Друг мого друга – мій друг». «Ворог мого друга – мій ворог». Джерелом смыслу у такому випадку є не мотиви, а об'єкти, що мають значення, і відношення до яких укорінено у структурі особистості у вигляді сталої смыслові диспозиції.

Отже, смыслова диспозиція - це, - за визначенням Д.Леонтьєва, - «відношення до об'єктів і явищ дійсності, що мають для суб'єкта сталий життєвий смысл, що консервується у формі фіксованої установки й проявляється у ефектах особистісно-смыслові і установочно-смыслові регуляції, не пов'язаної з мотивом актуальної діяльності» [151, 213].

Наступним елементом смыслові сфери особистості є смысловий конструкт. Він визначається як «стала категоріальна шкала, що представлена у психіці суб'єкта на рівні глибинних структур образу світу, який фіксує вагомість для суб'єкта певної характеристики (параметру) об'єктів і явищ дійсності (або окремого їх класу). Виконує функцію диференціації й оцінки об'єктів і явищ цього параметра, результатом якої є надання їм відповідного життєвого смыслу» [151, 217]. Основні конструкти не тільки диференціюють, але й об'єднують об'єкти і явища у класи, причому, на відміну від предметних конструктів, не по загальній об'єктивній ознаці, а на подібній особистісно-смыслові основі. Це так звані емоційні узагальнення. До них відноситься, наприклад, клас явищ, який ми фіксуємо у моральних поняттях «справедливе», «добре» [10] та ін. Смыслові конструкти відрізняються великим узагальненням і сталістю з числа структур «другого ярусу» й найбільш тісним зв'язком з особистісними цінностями.

Особистісні цінності є найбільш нечітко вираженим елементом у

структурі смислової регуляції. У літературі можливо виділити три основних варіанти розуміння природи індивідуальних цінностей. Перший з них – трактовка цінності в одному ряді з такими поняттями, як думка, уявлення або переконання. Такі цінності не мають самостійної збуджувальної сили. А черпають її з інших джерел. Друга трактовка розглядає індивідуальні цінності як ціннісні орієнтації або як різновид соціальних установок чи інтересів. У такому розумінні їм приписується спрямовуюча або структуруюча функція, до якої й зводиться ефект ціннісної регуляції. Нарешті, третій підхід зближує їх з поняттями потреби і мотиву. При цьому підкреслюється їх реальна збуджувальна сила.

Важливо зазначити, що особистісні цінності будь-якого педагога генетично пов'язані з цінностями педагогічного колективу. Селекція, привласнення й асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується малими групами або оточенням людини, що може бути як каталізатором, так і бар'єром до їх засвоєння. **Особистісні цінності виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, що укорінені у структурі особистості** (виділено – Л.С.). Інтеріоризація є, як відомо, саме тим процесом, завдяки якому відбувається соціалізація особистості до колективних цінностей. У випадку гіпосоціалізації індивід не допускає у свою структуру зовнішні регулятори і, як наслідок, цінності педагогічного колективу не займають у структурі мотивації особистості те місце, що їм належить.

Виявляється, що на практиці усі шість вищеподаних нами структур утворюють **динамічну смислову систему**, що треба розглядати як принцип організації і як одиницю аналізу смислової сфери особистості. Конструктивно вона має три ієрархічні рівні, а саме: рівень структур, що безпосередньо включені у регуляцію процесів педагогічної діяльності і психічного віддзеркалення (особистісний смисл і смислова установка); рівень

смислоутворюючих структур, участь яких у регуляторних процесах опосередковується структурами, що вони породжують (мотив, смислова диспозиція і смисловий конструкт); нарешті, третій - вищий – рівень, до якого відноситься один з різновидів смислових структур – особистісні цінності, який є найбільш сталим у масштабі життя суб'єкту джерелом смислоутворення, автономним по відношенню до конкретних ситуацій взаємодії педагога зі світом.

Динамічна смислова система знаходить свій функціональний прояв у смислі життя особистості, що «являє собою концентровану описову характеристику найбільш стержневої й узагальнюючої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкту як цілого» [151, 250].

Динамічна смислова система у залежності від соціального статусу педагогічного працівника по-різному проявляє себе у освітньому просторі навчального закладу. **Підлеглі**, що зацікавлені у мінімізації витрат життєвої сили або енергії свого біологічного організму, обмежуються формуванням системи внутрішньоособистісного захисту. Саме вона є кінцевим **продуктом** функціонування смислової детермінації поведінки особистості.

В управлінській літературі визначено чотири типи адаптації людини до середовища: заперечення (не приймаються будь-які норми і цінності); конформізм (приймаються усі норми і цінності); мімікрія (основні норми і цінності не приймаються, але виконуються необов'язкові норми і цінності, що маскують несприйняття основних норм і цінностей); адаптивний індивідуалізм (обов'язкові норми і цінності прийняті, необов'язкові сприймаються частково або не приймаються зовсім) [56, 76, 428-429]. Є сенс погодитись з тим, що така ж сама картина спостерігається й у навчальних закладах освіти.

Керівники, націлені на забезпечення розвитку навчального закладу,

навпаки, на основі здобутого смислового ядра особистості, модернізують **корпоративну ідеологію** з метою забезпечення оптимального функціонування та подальшого розвитку навчального закладу у новому середовищі, наприклад, з урахуванням вимог Болонського процесу.

Корпоративна ідеологія як елемент соціального організму є, дійсно, продуктом системи управління навчальним закладом. Здебільшого керівники підрозділу спочатку спрямовують поведінку персоналу за рахунок корпоративної ідеології, а потім уже, коли вона не спрацьовує, вимушено переходять до ручного управління і застосовують систему стимулів, які насильницьким шляхом повертають процес діяльності у бажане русло.

Корпоративна ідеологія розглядається нами як система фільтрації семантичних потоків у просторі навчального закладу. Її елементами є, на наш погляд, набір смислів, комплекс денотатів, ідеологеми, семантичні фільтри, набір концептів, символіка, нарешті, ідеологічний суб'єкт та ідеологічний об'єкт. При цьому вона може використовуватись системою управління навчального закладу у якості інструменту прямого та опосередкованого впливу на сукупного працівника.

По-іншому, наш аналіз показує, що до структури корпоративної ідеології входить як раціональний, так й ірраціональний, свідомі й несвідомі компоненти. Розглядаючи елементи корпоративної ідеології, ми онтологічно їх зв'язуємо з існуванням ідей, які мають спонукальний характер. Саме вони дістали у науковій літературі назву ідеологем. Вище ми зв'язали їх з особливого роду смислами, які, очевидно, створюють у структурі локалізованого семантичного поля спеціальні сегменти. Для нас вони представляють значну цінність, оскільки мають здатність асимілювати у своєму змісті різноманітні міфи, символи, способи, ідеї, як сучасні, так і архаїчні.

Тож, загальна роль такої ідеології, що детермінується внутрішніми і

зовнішніми умовами становлення та розвитку виробництва, полягає в створенні специфічної системи цінностей, якій в умовах ідеального навчального закладу підпорядковується поведінка усіх без винятку учасників педагогічного процесу.

Перебуваючи у польовій формі існування, ідеологія має не лише перераховані елементи, але включає ще й процесуальні органи – зв'язки як специфічну систему духовних відносин. Тому, щоб зазначити хоча б основні структурні зв'язки і структурні відносини перерахованих елементів, необхідно брати до уваги специфічний, подвійний характер самої структури корпоративної ідеології: самоорганізаційний (нормативний) і змістовно-значеннєвий.

Самоорганізаційний або формоутворюючий характер структури корпоративної ідеології актуалізує значення ідеологічного суб'єкта: ідеологічний суб'єкт на основі педагогічних цілей і завдань формує набір ідеологем, семантичних фільтрів, так само визначає комплекс денотатів, які будуть впливати на ідеологеми через семантичні фільтри.

Ідеологія породжує корпоративні цінності. Механізм детермінації породження системи цінностей слід шукати у властивостях саме корпоративної ідеології, що одночасно перебуває у стані процесу і породжує при цьому продукт – цінності навчального закладу. Ця теза має право на існування, оскільки будь-який процес рано чи пізно має перейти у продукт. Духовне виробництво тут не є винятком. У даному випадку лише складніше обґрунтувати генетичний зв'язок процесів та продуктів між собою.

При цьому Ф.Шеллінг, наприклад, писав про те, що головна особливість організації полягає в тому, що вона складається у взаємодії самої з собою, являє собою водночас і тим, що виробляє, і продуктом останнього, й таке розуміння є принципом усього вчення про органічну природу, з якого апіорно можуть бути виведені всі подальші визначення організації (і

неорганічної природи – Л.С.) [див.: 264, 369].

Таким чином, корпоративна ідеологія є першоджерелом, по-перше, забезпечення впорядкованості організму навчального закладу через актуалізацію його морфогенетичної функції, а, по-друге, нейтралізації дисфункцій, забезпечуючи збереження даного організму, тобто закладу освіти.

При цьому ідеологія виконує роль необхідної умови його функціонування не тільки як виробничої одиниці, але й як соціальної цілісності, єдиного соціального організму безпосередньо або опосередковано пов'язаного з національно-культурними традиціями. Саме процесом породження корпоративною ідеологією корпоративних цінностей забезпечується гомеостаз навчальної форми. Стабілізатором соціальної цілісності є ціннісна свідомість учасників педагогічного процесу та продуктивної діяльності.

Суб'єктами корпоративної ідеології виступають, як бачимо, керівники самої ж навчальної форми або її структурних підрозділів. В умовах української дійсності наявність освітньої ідеології пов'язується як з дезінтеграцією і деструктуризацією суспільства, посиленням його ідейної та економічної строкатості, так і з формуванням нових соціально-економічних утворень.

Виникнення таких корпоративних утворень, як педагогічні заклади, зумовлює необхідність збереження або створення системи певної соціокультурної орієнтації, яка має свої духовні й матеріальні цінності, морально-етичні, етнокультурні та інші пріоритети. Тому корпоративна ідеологія є виваженою політико-економічною стратегією й тактикою діяльності закладів освіти, побудованих на усвідомленні специфічних корпоративних інтересів, в реалізації яких так чи інакше зацікавлені всі представники даного навчального закладу.

В умовах ідеологічного плюралізму вона виступає формою локально-групової консолідації, засобом збереження національно-культурних традицій. Сьогодні, і тут можна погодитись з О.І.Соловйовим, що “на місце громіздких ідеологій з їх програмами і лозунгами приходять більш рухливі маркетингові конструкції, перш за все політико-економічна рекламістика” [225, 18]. Для того, щоб пересвідчитись у цьому, достатньо проаналізувати зміст реклами, що ведуть деякі вищі навчальні заклади по телебаченню, наприклад, Київський університет культури і мистецтв.

Як певна інтелектуальна схема, корпоративна ідеологія виступає в якості засобу пояснення та спрощення світу, що спрямований на витиснення незацікавленості з сфери мотивації педагогічного персоналу. Вона прищеплює систему нормативних правил і певні ілюзії, і, таким чином, виступає інструментом формалізації групової самосвідомості, а корпоративні цінності є матеріалом, у якому «застигає» в часі цей процес.

Тепер ми можемо **провести різницю між корпоративною ідеологією і корпоративними цінностями**, оскільки між ними є принципова різниця. Це інший аспект різниці між цінностями-цілями і цінностями-засобами. Вона полягає, на нашу думку, в тому, що складовими ідеологічного компоненту можуть бути як структурні, так і динамічні характеристики системи, що забезпечують її спрямоване функціонування. Треба визначити наявність нестійких, невпорядкованих зв'язків (латентних відносин і діяльності) як елементів тієї ж таки соціальної структури.

Причому, семантичні фільтри в структурі корпоративної ідеології не тільки формують на основі ідеологем зміст ідеології, але й визначають цей унікальний набір або складають перелік самих семантичних одиниць в кожній конкретній корпоративній ідеології. Цим вони, корпоративні ідеології, відрізняються одна від одної спочатку на семантичному рівні, потім це переростає у протилежність ціннісних систем, далі – розходяться у

нормативному оформленні, нарешті, в умовах одного і того ж ринку навчальні заклади діють по-різному.

Саме наявність у структурі корпоративної ідеології денотатів та концептів веде до розуміння того, що система цінностей навчального закладу – це символічний продукт, оскільки денотат є предметним значенням, кожного з усього розмаїття елементів виробничих відносин і діяльності. Він вказує тільки обсяг поняття, що позначається, але не пояснює його зміст. Для корпоративної ідеології в системі формальної організації денотатом можуть бути, наприклад, продукт, одяг, робоче місце, винагорода і так далі. Тобто, це можуть бути будь-які предмети, відносини, люди, але обумовлені на рівні своїх концептів як проблеми для функціонування формальної організації.

Концепти мають, у свою чергу, дещо інше походження і призначення. Ідеологеми, пропущені крізь семантичний фільтр, будуть нести у свідомість педагогів зміст (знання, значення) денотатів, створять те, що ми називаємо концептами. Набір концептів, їхня актуалізація носять суб'єктивний характер і залежать від якості свідомості та самосвідомості керівників: тих, хто розробляє корпоративну ідеологію у закладі освіти. Ось чому з'явився й живе вислів про те, що “риба завжди гниє з голови”.

Змістовний характер структури корпоративної системи цінностей актуалізує поведінку учасника педагогічного процесу, оскільки персонал освітнього закладу у даному випадку знаходить набір змістовно нових концептів, тобто способів, значень предметів і явищ навколишнього світу, що вимагають своєї зміни на практиці. У цьому значенні корпоративна система цінностей виступає примусом до дії, служить додатковою причиною активності в об'ємі виробничих відносин і діяльності.

Смислова регуляція як складова соціального організму навчальної форми забезпечує його гомеорез, тобто сталий розвиток на відміну від

ціннісної регуляції, яку забезпечує лише гомеостаз. Тут необхідно дещо пояснити докладніше, оскільки це цілком нові для вітчизняної соціальної філософії поняття.

Оскільки об'єкт дослідження жива система, то їй, природно, притаманні всі закономірності саморозгортання живої речовини. Це означає, що в онтогенезі, після стадії зародження, має місце стадія гомеореза, в ході якої іде становлення соціального організму. І її треба відрізнити від стадії *гомеостаза*. Г. Югай у роботі "Загальна теорія життя" розмежовує названі поняття таким чином: "Якщо гомеостаз означає сталість рухомого рівноважного стану, то гомеорез – сталість шляхів розвитку живої системи, їхніх змін, які включають в себе переходи від одних рівноважних станів до інших, тобто гомеорез охоплює і гомеостаз» [272, 137].

І далі він продовжує: "Гомеорез від гомеостазу можна відрізнити за багатьма ознаками. Гомеорез характеризується, по-перше, більш динамічним, функціональним характером; якщо гомеостаз – це збереження заданого стану рівноваги шляхом авторегуляції, то гомеорез – автономізований процес новоутворення або самоорганізації, тобто зміна стану навіть і гомеостазу, на основі чого досягаються не тільки новоутворення, але й стабілізація форм (І. Шмальгаузен). По-друге, якщо при гомеостазі зберігаються в певних межах окремі змінні, то при гомеорезі змінюються і зберігаються всі інші змінні системи шляхом їхніх динамічних перетворень (новоутворення). На відміну від гомеостазу, який не викликає появу новоутворень, гомеорез веде до таких. По-третє, гомеорез означає зміни на всьому протязі процесу розвитку системи, спрямовані на досягнення кінцевого результату" [272, 137-138].

Для нас тут важливо підкреслити те, що поняття гомеорезу соціального організму характеризує не саморегулювання, а більш високий рівень пристосованості живої системи – автономізацію, яка для просування в

Космосі має першорядне значення, і яка в повному розумінні є синергетичною самоорганізацією. За змістом поняття гомеореза дуже близьке поняттям системогенеза П. Анохіна та стабілізуючого відбору І. Шмальгаузена. Г. Югай правильно, на нашу думку, підкреслює різницю між гомеорезом і системогенезом, вбачаючи її в тому, що системогенез скоріше акцентує увагу на кінцевому стані, а гомеорез - на всьому об'ємі процесу розвитку.

Отже, на основі вищевикладеного теоретичного аналізу явища смислової детермінації управління навчальним закладом можна дійти до наступних висновків:

- по-перше, смислова детермінація побудована на врахуванні впливу зовнішнього середовища на персонал навчального закладу;
- по-друге, вона реалізується через смислову сферу особистості педагога, індивідуально ним переживається, і тому завжди носить суб'єктивний характер;
- по-третє, морфологічний аналіз смислової сфери особистості довів, що смислова детермінація має, як мінімум, шість детермінант і низку виконавчих механізмів;
- по-четверте, у структурі особистості вона завжди формує ціннісні орієнтації, що у подальшому використовуються учасниками педагогічного процесу в залежності від соціальної ролі у навчальному закладі;
- по-п'яте, виконавці формують на основі модернізованих власних ціннісних орієнтацій систему внутрішньоособистісних фільтрів, за допомогою яких вони оптимізують витрати власної життєвої енергії, відкриваються назустріч новим засобам, технологіям і методикам педагогічної роботи;
- по-шосте, керівники навчального закладу, будучи зацікавленими у вписуванні його у зовнішнє середовище більше ніж упорядкуванням

локальних, а іноді й багаточисельних та затяжних конфліктів у педагогічному колективі, модернізують корпоративну ідеологію (цінністі-цілі), за допомогою якої видозмінюють корпоративну систему цінностей, що являє собою систему засобів педагогічної діяльності;

- по-сьоме, встановлено, що у повсякденному бутті ми стикаємось з проявом смислової детермінації у формі новаторства, оскільки вона веде до змін у педагогічній діяльності і тим самим забезпечує сталий розвиток навчального закладу, або так званий гомеорез цієї соціальної системи;

- по-восьме, виявлений генетичний зв'язок між смисловою і ціннісною детермінацією, свідчить про те, що смислова детермінація передують ціннісній детермінації, крім того встановлена також морфологічна і функціональна різниця між ними;

- по-дев'яте, встановлено технологічний зв'язок між смисловою детермінацією і процесом прийняття управлінських рішень, суть якого полягає у тому, що вона, смислова детермінація, діє за принципом зовнішнього доповнення, і тому реально присутня у процесі прийняття управлінських рішень;

- по-десяте, виявлено, що смислова детермінація виходить на поверхню у вигляді смислової саморегуляції, що приводить нас до необхідності її розглянути, оскільки без виходу на цей рівень дане дослідження буде дещо незавершеним.

Тепер ми маємо необхідність розглянути взаємодію ціннісної і смислової детермінації, у якій ми вбачаємо систему саморегуляції соціального організму навчального закладу, що робить освітянську форму самодостатньою і самовідтворюючою, тобто здатною до саморозвитку.

2.3. Механізм ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом

Метою даного підрозділу є обґрунтування механізму взаємодії смислової і ціннісної детермінації управління навчальним закладом як цілісної соціальної системи – гомеостату, що має власну морфологічну і динамічну характеристику специфічної діяльності педагогічного персоналу.

Крім того, ми тут маємо намір довести власну робочу гіпотезу про те, що ціннісна і смислова регуляція у органічному поєднанні утворюють якісно нове явище – саморегуляцію соціального організму навчальної форми, яка має власні генетичні, морфологічні й функціональні характеристики.

Тут важливо звернути увагу на таку принципову їх характеристику, як соціальність: «Вони (ціннісна і смислова детермінація – Л.С.) є загальними. Ніхто не може жити осмислено в ізоляції. Загальність смислу характеризує усі реальності без виключення. Будь-яка смислова структура є колективним способом розуміння» [151, 47], - писав Фенікс. Сенси виступають у Фенікса як предмет навчання. «Різні структури знання – по суті різні сенси» [151, 47], - зазначав він. Це означає, що взаємодія ціннісної і смислової регуляції має ґрунтуватись на обміні сенсилами або знаннями.

Для пояснення властивостей ціннісної і смислової регуляції у складі цілого – соціального організму навчальної форми – треба знайти **процес опосередкування**, у якому вони «сходяться», кожен забезпечує свою оригінальну роль, і у цьому сумісному функціонуванні набувають нової якості. Якщо віднайти такий теоретичний засіб, то можна суттєво підвищити ефективність генетичного аналізу взаємодії ціннісної і смислової регуляції в управлінні навчальним закладом.

Ми вважаємо, що в управлінні навчальним закладом у функцію медіатора, або посередника між ціннісним і смисловим впливами виконує

процес прийняття рішень (виділено – Л.С.), що концентрується на вирішенні *педагогічних ситуацій*, з яких складається будь-який навчально-виховний процес.

При цьому зазначимо, що процес прийняття управлінських рішень у якості медіатора пояснює межі використання імпульсів до соціальних змін у навчально-виховному процесі у якості «детермінанти», «регуляції» і «саморегуляції». Якщо імпульс наштовхує на прийняття нового рішення, то ми маємо справу з детермінацією у чистому вигляді. Якщо ж вплив ціннісно-сміслового субстрату здійснюється після прийняття рішень, то це – регуляція, оскільки матеріалізується прийняте рішення. У випадку взаємодії ціннісного і смислового субстратів у якості агентів зворотного зв'язку, мова буде йти, на нашу думку, про саморегуляцію.

Можна у якості медіаторів розглядати й персонал навчального закладу: керівників і підлеглих – виконавців. Учасники соціальної взаємодії володіють специфічними атрибутивними властивостями, що забезпечують ефективність взаємодії їх як членів суспільства. Це цілком відповідає ідеям діалогічної і поліфонічної природи свідомості за М. Бахтіним. Це ж стосується й ідей Л.Виготського, який викривив природу інтрасуб'єктивності в інтерсуб'єктивності, та ідей А.Ухтомського про "домінанту на особу іншого", без якої не можна говорити про людину як про особу. Ця сфера заповнюється власними і запозиченими у медіаторів "силовими лініями". Недаремно О.Мандельштам писав, що "слово є плоть діяльна, що розв'язується в події". При порушенні діалогізму або "діалогіки", на думку М.Бубера, мова цієї сфери стискується до крапки, людина втрачає людське.

Однак ми вважаємо, що тут зміниться лише логіка доведення, а кінцевий результат має бути однаковим. Більш стабільним і таким, що менше залежить від суб'єктивності, є процес прийняття управлінських рішень, оскільки він націлений на вирішення педагогічних ситуацій. Цей процес має

діяльнісну природу і чітко визначену структуру.

З управлінської літератури відомо декілька варіантів так званого управлінського циклу, що може нараховувати від трьох до декількох десятків етапів прийняття рішень [56; 183; 275]. Ми ж зупиняємось на варіанті, що запропонований В.Бехом для вирішення кризових ситуацій у сфері соціальної роботи і модифікуємо його під потреби педагогічної галузі.

Якщо концентровано його подати то, це опанування педагогічною ситуацією за таким алгоритмом: діагностика – моделювання – прогнозування – проектування – конструювання – організація – виконання (терапія) – корекція – профілактика.

Коротко визначимо функції та загальний зміст вищезазначених операцій. Ясно, що причини, які обумовили появу педагогічних ситуацій, тут не мають приципового значення. Як немає принципового значення, з якого складника починається опосередкування. Воно може починатись як з боку ціннісної, так і з боку смислової детермінанти; кожна сторона є настільки ж підстава, наскільки й заснована, і кожна є все опосередкування або вся форма. Тому питання про те, що первинне — ціннісна чи смислова детермінанти — за характером таке, як загальновідома суперечка про те, що з'явилося раніше — яйце чи курка.

Тож, послідовно розглянемо вищеназвані операції алгоритму вирішення педагогічних проблем, що потрапили у поле дії ціннісного і смислового регуляторних механізмів.

Діагностика як стадія алгоритму прийняття рішення у ході вирішення педагогічної ситуації має за мету визначити стан, у якому перебуває навчально-виховний процес у конкретний час.

Моделювання як етап має на меті відтворити умови виникнення педагогічної ситуації та формалізувати систему факторів, що її живлять в даний час.

Прогнозування має на меті оцінити фактичний стан, пролонгувати розвиток її у майбутнє та визначити до якого фіналу вона має прийти, якщо не буде втручання педагога.

Проектування як етап пов'язаний з обґрунтуванням альтернатив педагогічної дії та вибором оптимального способу оптимізації розвитку, розробкою спеціального педагогічного інструментарію, якщо такого немає у розпорядженні педагогічного колективу навчального закладу, для реалізації обраної стратегії соціальних змін.

Конструювання як етап передбачає створення педагогічної технології ефективного впливу на поведінку об'єкта управління і має бути задіяним тоді коли у розпорядженні педагога є типовий інструментарій.

Організація як етап передбачає практичну діяльність педагога або усього персоналу навчального закладу по втіленню у життя наміченого плану навчально-виховної роботи.

Виконання або педагогічна терапія як етап дуже відповідальний і складний момент тому, що у ньому має прийняти участь об'єкт педагогічного впливу, оскільки без його особистої участі принципово не можна задовольнити будь-які потреби людини, у тому числі й освітні.

Корекція - це етап комплексної оцінки загального ходу педагогічного процесу, порівняння його з найкращими зразками формування конкурентоспроможної особистості, уточнення відхилень, розробка і практична реалізація додаткових заходів щодо усунення негативного впливу внутрішніх і зовнішніх факторів, що гальмують досягнення загальної мети навчально-виховного процесу.

Профілактика як етап передбачає на засадах зворотного зв'язку підтримку існування конкурентоспроможної особистості у допустимому діапазоні, з точки зору суспільної думки, моралі й права.

Для того, щоб встановити функції ціннісної і смислової регуляції у

новому об'єднанні, що має у науковій літературі назву гомеостат [78], треба розглядати управлінську діяльність не як теоретичний пояснювальний конструкт, а як предмет експериментального дослідження. При цьому «морфологічний» підхід до аналізу діяльності - у термінах її структури, а ціннісний і смисловий компоненти, цілком слушно, можна віднести до її складу. «Морфологічний» підхід усе більше відсувається на задній план «динамічним», які пов'язаний з вивченням тих моментів, що характеризують «власне динаміку, рух самої діяльності та її структурних складових» [15].

Динамічний підхід охоплює широке коло проблем, до яких можна віднести вивчення механізмів саморуку діяльності, її стабілізації, ситуативного розвитку мотивації, формування мотиву діяльності та його трансформації, регуляції операціонально-виконавчої складової діяльності. Усі ці проблеми зводяться до трьох основних аспектів динаміки педагогічної діяльності: породження, формування діяльності та її мотиву; регуляція діяльності по ходу її реалізації; розвиток і трансформація діяльності.

Будь-який регулятивний вплив визначається, як відомо, зовнішніми і внутрішніми по відношенню до явища, що регулюється критеріями, специфіка яких і є головною основою для визначення різниці видів регуляції, у тому числі й саморегуляції соціального організму навчального закладу.

Включаючи у себе суб'єкт і об'єкт педагогічної діяльності як два протилежні полюси, управлінська діяльність має двосторонню пластичність, чутливість до впливів, як з боку суб'єкта, так і з боку об'єкта, що віддзеркалюється у наявності двох форм її регуляції: ціннісної і смислової.

Перша, яку психологи називають предметною регуляцією, пов'язана з забезпеченням адекватності операціональних характеристик педагогічної діяльності, специфіці її предмета (об'єкта) й специфіці предметної діяльності взагалі. Іншою формою регуляції педагогічної діяльності є її смислова регуляція – узгодження цілей і засобів діяльності з мотивами, потребами,

цінностями і установками суб'єкта.

Ці дві форми регуляції педагогічної діяльності співвідносяться з двома фундаментальними характеристиками діяльності: предметністю й осмисленістю [107], або, у іншому варіанті, предметністю і суб'єктивністю [12]. Ці характеристики віддзеркалюють подвійну детермінацію самої управлінської діяльності – з боку її суб'єкта – керівників педагогічного закладу й з боку об'єкта – складу виконавців.

При цьому керівники навчального закладу «зверху» наповнюють її смислом завдяки корпоративній ідеології, а наповнення її предметністю йде у зворотному напрямі, «знизу в гору», тобто завдяки змісту, що несуть у собі виконавці. «Обидві ці властивості діяльності (предметність і осмисленість – Д.Леонт'єв) мають різне джерело й рухаються назустріч одне одному. Їх зустріч і породжує діяльність» [107]. На різних рівнях аналізу, як відмічають В.П.Зінченко і В.М.Муніпов, предметність і осмисленість по-різному співвідносяться між собою і проявляють себе у різних формах. Обидві сторони тісно взаємопов'язані; більше того, можливі їх взаємні трансформації.

Стосовно до регуляції конкретної діяльності, у тому числі й управлінської, не можна вести мову про два незалежні один від одного регуляторних механізми, бо в управлінні навчальним закладом вони зливаються у органічне ціле. Провідну роль при цьому відіграє, як зазначає В.П. Зінченко, смислова регуляція, оскільки «зчеплення окремих дій у цілісну, а відповідно, й ефективну діяльність ... забезпечується ... смислом» [107, 9]. Ця нова інтегративна якість, або цілісність ціннісної і смислової регуляції, і є ніщо інше, як **механізм саморегуляції** соціального організму навчального закладу.

У контексті зазначеної різниці двох полюсів, або сторін управлінської діяльності, її **ціннісно-смислова саморегуляція може розглядатися як**

система психологічних механізмів, що забезпечує цілераціональність протікання діяльності у (інтенціональній) смисловій сфері її суб'єкта.

Генетичний аналіз механізму саморегуляції доводить, що це атрибутивна властивість добре відомої психологам "живої тканини", що здатна переробляти управлінську інформацію. Остання перебуває на стадії опосередкування в специфічній формі (знання про педагогічну ситуацію), а саме у формі енергетичного імпульсу.

Педагогічною ситуацією прийнято вважати сукупність умов педагогічної дійсності, що склалися на конкретний момент, як правило, у взаємодії учасників педагогічного процесу [173, 14], а також об'єктивний стан конкретної педагогічної системи на певному проміжку часу [227]. Поле педагогічних ситуацій у реальному педагогічному просторі є практично необмеженим, вони можуть бути узгодженими або конфліктними, епізодичними або довготривалими, типовими, стандартними або нетиповими, оригінальними, залежними або незалежними від самого вчителя. Певна автономність кожної педагогічної ситуації не виключає її зв'язку із загальною системою роботи педагога, цілісним педагогічним процесом, соціально-психологічним кліматом та відносинами в колективі.

Найбільш характерною загальною рисою будь-якої педагогічної ситуації визнається наявність протиріччя, проблемності, неузгодженості цілей і можливостей їх досягнення (Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська, В.А.Семиченко, Л.Ф.Спірін, І.А.Зязюн, М.М.Кашапов). Педагогічна ситуація розуміється як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, які враховує учитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості [223, 28-29]. Ступінь та міра проблемності залежить як від об'єктивної складності ситуації, так і від самого вчителя, його суб'єктивного бачення проблеми відповідно до набутого досвіду, компетентності, особистих якостей. Пріоритетною стратегією

професійної поведінки педагога у будь-якій педагогічній ситуації в цілому є активна суб'єктна позиція щодо її вирішення, а не пасивне пристосування до умов, які склалися. А.К.Маркова справедливо відзначає, що педагогічна ситуація є продуктом активної взаємодії ряду зовнішніх умов, а для учителя важливо не тільки її сприйняти як неминучу реальність, до котрої потрібно пристосовуватися, а й прагнути зайняти в ній активну позицію щодо можливості її змінити через взаємодію, у чому і виявляється педагогічна зрілість учителя [156, 14-15]. Активне, творче ставлення педагога до управління розвитком ситуації передбачає подолання стану невизначеності, свідоме перетворення цієї ситуації на об'єкт професійного цілеутворення, що передбачає трансформацію ситуації у площину педагогічної задачі.

Педагогічна задача виступає своєрідним результатом усвідомлення учителем-вихователем педагогічної ситуації, що виникла, визначеною метою для вироблення рішення і пошуку оптимальних засобів його реалізації за допомогою виконання системи педагогічних дій. Педагогічна задача – це виявлені суперечності в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості, це – педагогічна мета, поставлена в певних умовах [223, 28]. Такий загальноприйнятий підхід до розуміння педагогічної задачі поділяють більшість дослідників цієї проблеми (Г.О.Балл, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, Ю.М.Кулюткін, М.В.Кухарєв, А.К.Маркова, Л.Ф.Спірін та ін.).

Тісний взаємозв'язок педагогічної ситуації і педагогічної задачі не виключає їх розрізнення та встановлення певного співвідношення. Якщо педагогічна ситуація являє собою здебільшого об'єктивну педагогічну реальність у всій сукупності умов, факторів, суперечностей, то педагогічна задача становить суб'єктивну модель проблемної ситуації, а не саму ситуацію, що детермінується індивідуальними особливостями цілеутворення педагога, виходячи з власного розуміння її характеру, причин, умов тощо.

Значення педагогічної задачі як технологічної одиниці педагогічної

праці відзначає Н.В.Кузьміна. Вона вказує на те, що "педагогічна діяльність є процесом вирішення незліченої кількості педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню особистості... людини, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки", а виникнення педагогічних задач пов'язане з потребою віднайти більш сприятливий спосіб досягнення бажаного результату [145]. До найзагальніших особливостей педагогічних задач дослідники відносять можливість їхнього моделювання, врахування суб'єктності учня, що "довизначає" задачі вчителя, безпосередність виконання дій у ситуації і відстрочений у часі результат, ієрархічність педагогічних задач та алгоритмічність процесу їх вирішення [156, 13-15].

У сучасній літературі накопичений цікавий досвід розроблення класифікації типологій педагогічних задач, серед яких виділяються стратегічні, тактичні й оперативні задачі (Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова), аналітичні, проектувальні, виконавські задачі (Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська), а також розрізняють види педагогічних задач за їх функціями (Л.Ф.Спірін, М.Д.Фрумкін), за сферами професійно-творчої діяльності (Л.В.Кондрашова), за рівнями професійно-інтелектуального ускладнення (О.М.Полякова). На думку Ю.М.Кулюткіна та Г.С.Сухобської, А.К.Маркової сукупність різного роду педагогічних задач утворює ієрархічно організовану систему, до якої включаються як найбільш загальні задачі, що визначають стратегію поведінки вчителя, так і поєднані з ними конструктивні задачі, що пов'язані з реалізацією вироблених стратегій. Усі вони, маючи різний рівень узагальненості, належать до надситуативного рівня, завдяки чому відкривається можливість "зцементувати" різноманітні окремі дії і надати їм загальної спрямованості, хоча ці загальні задачі реалізуються через систему окремих задач, що виникають у конкретних ситуаціях навчально-виховної роботи [174, 16].

Найбільш повно смислові аспекти внутрішньої регуляції конкретної діяльності були вивчені у циклі дослідження ситуативної смислової регуляції

конкретної діяльності на прикладі вирішення мислительних задач [233], процес якого подається у рамках цього циклу як «формування, розвиток і складна взаємодія операціональних утворень різного виду» [234].

До таких утворень відносяться, наприклад, операціональні смисли елементів, операціональні смисли ситуації і операціональні смисли мети [234]. «Операціональний смисл є точкою «стиковки» двох фундаментальних характеристик людської діяльності – її предметності й осмисленості ... Операціональний смисл – це форма смислової регуляції, що безпосередньо набуває предметного смислу діяльності суб'єкта, коли нею реалізуються смислові зв'язки. Ця форма знаходиться під безпосереднім впливом особистісного смислу...» [50, 54].

У якості центрального структурного утворення динамічної смислової системи – гомеостату – вирішення завдань розглядається смисл кінцевої мети [51, 163], яка проходить низку етапів становлення і формування [41; 52, 69; 231]. Під впливом кінцевої мети відбувається розвиток смислу управлінської ситуації, що опосередковується розвитком операціональних смислів елементів ситуації. «У свою чергу, на основі вербалізованих смислів ситуації тільки й може здійснюватись конкретизація смислу мети. Етапи конкретизації смислу мети закономірно чергуються з етапами формування смислів ситуації» [51, 152].

Звернемо увагу на останнє зауваження. Його сутність полягає у тому, що «конкретизацію смислу мети» у цій системі відтворює керівництво навчального закладу, а «формування смислів ситуації» – відповідно підлеглі. Так розподіляються **провідні функції** смислової і ціннісної регуляції.

Розвиток самих смислів відбувається під регулюючим впливом процесу цілеутворення [52, 69]. Мета «опосередковує рух смислу в процесі діяльності, і від неї у вирішальній мірі залежить, як складеться доля діяльності» [41, 2]. Цілеутворення, у свою чергу, сприймається як «процес

постійного розвитку смислу цілі шляхом її конкретизації і збагачення за рахунок виявлення нових предметних зв'язків і відносин. Цілеутворення, що сприймається таким чином, опосередковується розвитком смислів різного роду утворень: елементів і дій з ними, ситуації в цілому, смислів спроб і переосмислення ситуації. Мисленнєвий процес представляє собою єдність процесів цілеутворення і смислоутворення» [34; 51, 128].

Описані у самих загальних рисах закономірності смислової динаміки у ході регуляції рішення мисленнєвих задач є проявом єдиного процесу смислового розвитку, що протікає на різних, але безперервно взаємодіючих між собою рівнях [49, 60], що й зафіксовано поняттям «динамічна смислова система».

«Цим вимогам відповідає смисловий підхід, і зокрема, сформульоване нами вище розуміння смислових структур як перетвореної форми життєвих відносин суб'єкта. Сама ця форма визначається структурою людської діяльності й свідомості, у функціонуванні яких реальні життєві відносини вторгаються, приймаючи форму смислових структур. Будь-який структурний елемент особистості тим самим виявляється включеним одночасно принаймні у два рухи, що його визначають: з боку форми – у безперервний рух структур діяльності й свідомості суб'єкта, його практику, у якій місце і функція будь-якого елемента ажніяк не є незмінним, і з боку змісту – у більш повільне, але, разом з тим, і більш гнучкий рух системи відносин суб'єкта зі світом, більш або менш різкі зміни яких протягом життя суб'єкта віддзеркалюються у більш або менш адекватних змінах системи смислів. Динамічність особистісних структур прямо впливає з їх функції – складної регуляції життєдіяльності суб'єкта на фоні умов і ситуацій, що постійно змінюються» [151, 253-254].

«У літературі пропонується відрізнити «велику» і «малу» динаміку смислових утворень. Під «великою динамікою» розвитку смислових

утворень розуміються процеси народження і зміни смислових утворень особистості у ході зміни різних видів діяльності» [14, 38].

Під «малою динамікою» розвитку смислових утворень розуміються процеси породження і трансформації смислових утворень у ході руху тієї або іншої особливої діяльності» [14, 38].

Таким чином, ціннісно-смилова детермінація у вимірі динамічного аналізу смислової сфери особистості й смислової регуляції діяльності, має три роди смислових процесів: **«смислоутворення** – розширення смислових систем на нові об'єкти і породження нових похідних смислових структур; **смислоусвідомлення** – відновлення контекстів і смислових зв'язків, що дозволяють вирішити задачу про смисл об'єкта, явища і дії; **смислобудівництво** – змістовна перебудова життєвих відносин і смислових структур, у яких вони відбиваються» [151, 270].

Морфологічний аналіз гомеостату ще попереду. І він має бути предметом уваги психологічної науки або дослідників, що займаються проблемами ноосоціогенезу. Ми ж, посилаючись на наукову літературу, можемо зазначити лише те, що гомеостат (Homeostat) - структура управління матеріальними об'єктами, що містить прямі, зворотні і перехресні зв'язки, які забезпечують в процесі своєї роботи підтримання гомеостату, тобто динамічної постійності життєво важливих функцій і параметрів системи. Причиною появи такої структури є розшарування інформації на директивну і виконавчу, що призводить, в кінцевому підсумку, до роздвоєння соціальних систем на ту, якою управляють, і ту, яка управляє. Тому гомеостатична система – це система, що складається з частини, яка управляється, і яка управляє, коли остання являє собою гомеостат.

Модель гомеостата і його властивості розроблені Ю. Горським і викладені в монографіях, численних публікаціях засідань школи – семінару з гомеостатики, на конференціях, міжнародних симпозиумах і конгресах. У

живих системах гомеостат, на відміну від одиниці життя – клітки, виступає як інформаційна одиниця життя, тобто з його наявністю тільки забезпечується кругообіг нежиття [див.: 78].

При аналізі процесу саморегулювання соціального організму навчального закладу ми змушені використати гносеологічний апарат молоді науки гомеостатики, що системно освоює не тільки орган саморегулювання гомеостату, але і його функції.

Щоб довести до логічного завершення обґрунтування робочої гіпотези про те, що ціннісна і смислова регуляції у органічному поєднанні створюють нову якість у структурі соціального організму навчального закладу – саморегуляцію, розглянемо зворотні зв'язки, що тут функціонують [197; 198].

У навчальній формі, що відноситься до так званих функціональних систем, виникає й стало функціонує два типи зворотного зв'язку. Це так званий негативний і позитивний зворотний зв'язок. Вони притаманні будь-яким живим системам. Відкриття принципу зворотного зв'язку стало видатним відкриттям не тільки для розвитку техніки, але й мало винятково важливі наслідки для розуміння сутності процесів адаптації, управління і самоорганізації. Зворотні зв'язки є основним чинником у формуванні системних властивостей і тезаурусу систем у цілеспрямованій поведінці. Принцип зворотного зв'язку Н.Вінер називав "посохом сліпого" і "секретом життя", а французький біолог П.Латиль – "секретом загальної упорядкованості (організованості)". Будь-яка функціональна система при ефективному використанні негативного зворотного зв'язку стає самовдосконалюючою, розвивається еволюційно і не потребує перебудови [див.: 2, 76].

Це ще одне підтвердження того, що ціннісна і смислова регуляція у взаємодії, тобто тоді, коли вони виконують один до одного функцію

зворотнього зв'язку, роблять соціальний організм навчального закладу саморегульованою педагогічною системою.

Сутність стійкості структури навчального закладу залежить від так званого *зворотного зв'язку*, впливу результатів функціонування системи, в тому числі підведення до неї речовини, енергії та інформації – на характер цього функціонування. Негативний зворотний зв'язок зазвичай стабілізує роботу системи, вона в такому випадку знаходиться у стані відносної динамічної сталості – *гомеостазу*. Позитивний зворотний зв'язок, як правило, призводить до нестійкої роботи системи. Нелінійний позитивний зворотний зв'язок часто супроводжується досягненням станів нестійкості, наслідки якої для людини можуть бути, в залежності від результатів, як бажаними, так і небажаними [125, 97-98]. Обчислювальний модельний експеримент дозволив оцінити вказані наслідки. Розвиток через нестійкість і наступне розгалуження (біфуркація) – це реальний феномен, і людина повинна з ним рахуватися.

На нашу думку, специфікою соціальних систем є те, що зворотний зв'язок здійснюється всередині соціальної системи в двох напрямках. В якості відправника і приймача сигналів зворотного зв'язку виступає в різних ситуаціях і керівна, і керована підсистеми. Продукт діяльності (вихід) керівної підсистеми – нормативні акти, програми, звернення – може або бути прийнятий керованою підсистемою, реалізований безпосередньо у взаємодії (поведінка без зворотного зв'язку), або прийнятий як такий, що не відповідає актуальній меті, але здатний скоригувати мету функціонування керованої підсистеми у бажаному напрямку (позитивний зворотний зв'язок), або відхилений, як такий, що не відповідає меті керованої підсистеми (негативний зворотний зв'язок). Продуктом діяльності керованої підсистеми є громадська думка. Отримуючи інформацію, що громадяни задоволені існуючим станом, і не відчуваючи необхідності у змінах зверху, керівна

підсистема не реагує на такий стан жодним чином, лише бере його до уваги (поведінка без зворотного зв'язку). Якщо громадська думка інформує керівну підсистему про невдоволення громадян, їхнє прагнення до змін, то можливе здійснення як позитивного, так і негативного зворотного зв'язку. Негативний зворотний зв'язок передбачає здійснення силових заходів задля подолання відхилення від мети функціонування системи. Позитивний зворотний зв'язок являє собою спонукання громадян та їх об'єднань до створення та висловлення власних ідей щодо можливих варіантів розвитку соціальної системи.

Більш ґрунтовно наявність двох контурів зворотного зв'язку у механізмі управління навчальним закладом і його взаємодію з ціннісною і смисловою регуляцією можна дослідити за допомогою ідей Р.Ф.Абдеева. У праці «Философия информационной цивилизации» він пише про те, що процеси управління і пізнання є схожими між собою, і механізм управління ґрунтується на двох контурах зворотного зв'язку [2, 51]. І.І.Шмальгаузен розрізняв і стабілізуючу форму, і рушійну форму «природного відбору, що веде до прогресивних змін» [267].

Далі Р.Ф.Абдеев зазначає: «Оперативна (циркулююча) інформація, що забезпечує сталість структури (у I контурі зворотного зв'язку), проходить відбір на основі цільової функції і перетворюється (у II контурі зворотного зв'язку) у структурну інформацію. Саме тут, на основі цілеспрямованого відбору й інтегрування інформації, відбувається породження нових структур та їх удосконалення, тобто виникнення і становлення нового з самого процесу» [2, 57]. Це створення нового саме у взаємодії учасників навчально-виховного процесу із зовнішнім середовищем в результаті вибіркового віддзеркалення й відбору інформації про цю взаємодію, тобто так відбувається процес саморозвитку навчального закладу.

Практичні кроки цього полягають у тому, що у процесах управління

навчальним закладом треба особливу увагу приділяти виявленню відхилень параметрів усталеного навчально-виховного процесу від норми, надаючи простір флуктуаціям ініціативи і новаторству, розширюючи горизонти плюралізму думок, з тим, щоб забезпечити широту вибору для виявлення найкращого варіанту прийняття рішень.

Відбір відбувається на основі фільтрації суспільної інформації через корпоративну ідеологію і смислові поля учасників навчально-виховного процесу. Сенс, виступаючи як елемент системи саморегулювання, виявляє вирішальний вплив на всі наявні у соціального організму навчальної форми можливості, *утверджуючи примат цілісності над всім, що відбувається в її складі*. При цьому сенс не зводиться до одиначної мети, а являє собою “певну траєкторію мети, точніше — певний смисловий простір, що як “аттрактор” каналізує, консолідує окремі доцільні дії і спонування в єдине смислове русло, з яким виникає зворотний зв'язок” [213, 181].

За рахунок такого зворотного впливу сенсу породжених системних ефектів на можливості соціального організму настає пора його самозмін як цілісності. Усвідомлена необхідність самозмін починає “гнати” процеси у зворотному напрямку – від вияву потреб до прояву можливостей, властивостей педагогічної системи. Органом управління “обирається” з безлічі наявних можливостей тільки та, що відповідає збудженому сенсу і загальній ситуації у педагогічній системі. Це призводить на практиці до того, що реалізація обраного варіанту змін потребує найменші з необхідних для задоволення актуальних потреб енергозатрати соціального організму навчального закладу.

Так у соціальному організмі навчального закладу, як цілісності, з'являється системний ефект, оскільки він стає самодостатнім і самовідтворювальним на основі власного змісту й сукупності процесів, притаманних йому. Ця нова якість має у науковій літературі назву

аутопоезису.

«Аутопоезіс» – термін, який ввели у науковий обіг чилійські вчені У.Матурана і Ф.Варела у 1972 році. Він означає «самопородження», «самобудування», «самовідтворення». Так автори назвали узагальнений організаційно замкнутий рекурсивний продукційний процес, що виражає суть живого організму, як особливої динамічної автономії. У.Матурана і Ф.Варела запропонували формальну модель аутопоетичної системи і спеціальний логічний апарат для дослідження подібних самореферентних систем. «Аутопоетична система – єдність, самореалізована завдяки замкнутій організації узагальнених продукційних процесів (синтезу, зв'язування або руйнування компонентів) таких, які та ж сама організація процесів, що генерується за допомогою взаємодії власних продуктів (компонентів), і топологічна межа, що відділяє систему від середовища і виникає як результат того ж самого самоконститууючого процесу» [112].

Соціальний організм навчального закладу, як цілісність, що має енергоінформаційну природу, починає **пульсувати**. Цей приріст якості він має за рахунок того, що «детермінованість життєдіяльності суб'єкта світом, котра відбивається у смислових зв'язках, розвиваючись, переходить у свою діалектичну протилежність – у здатність суб'єкта активно діяти, цілеспрямовано змінювати свій життєвий світ» [151, 275].

Пульсацію соціального організму можна аналізувати на глибинному рівні як випереджальну активність ціннісної або смислової регуляції, а можна аналізувати як боротьбу суперечностей: багатовікове протистояння педагогічних традицій і новаторства.

Нарешті ми підійшли до **найвищої точки теоретичного аналізу** у ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом, оскільки можемо розкрити каузальність, або причинність, і подати її сутнісні аспекти. Це стало принципово можливо завдяки тому, що ми звели ціннісну і

смыслову детермінацію у органічний процес – саморегуляцію соціального організму навчальної форми.

Саме тут у ході прийняття управлінських рішень ціннісний і смисловий компоненти стали одночасно безпосередніми і опосередкованими підставами, що відбивають зв'язок, причинний і наслідковий, аспектів предмета даного дослідження. Під *причинністю* в даному дослідженні розуміється відношення необхідного «породження», «викликання» та інші зміни деякого об'єкта в результаті матеріального впливу на нього іншого об'єкта [42, 463].

У залежності від того, яка з двох видів детермінант ціннісно-смыслові детермінації, закономірно пов'язаних одна з одною, представляє мету дослідження або найбільший інтерес, її й беруть за причину, а інша виступає наслідком. У цьому випадку ми маємо причинно-наслідкову або наслідково-причинну картину, (класифікацію) об'єкта (навчального закладу), що досліджується [210].

Ціннісно-смысловий конструкт обумовлює використання, як мінімум, двох видів причинності, а саме: **телеологічну й каузально-механічну**. Яка з них буде домінувати у конкретному випадку, залежить від того, яку орієнтацію має персонал навчального закладу. Якщо домінує смыслова детермінація/регуляція, то ми маємо справу з телеологічною причинністю.

Це означає, що діє **телеологічний** принцип, тобто мета навчально-виховного процесу визначає розвиток навчального закладу як соціальної системи. Він прийшов на зміну рефлексивній поведінці людини. Як писав Л. Фейєрбах, «взагалі, людина є істота, що діє згідно з відомими цілями; вона нічого не робить без мети» [250, 629].

Ще І.Кант писав про те, що телеологія – «...не більше ніж регуляторний принцип розуму, що має на меті привести до вищої систематичної єдності при посередництві ідеї доцільної каузальності вищої

причини світу, так нібито вона як вища мисляча істота була причиною всього, згідно з наймудрішим замислом» [116, 583]. При цьому визначення телеології І. Канта можна співвіднести як із причинністю, що панує на мегарівні, так і з її проявом на макрорівні.

У «Науці логіки» Гегель розглядає телеологію в єдності трьох моментів: суб'єктивної мети, засобу й виконаної мети. Рух мети від суб'єктивного поняття до реалізації в зовнішньому світі є вирішення суперечності між суб'єктивним та об'єктивним. Активною стороною, що забезпечує хід вирішення суперечності, є мета: вона є «суб'єктивне поняття як істотне прагнення й спонука до зовнішнього самопокладання» [73, 193]. Мета є не просто суб'єктивний образ бажаного майбутнього, вона «є всередині самої себе спонука до своєї реалізації» [73, 195].

Ми схильні до того, що принцип телеології слід відносити до макрорівня, якщо мова йде про конкретну мету діяльності людини. У той же час його можна розглядати і як принцип, що діє на мегарівні, якщо мова йде про ідеал або ідею взагалі як спонукальний чинник поведінки людини.

Але доведеним є той факт, що мета в життєдіяльності соціальних систем відіграє роль атрактора розвитку й активізує всі без винятку процеси, оскільки при наявності мети в соціальній системі з'являється *ефект подвійного існування*. Суть його полягає в тому, що система знаходиться в стані структурної напруги, викликаній протиріччям, що виникло, між наявним її станом і тим станом, до якого вона має бути переведена в майбутньому, і який визначається запропонованою метою. Але вона не може водночас знаходитися в двох вимірах, тобто мати значні відмінності між морфологічними параметрами й характеристиками функціонування. Система починає вирішувати завдання їхнього суміщення, виходячи з тієї настанови, бажано це для нього чи небажано. Намагаючись позбавитися від напруги, що виникає, система вимушена переходити зі стану наявного функціонування до

фази еволюційного руху й набуття нового стану.

Сьогодні, з огляду на прискорення всіх без винятку соціальних процесів, вітчизняні дослідники виступають за реалізацію принципу «нової телеології» І. Пригожина [154, 34]. Суть даного прискорення треба розуміти як становлення принципово нового етапу в тому розвитку всіх явищ реального світу, згідно з яким в історичній тенденції даного розвитку здійснюється створення все складніше організованих відкритих систем. Тобто, якщо в природі ця тенденція здійснюється шляхом стихійно діючих механізмів, а в людей усіх минулих епох, крім того, також за допомогою їх інтуїтивного мислення та розкриття у свідомості (мові, релігійних вченнях, науці, філософії тощо) деяких окремих синергетичних механізмів даної тенденції, то в нашу епоху виявилась явна недостатність цих форм. Тому все більше синергетиків звертають основну увагу на необхідність переходу від пануючого зараз етапу розробки окремих проблем синергетики як «фрагментарних, локальних і непослідовних», до розробки системи синергетичної філософії та механізмів її впровадження в життя з метою вивчення причинних засад саморозгортання соціального світу. Тобто В. Лутай прямо вказує на необхідність використання принципу телеології в аналізі реформування освітніх систем, як різновиду соціальних систем [154, 34].

Якщо ж життєдіяльність навчального закладу визначається переважно гострими потребами педагогічного персоналу або поганим контролем над потребами і емоціями, то ми маємо справу з **каузально-механічною причинністю**. Актуалізація потреб на засадах каузально-механічної причинності призводить до формування цілей і завдань як засобу створення програми з їх задоволення та отримання результату, що забезпечує система саморегуляції.

Ступінь задоволення основних потреб є однією зі складових «змінної»,

котра дає актуальну форму й структуру діяльності. Ця категорія є «специфічно людською формою активного відношення до навколишнього світу, змістом якої є доцільні зміни й перетворення в інтересах людей» [251, 160]. Вона містить у собі мету, засіб, результат та сам процес діяльності, в основі якої лежать дві протилежності – виробництво (освіта) та життєва активність. Отже, в основі задоволення вітальних потреб лежать речовинно-енергетичні впливи, а соціальні потреби задовольняються на основі інформаційних впливів, що мають дещо іншу будову.

У каузально-орієнтованих людей смислова регуляція буде займати похідне положення, що буде супроводжуватись полізалежністю від обставин, фіксації уваги на минулому і сьогоденні. Реактивності поведінки, навіть, агресивності. Педагогічним колективам не притаманна причинність цього типу, оскільки це високосвідомі й віддані педагогічній справі люди, але там, де вона має місце, буйним квітом проявляються конфлікти, заздрість, помста та інші негативні явища.

Осторонь залишається й так звана **вільна причинність**, оскільки навчально-виховний процес – достатньо жорстко регламентована система. Вільна причинність виявляється, з одного боку, як незалежність людської волі від спонукання імпульсами чуттєвості, оскільки людині взагалі притаманна спроможність довільно визначати себе незалежно від примусу з боку чуттєвих спонукань, які формуються динамічною функцією електромагнітного поля, а з іншого, – між окремими особистостями як агентами результуючої соціальної взаємодії, якій притаманний більший ступінь свободи. На нашу думку, саме завдяки властивостям вільної причинності та нелокальному типу зв'язку можливо досягнути механізм дії інтуїції.

Цей вид причинності слід прищеплювати випускнику навчального закладу, оскільки він притаманний тим особистостям і педагогам у тому

числі, що схильні до новаторства і плідного творчого пошуку у царині своїх професійних інтересів. Це означає, що такому зв'язку має бути притаманною, як писав І. Кант, «спроможність довільно започатковувати стан; отже, причинність свободи не підпорядкована за законом природи іншій причині, котра визначала б її в часі. Свобода в цьому значенні є чиста трансцендентальна ідея; вона, по-перше, не містить у собі нічого, що запозичалося б із досвіду, і, по-друге, предмет її не може бути даний певним ані в якому досвіді, бо загальний закон самої можливості всякого досвіду полягає в тому, що все, що відбувається, має причину, а отже, каузальність причини, що сама відбувається або виникає, також повинна, у свою чергу, мати причину; завдяки цьому вся царина досвіду, як би далеко вона не простягалась, стає сукупністю однієї лише природи. Оскільки цим шляхом не можна отримати абсолютну сукупність умов у їх причинному зв'язку, то розум створює собі ідею спонтанності, здатної саму із себе починати діяти без іншої причини, яка б їй передувала, і яка б, у свою чергу, призначала би її до дії за законом причинного зв'язку» [116, 327-328].

Дослідження причинності, що діє у межах освітянської сфери, – це поле майбутніх досліджень, оскільки ми все ж таки плекаємо надію на те, що з часом Україна набуде достатніх темпів соціально-економічного розвитку і політичної стабільності, і у нас з'явиться можливість творчо підходити до організації навчально-виховного процесу.

Отже, зробимо короткий висновок з даного підрозділу. Суть вище розглянутого полягає у тому, що ціннісна регуляція знаходиться у тісному генетичному, морфологічному і функціональному взаємозв'язку зі смисловою регуляцією, оскільки разом вони утворюють механізм саморегуляції соціального організму навчального закладу. Це - по-перше.

По-друге, вони «сходяться» у процесі прийняття управлінських рішень щодо вирішення педагогічних ситуацій, з яких складається будь-

який навчально-виховний процес.

По-третє, алгоритм прийняття управлінських рішень відіграє роль посередника або медіатора, участь у якому висвітлює глибинні атрибутивні якості ціннісно-сислової детермінації і метаморфози, у ході яких детермінація переходить у регуляцію, а регуляція у саморегуляцію.

По-четверте, вони по-чергово, у залежності від сили і часу започаткування активності, відіграють роль то причини, то наслідків у ході життєдіяльності навчальної форми.

По-п'яте, вершиною теоретичного аналізу стало висвітлення видів причинності, що детермінують поведінку персоналу навчального закладу, у ході якого доведено, що нормальним і більш поширеним є телеологічний вид причинності, меншу роль відіграє каузально-механічна причинність, і є бажаною, але надто «затиснутою» з боку надто формалізованого навчально-виховного процесу, вільна причинність.

Подальшим логічним кроком поглиблення дослідження ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом є вивчення протистояння педагогічних традицій і новаторства на практиці, оскільки воно напряду виходить на сучасну практику вивчення трансформації національної і світової систем освіти.

Висновки до другого розділу

На основі глибокого теоретичного аналізу з'ясовані головні філософські характеристики явища ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом. За допомогою методу редукціонізму ціннісна і сислова детермінації розглянуті як окремі, відносно самостійні компоненти цілого, а потім за допомогою методу синтезу вони «зібрані» у

специфічну цілісну систему саморегуляції соціального організму навчального закладу.

На основі отриманих аналітичних даних про атрибутивні якості ціннісно-сміслової детермінації процесу управління ми дійшли до таких висновків:

по-перше, робочі гіпотези, що були сформульовані нами у першому підрозділі першого розділу на основі поділу цінностей на такі, що являють собою мету управління навчально-виховним процесом і засоби її досягнення, виправдалися, і нам вдалося окремо розглянути ціннісну і смислову детермінанти як відносно самостійні явища й отримати їх генетичні, морфологічні та функціональні характеристики.

По-друге, методологічний інструментарій, що ми визначили у якості засобів дослідження, виявився достатньо ефективним і ми змогли на основі інформаційних джерел, які було розглянуто у другому підрозділі першої частини, створити певні образи не тільки ціннісно-сміслової детермінації, а й змодельовати процес їх взаємодії у якості цілісності, що забезпечує нові якості соціальному організму навчального закладу: самоорганізацію і саморегуляцію.

По-третє, ми пересвідчилились, наскільки глибокі процеси знаходяться в основі управління навчальним закладом. Стає навіть дещо незрозумілим, як керують сьогодні навчальними закладами педагоги, що не отримали фахової управлінської підготовки з організаційної психології та теорії управління.

По-четверте, взаємодія ціннісної і смислової детермінант між собою у ході прийняття управлінських рішень виявилась настільки насиченою новими явищами, наприклад, вихід на морфологічні структури на кшталт гомеостату, що лежить в основі системи саморегуляції соціального організму навчального закладу, феномен організаційної форми закладу освіти, взаємопереходи по лінії: детермінація – регуляція – саморегуляція –

аутопоезис або інші лінії: причина – наслідки; зворотний зв'язок – корекція, що веде до пульсації соціальної системи; що з'являється деяка розгубленість від того, що можна не помітити головного або не виділити того сенсу, що ці аспекти відіграють у функціонуванні та розвитку навчального закладу.

По-п'яте, позитивним надбанням другого розділу є те, що у ході розв'язання теоретичних і практичних завдань ми визначили сукупність елементів, яка має бути введена у проблемне поле сучасної філософії освіти і яка підлягає детальному вивченню з метою встановити більш повну залежність якості освіти від ціннісно-сміслового субстрату, до котрого мають відношення, як виявилось, не тільки керівники навчальних закладів, фахівці-педагоги, а й ті, хто навчається у закладах освіти. На жаль, учні та студенти як учасники прийняття рішень в управлінні навчальним закладом, залишились поки що поза нашою увагою.

ВИСНОВКИ

Системний аналіз ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом довів, що це явище є достатньо складним і латентним, і досягнути його одним дослідженням складно. Однак, ми досягли головної мети даного дослідження, оскільки обґрунтували концепцію ціннісно-сислової детермінації/регуляції управління навчальним закладом і подали явище як саморегуляційний інгредієнт у структурі соціального організму закладу освіти. Отже, у даному випадку ми лише окреслили контури проблемного поля для майбутніх дослідників з інших галузей наукового знання: управління, соціології освіти, соціології управління, педагогіки, культурології, етики та інших.

Позитивних результатів пошукової роботи було б важко очікувати, якби детально не було обґрунтовано принципи, методи та категоріальний апарат дослідження. До комплексу методологічних засобів автором включено як традиційні принципи та методи, що добре себе зарекомендували у ході дослідження явищ та систем, так і нетрадиційні, наприклад, синергетику, що формує нові образи і нетрадиційні алгоритми наукового пошуку.

Найбільш вагомими результатами теоретичного аналізу досягнуто у другому розділі шляхом застосування філософського інструментарію до галузі освіти. Завдяки вдалому розчленуванню робочими гіпотезами проблемної ситуації, ми отримали декілька пізнавальних ситуацій меншої складності і більш однорідних за матеріалом, з якого вони зіткані.

Мова йде про виокремлення таких відносно самостійних явищ, як ціннісна детермінація, що має об'єктивовану природу і смислову детермінацію, яка має суб'єктивовану природу. Це дало нам змогу детально розглянути їх як окремі предмети гносеологічного, морфологічного і

функціонального аналізу; тільки після цього ми «зібрали» ці дві складові проблемної ситуації у органічну єдність і дослідили їх взаємодію як духовне явище, що перебуває у двох різних формах, а тому його компоненти мають можливість і необхідність взаємопереходити один в одного. Окремим проблемним вузлом **гносеологічного аналізу** став процес прийняття управлінських рішень щодо розв'язання педагогічних ситуацій, з яких складається будь-який навчально-виховний процес, оскільки саме він є медіатором, процесом-посередником, полем взаємодії ціннісної і смислової регуляції. Нарешті, ми розглянули взаємодію цих двох складових як боротьбу суперечностей, що на практиці проявляється назовні як протистояння педагогічних традицій і педагогічної творчості.

Для того, щоб отримати результати, які валідно порівнювати між собою, ми застосували одні й ті ж пізнавальні процедури та використали один і той же інструментарій: гносеологічний, морфологічний і функціональний аналізи. А також ми порівняли між собою продукти їх функціонування, оскільки будь-який процес рано чи пізно має «заспокоїтись» і перейти у продукт.

Генетичний аналіз ціннісної і смислової детермінант висвітлив індивідуальний шлях породження кожної з них, показав, що кожна – «замкнена» на свою специфічну сферу: ціннісна компонента – на внутрішнє середовище навчального закладу, а смислова – на зовнішнє. Також встановлено їх повну субстанційну незалежність, оскільки ціннісна компонента є продуктом колективної об'єктивації змісту внутрішнього середовища з метою реалізувати ідеал педагогічної діяльності, а смислова – індивідуальної суб'єктивації вимог чинників зовнішнього середовища.

Морфологічний аналіз розкрив елементну базу ціннісного й смислового компонентів. Ми встановили відповідні елементи, що складають тіло ціннісної і смислової детермінації. Ціннісна детермінація містить

знання, що складають зміст освіти; персонал навчального закладу; педагогічні технології навчання і виховання; тип організації навчально-виховного процесу, на якому виростає система корпоративного управління. Смилова детермінація містить смислову сферу особистості (особистісний смисл, смислову установку, мотив, смислову диспозицію, смисловий конструкт, особистісні цінності). Визначено, що носіями складових ціннісної детермінації є педагогічний колектив, а смислової – кожна конкретна особистість. На їх основі склалися механізми індивідуальної дії, що забезпечують їх необхідність бути присутніми у соціальному організмі навчального закладу.

Функціональний аналіз показав специфічні ролі, що відіграють ціннісна й смислова детермінанти у соціальному тілі навчального закладу. Встановлено, що ціннісна компонента об'єктивно визначає не тільки поведінку персоналу навчального закладу, а й породжує корпоративну нормативну систему, що знаходиться в основі діяльності органу управління навчальним закладом. Смилова компонента, у свою чергу, на основі смислового ядра структури особистості, що має трьохрівневу спонукальну систему смислопородження, смислоусвідомлення й смислобудівництва, назовні виходить як мотив діяльності людини, яка переслідує свої інтереси та задовольняє власні потреби. Під її тиском керівники модернізують корпоративну ідеологію, а підлеглі – захищають себе від марної трати життєвих сил. До механізмів дії ціннісної детермінації віднесено хронотоп і педагогічні традиції, а до смислової – замкнення життєвих відносин, індукцію смислу, ідентифікацію, інсайт, зіткнення смислів, надання смислу.

Продуктом їх функціонування є різні ефекти, оскільки виявлено, що вони по-різному впливають на стан соціального організму навчального закладу. Ціннісна детермінація забезпечує його гомеостаз, а смислова – гомеорез, тобто, розвиток зі збереженням основних параметрів соціального

тіла. Перша консервує педагогічну систему, а друга – рухає її вперед, до більш організованого і динамічного стану. Ціннісна детермінація виявляє себе назовні педагогічними традиціями, а смислова – новаторством і творчістю.

Кульмінацією дослідної роботи став момент **дослідження їх взаємодії** у якості цілісності, що має свою морфологічну структуру, якісно нові функціональні можливості і разом забезпечують якісно нові властивості соціального організму навчального закладу: самоорганізацію й саморегуляцію. Генетичним аналізом доведено, що ціннісно-смислова детермінація інтегрується у нову цілісність на підставі того, що ціннісна складова – є колективним об'єктивованим субстратом, а смислова – є індивідуально суб'єктивованим субстратом. У єдності вони утворюють якісно новий морфологічний орган – гомеостат, що виконує функцію саморегуляції соціального організму навчального закладу і забезпечує його самодостатність і самовідтворювальний характер.

Виявлено також, що взаємодія ціннісного і смислового компоненту відбувається завдяки процесу-посереднику, і що цю місію виконує процес прийняття управлінських рішень щодо вирішення педагогічних ситуацій, з яких складається будь-який навчально-виховний процес. У залежності від семантичного фільтру або кута зору дослідника, ціннісна і смислова детермінанти, щодо прийняття рішення є детермінантами, можуть набувати після прийняття рішення якості специфічних регуляторів. Крім того, перебуваючи у складі саморегуляційного комплексу – гомеостату, вони, ціннісна і смислова регуляція, у залежності від активності й інтересу дослідника, можуть по чергово бути як причиною, так і наслідком. Далі доведено, що у соціальному організмі навчального закладу діє три види причинності: каузально-механічна, телеологічна і вільна. Нормою є, коли у навчальному закладі превалує телеологічна причинність.

Сумісне функціонування ціннісного і смислового компонентів породжує **системний ефект**: соціальний організм навчального закладу набуває нових системних якостей, оскільки він стає самовідтворювальною і аутопоезисною соціальною системою.

У ході **практиологічного аналізу** встановлено, що взаємодія ціннісної і смислової регуляції у ході саморегуляційної діяльності назовні виступає як діалектична суперечність між педагогічними традиціями і новаторством у галузі навчально-виховної роботи. На основі аналізу педагогічної практики, головним чином вітчизняної, висвітлено основні риси сучасної системи педагогічних традицій, що притаманні вітчизняній педагогіці, а також віддзеркалені характерні риси і напрями пошуку новаторських ідей та сфери творчого експериментування педагогів-новаторів на етапі входження України до освітнього простору Об'єднаної Європи.

Таким чином, ми можемо сформулювати визначення суті явища та подати його механізм дії і головну функцію у структурі соціального організму навчального закладу.

Отже, **ціннісно-смілова детермінація представляє собою органічну систему суб'єктивованих у структурі особистості й об'єктивованих у колективному інтелекті педагогічного персоналу соціально-психологічних механізмів. Вони забезпечують йому гомеостаз для виконання головної виробничої функції – підготовки конкурентоспроможного випускника, з одного боку, а з іншого, - «вписує» навчальний заклад і його продукт у суспільні відносини, шляхом корекції керівниками корпоративної ідеології та модернізації кожним учасником навчально-виховного процесу власної поведінки під час прийняття і виконання управлінських рішень. Це викликає ефект гомеорезу, тобто сталого розвитку, а їх взаємодія робить соціальний організм закладу освіти самодостатнім і аутопоезисним.**

Таким чином, ми повністю довели ефективність основної гіпотези даного дослідження, суть якої полягала у наявності специфічного інформаційно-сміслового ефекту щодо регуляційного впливу ціннісно-сміслової детермінації на педагогічний колектив навчального закладу.

Отже, завершуючи дослідну роботу, можна дійти до висновку, що аналізуючи проблему ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом ми зіткнулись з принципово новою цариною дослідження галузі освіти, котра манить і лякає своїми глибинами і тонкощами явищ, з якими доводиться мати справу дослідникам. Тут дійсно є безмежне поле для досліджень філософам, психологам, управлінцям, соціологам, культурологам, нарешті, педагогам. Однак у нас є надія, що подана тут концептуальна модель ціннісно-сміслової регуляції буде справно служити опорною матрицею і методологічним інструментом для пізнання глибинних основ управління закладами освіти і галуззю освіти в цілому.

СПИСКО ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Абдеев Р.Ф.* Механизм управления, его генезис и системообразующая роль // *Философские науки.* – 1990. – №4. – С. 105-113.
2. *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. – М.: «ВЛАДОС», 1994. – 336 с.
3. *Адамецки К.* О науке организации. – М.: Экономика, 1972. – 191 с.
4. *Акперов И.Г.* Прогнозирование потребности в специалистах и управление региональной системой образования. – М.: Высш. шк., 1998. – 380 с.
5. *Алексюк А.М.* Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України // *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні.* – К.: «Школяр», 1997. – С.58-77.
6. *Андрущенко В.* Два погляди на проблему розвитку освіти України у ХХІ столітті: офіційний та опозиційний // *Сучасна українська політика: політики і політологи про неї.* – К.: НАН України; Ін-т політичних і етнонаціональних досліджень, 2001. – С.345-389.
7. *Андрущенко В.П.* Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. – 498 с.
8. *Анисимов С.Ф.* Ценности реальные и мнимые. – М.: Мисль, 1970. – 183 с.
9. *Ансофф И.* Новая корпоративная стратегия. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 231с.
10. *Апресян Р.Г.* Когнитивный аспект функционирования эмоций и интеллекта в нравственности // *Рациональное и эмоциональное в морали /* Под ред. А.И.Титаренко, Е.Л.Дубко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С.6-26.
11. *Аршинов В.И., Буданов В.Г.* Когнитивные основания синергетики //

Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 67-108.

12. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.

13. *Асмолов А.Г.* Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – С.14-27.

14. *Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С.* О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С.35 -45.

15. *Асмолов А.Г., Петровский В.А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. – 1978. – №2. – С.70-80.

16. *Астахова К.В.* Трансформація вищої освіти вимагає трансформації управління вищою школою // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С.19-22.

17. *Бакиров В.С.* Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. – Харьков: Высшая школа, 1988. – 152 с.

18. *Бакурадзе А.Б.* Мотивация труда педагогов. – М.: Сентябрь, 2005. – 192 с.

19. *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования: Организационно-экономический аспект. – М.: Экономика, 2003. – 428 с.

20. *Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В.* Психология управления. – Харьков: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.

21. *Батченко Л.В., Гамаюнов В.Г., Поважный С.Ф.* Менеджмент в образовании. – Харьков: «Основа», 1998. – 598 с.

22. *Батыгин Г.С.* Метаморфозы утопического сознания // Квинтэссенция: Философский альманах, 1991. – М.: Политиздат, 1992. – С.28 -35.

23. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Мысль, 1986. – 320 с.

24. *Бачинин В.А.* Философия права и преступления. – Харьков: Фолио, 1999. – 607 с.
25. *Бевзенко Л.Д.* Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2002. – 437 с.
26. *Бейлі К. Д.* Нові системні теорії в системі соціології. – Албані, 1994. – 121 с.
27. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.
28. *Бех В.П.* Генезис соціального організму країни. – Запоріжжя: «Просвіта», 2000. – 288 с.
29. *Бех В.П.* Философия социального мира. – Запорожье: «Тандем – У», 1999. – 284 с.
30. *Бех В.П.* Человек и Вселенная. – Запорожье: «Просвіта», 2000. – 144 с.
31. *Бех В.П., Гашенко А.Г.* Фірма у дискурсі організмової ідеї. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 376 с.
32. *Бех В.П., Козловська Г.* Організаційна свідомість: до постановки проблеми //Нова парадигма. – 2004. – Випуск 37. – С.11- 15.
33. *Бех В.П., Токар О.М.* Організаційна свідомість: питання, припущення, гіпотези //Нова парадигма. –2004. – Випуск 36. – С.36-46.
34. *Бибрих Р.Р.* Исследование видов целеобразования – Кишнев: Штиинца, 1987. – 131с.
35. *Биккенин Н.Б.* Социалистическая идеология. 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1983. – 378 с.
36. *Биков В.Ю., Руденко В.Д.* Системи управління інформаційними базами даних в освіті. – К.: ІЗМН, 1996. – 288 с.
37. *Блау П.М.* Исследования формальных организаций // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. - М.: Прогресс, 1972. - С. 93-96.

38. *Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г.* Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. – М.: «Знание», 1969. – 48 с.
39. *Богданов А.А.* Тектология: Всеобщая организационная наука. - Кн. 1. – М.: Экономика, 1989. – 303 с.
40. *Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. В.П.Бех, Ю.Л.Маліновський; за ред. академіка В.П.Андрущенка.* – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 221 с.
41. *Большунов А.Я.* Соотношение целеобразования и смыслообразования в продуктивной мыслительной деятельности: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00. 01 / МГПИ. – М., 1985. – 24 с.
42. *Борзенков В.Г.* Причинность // *Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова.* – 7-е перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – С. 463-464.
43. *Борытко Н.М.* Педагог в пространствах современного воспитания. - Волгоград: Перемена, 2001.- 214 с.
44. *Брожик В.* Марксистская теория оценки. - М.: Прогресс, 1982. – 261 с.
45. *Булынин А.М.* Ценностные ориентации в профессиональном становлении будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Комсомольск-на-Амуре, 1995. -139 с.
46. *Варош М.* Введение в аксиологию // *Общественные науки за рубежом. Серия III: философия и социология.* – 1973. – №2. – С.54-60.
47. *Василенко В.О.* Інноваційний менеджмент: Навчальний посібник. – К.: ЦУЛ, 2003. – 440 с.
48. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 187 с.
49. *Васильев И.А.* К анализу условий возникновения интеллектуальных эмоций // *Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К.Тихомирова.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979 . – С.55-62.
50. *Васильев И.А.* Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // *Психологический журнал.* – 1998. – №4. –

Т.19. – С. 49-60.

51. *Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К.* Эмоции и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.

52. *Васильев И.А.* Соотношение процессов целеобразования и интеллектуальных эмоций в ходе решения мыслительных задач // Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К.Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – С.68-95.

53. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002 – 1440 с.

54. *Вернадский В. И.* Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. Книга вторая. – М.: Наука, 1977. – 191 с.

55. *Виноградський М.Д.* Менеджмент в організації: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2004. – 598 с.

56. *Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент: Учебник. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2000. – 528 с.

57. *Вікторов В.Г.* Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз). – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 286 с.

58. *Вознюк Т.Г.* Менеджмент навчально-виховного процесу: Навчально-методичний посібник. – К.: Здоров'я, 2002. – 128 с.

59. *Возняк Л.* Технологічний інструментарій гуманітарології управління // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 1996. – Ч.2. – 152 с.

60. *Волинка Г.І.* Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: Навчальний посібник. – К.: Вища освіта, 2005. – 544 с.

61. *Волобуев В.В.* Внутрифирменная идеология: Социально-философский анализ идеологии формальной организации. – Запорожье: «Павел», 2001. – 239 с.

62. *Воловик В.И.* Идеологическая деятельность: диалектика традиций и новаторства. – М.: АОН при ЦК КПСС, 1990. – 210 с.

63. *Воронкова В.Г.* Синергетически-рефлексивная модель управления как единого социального организма // Збірник наукових праць «Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії». – Запоріжжя: ЗДІА. – Випуск 21. – 2005. – С.6-11.

64. *Воронкова В.Г.* Управление как единый социальный организм // Нова парадигма. – 1999. – Випуск 10. – С.8-18.

65. *Вудкок К., Френсис Д.* Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика. – М.: МП «Дело», 1991. – 320 с.

66. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 5–295.

67. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.

68. *Гаврилов А.Г., Зиновьев И.Ф., Зиновьев Ф.И.* Искусство управлять. – Симферополь: Таврида, 1992. – 108 с.

69. *Гаєвський Б.А.* Основи науки управління: Навчальний посібник. – К.: МАУП. – 1997. – 112 с.

70. *Гвишиани Д.М.* Организация и управление. 2-е доп. изд. – М.: Наука, 1972. – 536 с.

71. *Гегель Г.* Наука логики. – М.: Мысль, 1972. – Т. 3. – 371 с.

72. *Гегель Г.* Лекции по истории философии. Книга первая. Соч. - Т.IX. – /Л./, Партиздат, 1932. – 313 с.

73. *Гегель Г.* Учение о понятии // Гегель Г. Наука логики. – Т. 3. – М.: Мысль, 1972. – 374 с.

74. *Гегель Г.* Философская преемственность // Работы разных лет: В 2 т. - М.: Мысль, 1971. – Т.2. – С.5-209.

75. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1977. – Т.3.- 471с.

76. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: Навчальний посібник / За заг. ред. В.В. Олійника, Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 2004. – 212 с.

77. *Гірняк О.М.* Менеджмент: теоретичні основи і практикум: Навчальний посібник. – К.: Магнолія плюс; Львів: Новий Світ-2000. – 336 с.

78. *Горский Ю. М.* Гомеостатика: модели, свойства, патологии // Гомеостатика живых, технических, социальных и экологических систем. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1990. – 280 с.

79. *Григораш В.В.* Робота з педагогічними кадрами. – Х.: Основа, 2004. - 208 с.

80. *Григораш В.В., Касьянова О.М., Мармаза О.І.* Управління навчальним закладом. Частина 1. – Харків: Ранок, 2003. – 160 с.

81. *Григораш В.В., Касьянова О.М., Мармаза О.І.* Управління навчальним закладом. Частина 2. – Харків: Ранок, 2003. – 152 с.

82. *Гриньова В.М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти. – Харків: Основа, 1998. – 300 с.

83. *Гузій Н.В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.

84. *Гумилев Л.Н.* Этносфера: История людей и история природы. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.

85. *Гурвич А.Г.* Теория биологического поля. – М.: Советская наука, 1944. – 156 с.

86. *Даниленко Л.І.* Управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою // Зб. наук. пр. УАДУ. - В 4 ч.– К.: 2000. – Випуск 2. – Ч.IV. – С.312-315.

87. *Дарманський М.М.* Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.

88. *Дафт Р. Л.* Менеджмент: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.

89. *Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003-95.* Видання офіційне. Держстандарт України. – К.: в-во „Соціформ”, 2001. - 592с.

90. *Дмитренко Г.А.* Стратегічний менеджмент у системі освіти: Навчальний посібник. - К.: МАУП, 1999. – 176с.
91. *Дмитренко Г.А.* Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу. – К.: ІЗМН, 1998. – 264 с.
92. *Довідник управління / Р.Шиян.* – К.: Шкільний світ, 2005. – 128 с.
93. *Дорошенко Е.А.* Оценка уровня организационной культуры. – К.: МАУП, 1996. – 231 с.
94. *Дроздов А.В.* Человек и общественные отношения. - Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1966. – 259 с.
95. *Друкер П.* Задачи менеджмента в XXI веке. – М.: Вильямс, 2001. – 272 с.
96. *Друкер П.* Управление, нацеленное на результаты: Пер. с англ.- М.: Техническая школа бизнеса, 1994. – 256 с.
97. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда: метод социологии. Пер. с фр. – М.: Наука, 1990. – 575 с.
98. *Дьяченко В.К.* Основное направление развития образования в современном мире. – М.: Школьные технологии, 2005. – 512 с.
99. *Євтушенко В., Бутенко Н.* Маркетинг освітніх послуг у системі вищої освіти України // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С.49-55.
100. *Єльнікова Г.В.* Управлінська компетентність. – К.: Редакція загальнопед. газет, 2005. – 128 с.
101. *Єльнікова Г.В.* Новий погляд на управління освітою // Імідж сучасного педагога. – 2000. – № 3-4 (14-15). – С.28-29.
102. *Забродин Ю. М.* Управление человеческими ресурсами как психологическая проблема // Прикладная психология. – 1997. – С. 3-9.
103. *Зайчук В.* Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні // Вища школа. – 2002. – №2-3. – С.3-19.
104. *Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид.* – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.

105. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 306 с.
106. *Зиновьев А.А.* Запад. Феномен западнизма. – М.: Центрполиграф, 1995. – 461с.
107. *Зинченко В.П., Мунипов Е.Б.* Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности // Труды ВНИИТЭ. Серия: Эргономика. - М.: ВНИИТЭ ГКНТ СССР, 1976. – Выпуск 10.- С.28-59.
108. *Зинченко В.П.* Действие и решение // Проблемы организации принятия решения // Труды ВНИИТЭ. Серия: Эргономика.– М.: ВНИИТЭ ГКНТ СССР, 1983. – Выпуск 23. – С.3-11.
109. *Иванов В.П.* Мировоззренческие проблемы эволюции природы и становление человеческого мира // Человек и мир человека / Отв. ред. В.И.Шинкарук. – К.: Наукова думка, 1977. – С. 29-98.
110. *Інформаційні технології в управлінні вищимим навчальними закладами: Методичний посібник.* – Херсон: Айлант, 2005. – 152 с.
111. *Каган М.С.* Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе. – Л.: Знание, 1984. – 32 с.
112. *Казанский А.Б.* Аутопозис: Системно-теоретическая модель биологических и социальных процессов // <http://www.soc.pu.ru/news/semtes1.shtml>
113. *Казмиренко В. П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
114. *Калашнікова С.* Підготовка адміністраторів вищої освіти в університетах США // Освіта і управління. – 1998. – Т.2. – №4. – С.169-172.
115. *Калініна Л.О.* Специфіка інформаційного управління закладами освіти // Освіта і управління. – 2003. – Т.6. – Число 3. – С.47-48.
116. *Кант И.* Критика чистого разума: Пер. с нем. – М.: Мысль, 1994. – 592 с.
117. *Кантерев А.И.* Менеджмент знаний: От теории к технологиям:

Научно-методическое пособие. – М.: Либерия-Бибинформ, 2005. – 296 с.

118. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти. – К.: Ніка-центр, 2000. – 332 с.

119. *Карамушка Л. М.* Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.

120. *Карамушка Л.М.* Психологічні особливості управління в системі освіти // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – Т.2. – К.: Ін-т психології, 1993. – С.171-173.

121. *Карамушка Л.М.* Психологія управління: Навчальний посібник – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.

122. *Карташев В.А.* Система систем. – М.: «Прогресс-Академия», 1995. – 325 с.

123. *Кас'янова О.М., Волобуєва Т.Б.* Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Управлінський супровід моніторингу якості освіти. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. - Харків: Ранок, 2004 . – 96 с.

124. *Катасонова Е.Л.* Японские корпорации: культура, благотворительность, бизнес / Отв. ред. К.О. Саркисов. – М.: Наука, 1992. – 168 с.

125. *Качуровський М.О., Наумкіна О.А., Цикін В.О.* Синергетика: нове мислення: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 128 с.

126. *Кнорринг В.И.* Искусство управления: учебник. – М.: Изд-во БЕК, 1997. – 263 с.

127. *Кокурина И.Г., Крылова Ю.Г.* Ценносно-мотивационные параметры статуса сотрудника в организации // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1998. – №4. – С.77-81.

128. *Колісніченко Н.М.* Особливості самоорганізованої ринкової моделі вищої освіти // Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. пр. ОФ УАДУ. – Одеса: ОРІДУ УАДУ, 2001. – Випуск 6. – С.247-257.

129. *Коломінський Н.* Стиль керівництва в освіті: проблеми формування

та вдосконалення // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. – №2. – С.106-113.

130. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

131. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

132. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.

133. *Концепції державної програми розвитку освіти в Україні на 2006-2010 роки // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.*

134. *Кравець А.С.* Вероятность и системы. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1970.- 168 с.

135. *Кравченко А.И.* Основы менеджмента: Управление людьми: Учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2003. – 400 с.

136. *Красовский Ю.Д.* Личность руководителя в системе управленческих отношений: методологический аспект // Философские науки. – 1986. - №4. – С.11-19.

137. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

138. *Крижко В.В.* Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.

139. *Критерии* эффективности работы федеральных органов управления образованием по распределению бюджетных средств / Р.В. Леньков, В.В. Маленников, Б.А. Сасонов и др. – М.: издание Федерального института развития образования, 2005. – 84 с.

140. *Крохмаль Н.В.* Історичні форми саморегуляції соціального процесу. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 144 с.

141. *Крушанов А.А.* К вопросу о природе управления // Информация и управление. – М.: Наука, 1985. – 285 с.

142. *Крыжко В.В., Павлютенков Е.М.* Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 260 с.
143. *Крымский С.* Ценностно-смысловой универсум как предметное поле философии // *Философская и социологическая мысль.* – 1996. – №3-4. – С.102-116.
144. *Кузьмин И.* Психотехнологии и эффективный менеджмент. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1994. — 192 с.
145. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
146. *Кураков Л.П.* Проблемы управления высшей школой на современном этапе. – М.: Просвещение, 1995. – 157 с.
147. *Лазарев В.С.* Управление образованием на пороге новой эпохи // *Педагогика.* – 1995. – №5. –С.12.
148. *Левин К.* Теория поля в социальных науках.: Пер. с англ. – СПб.: Сенсор, 2000. – 368 с.
149. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
150. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. Изд. 3-е. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1972. – 575 с.
151. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
152. *Лозовский Л.Ш., Райзберг Б.А., Ратновский А.А.* Универсальный бизнес-словарь. – М.: ИНФРА, 1999. – 640 с.
153. *Луговий В.* Управління освітою: Навчальний посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління». – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
154. *Лутай В.* Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику // *Філософія освіти.* – 2005. – № 1. – С. 30-37.

155. *Мак-Дональд М.* Стратегическое планирование маркетинга. – СПб.: Питер, 2000. – 53 с.
156. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
157. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – 2-е изд. – Т.1.- 798 с.
158. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. – 2-е изд. – Т.42.- 535 с.
159. *Мартинюк С.* Генезис інформаційної цивілізації: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 192с.
160. *Маслов В.И.* Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: Центр. ин-т усовершенств. учителей, 1990. – 258 с.
161. *Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В.* Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навчальний посібник для працівників освіти. – К.: Знання, 1996. - 86 с.
162. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред Г.А.Балла, А.В.Киричука, Д.А.Леоньева. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
163. *Массінга В., Самойленко М.І.* Інформаційні технології управління вищими навчальними закладами / За ред. проф. М.І.Самойленка. – Харків: Основа, 1999. – 232 с.
164. *Материалистическая* диалектика: В 5 т. / Под общ. ред. Ф.В.Константинова, В.Г.Марахова. – Т.3. – М.: Мысль, 1983. – 343 с.
165. *Менеджмент: Учебное пособие.* – М.: Инфра-М., 2003. – 220 с.
166. *Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
167. *Михеева Г.П.* Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Калуга, 1996. - 148 с.
168. *Моисеев Н.Н.* Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
169. *Монсон П.* Современная западная социология: теории, традиции,

перспективы. – СПб.: Нотабене, 1992. – 445 с.

170. *Мороз І.В.* Менеджмент і маркетинг в освіті: Навчально-методичний посібник. – К.: Освіта України, 2005. – 142 с.

171. *Морозова О.П.* Актуализация ценносно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика. – 2002. – № 1. – С.61-68.

172. *Москвичов С. Г.* О личности руководителя и мотивации его деятельности. – К.: Рег. ин-т подг. менеджеров, 1991. – 96 с.

173. *Мындыкану В.М.* Педагогическая техника и мастерство учителя. – Кишинев: Штинца, 1991. – 197 с.

174. *Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат* /Под. ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

175. *Налимов В.В.* Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.

176. *Налимов В.В., Драгалина Ж.А.* Реальность нереального. – М.: Мир идей, 1995. – 432 с.

177. *Нижник Н., Ільясов Р.* Проблеми вдосконалення управління народною освітою в Україні // Вісник УАДУ. – 1996. – №3. – С.28-44.

178. *Ніколаєнко С.* Про законодавче забезпечення діяльності вищих навчальних закладів I та II рівнів акредитації // Вища школа. – 2004. – №1. – С. 17-21.

179. *Ніколаєнко С.* Сучасна законодавча основа в системі майбутніх освітнього та наукових процесів в Україні і світі // Вища школа. – 2003. – №4-5. – С.3-19.

180. *Ніколаєнко С.М.* Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.

181. *Ніколаєнко С.М.* Невідкладні завдання Міністерства освіти і науки України на 2006 – 2010 роки. – К.: Знання, 2006. – 58 с.

182. *Ніколаєнко С.М.* Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с.

183. *О'Шонесси Дж.* Принципы организации управления фирмой. – М.:

Прогресс, 1979. – 420 с.

184. *О'Шонесси Дж.* Теории мотивации в исследовании организаций // Организационная психология: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л.В.Винокурова, И.М.Скрипнюка. – СПб.: Питер, 2000. – С.214-233.

185. *Оболенська Т.Є.* Еволюція концепції маркетингу та формування соціально-етичного маркетингу освіти. – Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку: Зб. наук. пр. – Львів: ДУ «ЛП». – 2000. – С.167-172.

186. *Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект* /Под ред. Равкина З.И. – М.: ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.

187. *Огаренко В.М.* Управління вищими навчальними закладами на основі концепції прогресивного маркетингу // Ефективність державного управління: Зб. наук. пр. Львівського регіонального інституту НАДУ. – Львів: Вид-во ЛьвРІ НАДУ, 2004. – Випуск 6. – С.344-351.

188. *Огаренко В.М.* Управління результативністю маркетингових освітніх послуг // Управління сучасним містом. – 2004. – № 4-6 (14). – С.113-119.

189. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой; 8-е изд. – М.: Рус. яз., 1986 – 798 с.

190. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.

191. *Осмоловская И.М.* Дидактические проблемы в управленческой деятельности директора школы. – М.: Сентябрь, 2005. – 176 с.

192. *Основы общей и прикладной акмеологии.* – М.: Изд-во РАГС, 1993. – 388 с.

193. *Павлютенков Є.М., Крижко В.В.* Основи управління школою. – Харків: Ранок, 2004. – 176 с.

194. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.

195. *Педагогика: Уч. пос.* /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко,

Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

196. *Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія / За ред. С.О.Сисоєвої, Н.В.Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 183 с.*

197. *Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения. – М.: Мысль, 1975. – 286 с.*

198. *Петрушенко Л.А. Принцип обратной связи. – М.: Мысль, 1967. – 277 с.*

199. *Пикельная В.С. Теоретические основы управления: (школоведческий аспект): Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.*

200. *Пилипенко В.Е., Поддубный В.А., Черненко И.В. Социальный морфогенез: эволюция и катастрофы (Синергетический подход). – К.: Наукова думка, 1993. – 98 с.*

201. *Пікельна В.С., Удод О.А. Управління школою. – К.: Наук.-метод. об'єднання пед. інновацій «Альфа», 1998. – 283 с.*

202. *Подсолонко О.А. Менеджмент: теорія та практика: Навчальний посібник. – К.: ЦУЛ, 2003. – 370 с.*

203. *Поспелов Б.В. Современный этап эволюции буржуазного национализма в Японии. "Дух Ямото" в прошлом и настоящем. – М.: Наука, 1989. – 233 с.*

204. *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.*

205. *Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ./ Общ. ред. В.И.Аршинова, Ю.Л.Климонтовича и Ю.В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.*

206. *Принципы организации социальных систем: Теория и практика / Под ред. М.И. Сетрова. – К. – Одесса: Выща школа. Головное изд-во, 1988. – 242 с.*

207. *Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б.* Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. М.: ИНФРА – М, 1999 – 479 с.
208. *Риккерт Г.* О системе ценностей // Науки о природе и науки о культуре. – М.: Республика, 1998. – С. 365-403.
209. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 204 с.
210. *Розова С.С.* Классификационная проблема в современной науке.- Новосибирск: Наука, 1986. - 222 с.
211. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – М.: Мир, 1997. – 191 с.
212. *Сам себе инспектор: Самооценка качества управления школой* /Л.И. Фишман, Н.В. Рогожкина, В.Н. Чупин, В.В. Дудников. – М.: Сентябрь, 2005. – 144 с.
213. *Самоорганизация: психо- и социогенез* / Под редакцией В.Н. Келасьева. - СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1996. – 200 с.
214. *Свенцицкий А. Л.* Социальная психология управления. – Л.: ЛГУ, 1986. – 176 с.
215. *Сергеева В.П.* Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие. 4-е изд. – М.: ЦГЛ: Народ. образование, 2002. – 144 с.
216. *Сержантов В.Ф.* Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
217. *Сетров М.И.* Основы функциональной теории организации. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1972. – 155 с.
218. *Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов* / Отв. ред. В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Э. Войцехович. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
219. *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве* / Сост. и отв. ред. В.А. Копчик. – М.: Прогресс-традиция, 2002. – 496 с.

220. *Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности* / Сост. и отв. ред. О.Н. Астафьева. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с. .

221. *Скідін О.Л.* Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти: Навчальний посібник. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 277 с.

222. *Скідін О.Л.* Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій. – Запоріжжя: ЗДУ, 2000. - 291 с.

223. *Словник* термінології з педагогічної майстерності. - Полтава, ПДП, 1995. - 69 с.

224. *Современный экзистенциализм.* – М.: Мысль, 1966. – 567 с.

225. *Соловьев А.И.* Политическая идеология: логика исторической эволюции // Политические исследования. – 2001. - № 2. – С.18.

226. *Солтис Д.* Громадянські засади і управління американською, канадською та українською народною освітою: макроісторичне порівняння // Вісник УАДУ. – 1998. – №2. – С.123-135.

227. *Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 173 с.

228. *Сухомилинский В.А.* Потребность человека в человеке.-2-е изд. – М.: Сов.Россия, 1981. – 93 с.

229. *Тейлор Ф. У.* Принципы научного менеджмента. – М.: Контроллинг, 1991. – 104 с.

230. *Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій.* Підручник для студентів./ Під ред. Вишневського О. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.

231. *Терехов В.А.* Целеобразование и принятие решений в деятельности человека // Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К.Тихомиров. – М.:Наука, 1977. – С.156-184.

232. *Терещенко В. І.* Організація і управління: Досвід США. – К.: Знання, 1990. – 48 с.

233. *Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е.* Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева / Под ред. А.Е.Войскунского, А.Н.Ждан, О.К.Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С.191-234.
234. *Тихомиров О.К., Терехов В.А.* Значение и смысл в решении мыслительной задачи // Вопросы психологи. – 1969. – №4. – С. 66-84.
235. *Тренси Д.* Менеджмент с точки зрения здравого смысла. – М.: Автор, 1993. – 160 с.
236. *Третьяков П.И.* Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
237. *Третьяченко В.В.* Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585 с.
238. *Тугаринов В.П.* Теория ценности в марксизме. – Л.: ЛГУ, 1968. – 124с.
239. *Тузова Т.М.* Ответственность личности за свое бытие в мире: критика концепций французского экзистенциализма. – Мн.: Наука и техника, 1987. – 159 с.
240. *Угаринов В.П.* Теория ценностей в марксизме. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1966. – 124 с.
241. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
242. *Указ* Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» від 17 лютого 2004 року. – №199/2004
243. *Указ* Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» від 12 вересня 1995 року. – №832/95
244. *Уотермен Р.* Фактор обновления: Как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании. – М.: Прогресс, 1988. – 364 с.
245. *Управление* внеучебной воспитательной деятельностью / В.С. Кагерманьяк, Н.И. Кучер, А.А. Пономарев, Н.Я. Маркова. – М.:

НИИВО, 2005. – 64 с.

246. *Управление* знанием в открытом образовании. – М.: НИИВО, 2003. – 68 с.

247. *Управління* людськими ресурсами: філософські засади. Навчальний посібник / Під ред. д.ф.н., проф. В.Г.Воронкової. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.

248. *Ухтомский А.А.* Парабиоз и доминанта / Ухтомский А., Васильев М. Учение о парабиозе. – М.: Изд-во Комакадемии, 1927. – 171 с.

249. *Федотенко И.П.* Теория и практика становления профессионально-ценностных ориентаций в процессе непрерывного педагогического образования: Дис....д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2000. – 433 с.

250. *Фейербах Л.* Лекции о сущности религии // Избр. филос. произведения в 2-х т. – Т. 2. – М.: Изд-во политической литературы, 1955. – С. 490-810.

251. *Философский* энциклопедический словарь / Под ред. С.С. Аверинцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

252. *Формирование* профессиональной культуры учителя: Учебное пособие / Под ред. В.А.Спастенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.

253. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 342 с.

254. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.

255. *Цимбал Т.В.* Буттєвісне укорінення людини. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 219 с.

256. *Цінності* освіти і виховання: Науково–методичний збірник / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.: АПН, 1997. – 224 с.

257. *Чавчавадзе Н.З.* Культура и ценности. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 172 с.

258. *Человек.* Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и

бессмертия. Древний мир – эпоха Просвещения. – М.: Политиздат, 1991. – 394 с.

259. *Черникова Т.В.* Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы: Практическое пособие. – М.: Сентябрь, 2004. – 208 с.

260. *Шавкун І.Г.* Поняття “управління”, “керування” і “менеджмент”: спільне і відмінне // Нова парадигма. – 2005. – Випуск 44. – С.117-127.

261. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами: Учебное пособие. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

262. *Швалб Ю. М., Данчева О. В.* Практична психологія в економіці та бізнесі. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.

263. *Шеллинг Ф.В.Й.* Сочинения в 2 т.: Пер. с нем. Т. 1. – М.: Мысль, 1987. – 637с.

264. *Шеллинг Ф.В.Й.* Сочинения в 2 т.: Пер. с нем. Т.2. - М.: Мысль, 1987. – 636 с.

265. *Шиллер Г.* Манипуляторы сознанием: Пер. с англ.; Науч. ред. Я.Н.Засурский. – М.: Мысль, 1980. – 326 с.

266. *Школа класного керівника /Упоряд. М. Голубченко.* – К.: Шкільний світ. – 2005. – 128 с.

267. *Шмальгаузен И.И.* Фактор эволюции. – М.: АН СССР, 1946. – 198 с.

268. *Штомпка П.* Социология социальных изменений: Пер. с англ. / Под ред. В.А.Ядова. – М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 1996. – 416 с.

269. *Щедровицкий Г.П.* Методология и философия оргуправленческой деятельности: Основные понятия и принципы: Курс лекций. – М.: Путь, 2003. – 288 с.

270. *Щербо И.Н.* Интуитивный менеджмент: Опыт управления педагогическим коллективом. – М.: Сентябрь, 2005. – 160 с.

271. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

272. *Югай Г.А.* Общая теория жизни. – М.: Мысль, 1985. – 256 с.

273. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
274. Юридичний довідник керівника /Упоряд. О. Смирнов. – К.: Шкільний світ, 2005. – 120 с.
275. Янг С. Системное управление организацией. – М.: Советское радио, 1972. – 456 с.
276. Яременко О., Балакірєва О. Методика визначення інтегрованого рейтингу вищих навчальних закладів // Вища школа. – 2001. – №6. – С.58-70.
277. Ярошенко А.О. Ціннісний дискурс освіти: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 156 с.
278. Яценко В.М. Теоретико-методологічні аспекти освітнього менеджменту: Навчальний посібник. – Черкаси: ЧІТІ, 1995 . – 70 с.
279. Fayol H. General and industrial management. — London: Pitman, 1949.
280. Giddens A. The Constitution of Society. – Cambridge: Polity press, 1989. – 324 p.
281. Jantch E. The Self-Organizing Universe. Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution. – N.Y., 1980 – 354 p.
282. Kraft V. Die Ojrundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre. - Berlin-wien, 1951. – 190 p.
283. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. – Lexicon Publications, inc. Danburg. CT, 1993 – 1148 p.
284. Perry R. B. Realms of Value. The Critique of the Human civilization. – Harward, 1954. – 231 p.
285. Wallerstein I. Unthinking Social Science: the limits of nineteenth century paradigms. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.