


**Міністерство освіти і науки України**

Бердянський державний педагогічний університет  
кафедра педагогіки

---

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

 Крістіна ПЕТРИК

«21» листопада 2025 року

**РОЗВИТОК ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В США У  
ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувач другого освітнього ступеня,  
групи м 205 УЗО-з

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійна програма

«Управління закладом освіти»

АДЖАМСЬКИЙ Микита

Керівник: д. пед. н., проф. Надія ВЄНЦЕВА

Рецензент: к. пед. н., доц. Ольга СТАРОКОЖКО

Запоріжжя –2025

## РЕЦЕНЗІЯ

на кваліфікаційну роботу:

«Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст.»  
здобувача другого рівня вищої освіти  
групи м205 УЗО-з факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв  
АДЖАМСЬКОГО Микити

Сучасні процеси реформування української освіти актуалізують необхідність ґрунтовного вивчення зарубіжного досвіду, зокрема розвитку теорії управління освітою в США. У цьому контексті кваліфікаційна робота Микити Аджамського є своєчасною та теоретично значущою.

У роботі чітко визначено мету, об'єкт, предмет та завдання дослідження. Структура кваліфікаційної роботи відповідає вимогам: містить вступ, три розділи, загальні висновки, список використаних джерел та літератури. У першому розділі здійснено аналіз теорій, парадигм та дослідницьких традицій освітнього адміністрування США в 1947–1957 рр., у другому — охарактеризовано період інновацій та інтрореверсій [1957–1970 рр.], у третьому — розглянуто суперечку Гріффітса і Грінфілда та її вплив на подальший розвиток теорії управління освітою. Матеріал викладено логічно, послідовно й аргументовано.

Наукова новизна роботи полягає в уточненні змісту поняття «теорія управління освітою» в американському контексті та виокремленні ключових етапів її розвитку у другій половині ХХ ст., а також у спробі пов'язати теоретичні зміни з ширшими суспільно-культурними процесами. Практичне значення одержаних результатів убачається у можливості використання матеріалів дослідження у навчальних курсах з історії освітнього менеджменту та теорії управління освітою, а також у підготовці майбутніх керівників закладів освіти.

Робота загалом відповідає вимогам до магістерських кваліфікаційних робіт: зберігає науковий стиль викладу, відзначається достатньою глибиною теоретичного аналізу та коректністю використання термінологічного апарату.

Окремі стилістичні та технічні неточності не знижують загальної позитивної оцінки й можуть бути усунуті на етапі передзахисту.

За актуальністю, рівнем опрацювання джерел, структурою та змістовим наповненням кваліфікаційна робота Микити Аджамського «Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст.» може бути рекомендована до захисту, а її автор заслуговує на присвоєння ступеня магістра за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Рецензент

к. пед. н., доц.



Ольга СТАРОКОЖКО

**ВІДЗИВ**  
на кваліфікаційну роботу  
здобувача другого рівня вищої освіти  
групи м205 УЗО-з факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв  
Бердянського державного педагогічного університету  
**Микити АДЖАМСЬКОГО**  
на тему: Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині  
XX ст.

Сучасні трансформації в українській освіті, орієнтація на автономію закладів, демократичне управління й підвищення ефективності освітньої політики зумовлюють потребу осмислення зарубіжного досвіду, зокрема американського. У цьому контексті дослідження Микити Аджамського «Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині XX ст.» є актуальним і теоретично значущим.

У роботі здійснено аналіз становлення й еволюції теорії управління освітою в США крізь призму ключових етапів: Теоретичний рух, період інновацій та інтелектуальних суперечок 1970–1980-х рр. Автор демонструє вміння працювати з іншомовними джерелами, залучає праці провідних дослідників освітнього адміністрування, організаційної теорії та філософії науки, узагальнює різні підходи до розуміння «теорії» в освітній адміністрації.

Структура кваліфікаційної роботи відповідає вимогам: вступ із чітко сформульованими метою, об'єктом, предметом і завданнями; три розділи, у яких послідовно розкрито логіку розвитку теорії управління освітою; загальні висновки, що відображають ступінь досягнення поставленої мети; список використаних джерел. Матеріал викладено логічно, аргументовано, із дотриманням наукового стилю.

Наукову новизну роботи вбачаємо у спробі систематизувати етапи розвитку теорії управління освітою в США у другій половині XX ст. у взаємозв'язку з соціокультурним контекстом; уточненні змісту поняття «теорія управління освітою» в американському дискурсі; окресленні впливу суперечки Гріффітса і Грінфілда на переорієнтацію дослідницького поля від позитивістських до інтерпретативних і критичних підходів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання матеріалів роботи у навчальних курсах з історії освітнього менеджменту, теорії й практики управління освітою, а також при підготовці майбутніх керівників закладів освіти та розробленні спецкурсів для здобувачів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Кваліфікаційна робота Микити Аджамського виконана самостійно, відповідає вимогам до магістерських досліджень за змістом, структурою й оформленням, характеризується цілісністю, логічністю викладу та достатньою глибиною теоретичного аналізу. Окремі стилістичні й технічні неточності не знижують загальної позитивної оцінки.

Дослідження Микити Аджамського «Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст.» має теоретичну і практичну цінність, може бути рекомендоване до захисту, а його автор заслуговує на присвоєння ступеня магістра за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

Науковий керівник

доктор пед. наук, проф.



Надія ВШЦЕВА

# БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв  
Кафедра педагогіки  
Напря́м (спеціальність) 011 Освітні, педагогічні науки  
(шифр, найменування)

**ЗАТВЕРДЖУЮ:**  
Завідувачка кафедри  
«\_\_\_\_\_» жовтня \_\_\_\_\_ 2024р  
Крістіна ПЕТРИК

## **ЗАВДАННЯ** до кваліфікаційної роботи здобувача вищої освіти Аджамського Микити

**Тема кваліфікаційної роботи:** «Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст.».

Керівник кваліфікаційної роботи: д.п.н., проф. Венцева Н.О

Затверджені наказом закладу вищої освіти від “\_\_” \_\_\_\_\_  
2024 року № \_\_\_\_\_.

**2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи:** за 1 місяць до захисту.

**3. Вихідні дані до роботи:** тема кваліфікаційної роботи «Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст.».

**Мета дослідження:** простежити та проаналізувати розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст., виявити основні етапи, парадигми та дослідницькі традиції й показати їхній зв'язок із суспільно-історичним контекстом.

**Об'єкт дослідження:** теорія управління освітою як галузь наукового знання в системі освітнього менеджменту в США в другій половині ХХст.

**Предмет дослідження:** етапи розвитку, парадигми, ключові концепції та дослідницькі традиції теорії управління освітою в США у 1947–1995 рр.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): 1) проаналізувати теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «теорія управління освітою» в американській освітній адміністрації; 2) охарактеризувати передумови виникнення Теоретичного руху в освітньому адмініструванні США та вплив логічного позитивізму на

формування теорії управління освітою у 1947–1957 рр.; 3) дослідити особливості періоду інновацій та «інтроверсій» (1957–1970 рр.) у розвитку теорії управління освітою, виокремити нові моделі лідерства й організаційні концепції; 4) проаналізувати суперечку Гріффітса і Грінфілда (1974–1985 рр.) як етап парадигмальних змін у теорії освітнього адміністрування та виявити її наслідки для подальшого розвитку теорії; 5) ростежити взаємозв'язок між еволюцією теорії управління освітою в США та суспільно-політичними процесами другої половини ХХ ст.; 6) узагальнити основні тенденції розвитку теорії управління освітою в США у 1947–1995 рр. та окреслити можливості використання окремих її положень у сучасній українській теорії й практиці управління закладами освіти.

**5. Дата видачі завдання:** 25 жовтня 2024 року.

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ пор	Завдання	Термін виконання	Відмітка про виконання
1	Вибір теми роботи	жовень 2024 р.	виконано
2	Затвердження теми, плану, наукового керівника	жовень 2024 р.	виконано
3	Визначення методів та напрямків джерелознавчого та історіографічного пошуку	жовень 2024 р.	виконано
4	Робота з бібліотечними та інтернет фондами	жовень-січень 2025 р. та впродовж всього терміну написання	виконано
5	Систематизація матеріалу	лютий-квітень 2025 р.	виконано
6	Написання тексту роботи	Травень-серпень 2025 р.	виконано
7	Робота над текстом та внесення зауважень наукового керівника	серпень- вересень 2025 р.	виконано
8	Підготовка до попереднього захисту роботи на кафедрі	вересень 2025 р.	виконано
9	Внесення коректив в текст роботи	Вересень-жовень 2025 р.	виконано
10	Підготовка до захисту	листопад 2025 р.	виконано

Здобувачка вищої освіти \_\_\_\_\_

Керівник магістерської роботи \_\_\_\_\_ *П.В.В.*

## АНОТАЦІЯ

Аджамський Микита. «Розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст.» — Рукопис.

Дослідження присвячене аналізу становлення та еволюції теорії управління освітою в США у 1947–1995 рр. У роботі систематизовано основні етапи розвитку американської освітньої адміністрації, зокрема: період Теоретичного руху (1947–1957 рр.), фазу інновацій та інтелектуального оновлення (1957–1970 рр.), а також суперечку Гріффітса і Грінфілда (1974–1985 рр.), що спричинила зміну теоретико-методологічних орієнтирів у галузі.

Представлено ґрунтовний огляд провідних підходів до трактування поняття «теорія» в освітньому адмініструванні, виявлено вплив логічного позитивізму та соціокультурного контексту США на формування дослідницьких традицій. Здійснено порівняльний аналіз ключових концепцій та парадигм, що визначили розвиток теорії управління освітою у другій половині ХХ століття.

У роботі узагальнено внесок американських учених у становлення сучасного освітнього менеджменту та окреслено перспективи використання окремих положень американського досвіду в українській практиці управління освітою.

Ключові слова: теорія управління освітою, Теоретичний рух, освітнє адміністрування, логічний позитивізм, Гріффітс, Грінфілд.

## SUMMARY

Adzhamskyi Mykyta. “Development of the Theory of Educational Administration in the United States in the Second Half of the 20th Century” — Manuscript.

The research is devoted to analyzing the formation and evolution of the theory of educational administration in the United States during 1947–1995. The study systematizes the key stages of development within American educational administration, including the period of the Theoretical Movement, the phase of innovation and intellectual renewal, and the Griffiths–Greenfield controversy, which significantly reshaped the theoretical and methodological foundations of the field.

The work presents an in-depth overview of major approaches to defining the concept of “theory” in educational administration and reveals the influence of logical positivism and the sociocultural context of the United States on the formation of

research traditions. A comparative analysis of central concepts and paradigms that shaped the development of educational administration theory in the second half of the 20th century is conducted.

The study summarizes the contribution of American scholars to the formation of modern educational management and outlines the potential for applying selected elements of the U.S. experience in contemporary Ukrainian educational administration.

Key words: educational administration theory, Theoretical Movement, educational administration, logical positivism, Griffiths, Greenfield.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	12
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ В США.....	15
1.1. Теорії освітньої адміністрації в США .....	15
1.2. Теоретичний рух в освітньому адмініструванні: 1947–1957 рр. ....	28
РОЗДІЛ II СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В США.....	36
2.1. Виклики та каталізатори змін .....	36
2.2. Нові дослідження та моделі лідерства .....	40
РОЗДІЛ III КОНТРОВЕРЗА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТНЬОГО АДМІНІСТРУВАННЯ.....	43
3.1. Передісторія Контроверзи: класичні теорії, логічний позитивізм, парадигми, наукові традиції .....	43
3.2. Постмодернізм у теорії та практиці освітнього адміністрування в США у 1974–1985 рр. ....	53
3.3. Узагальнення спостережень і рефлексій щодо розвитку теорії освітнього адміністрування в США у 1947–1995 рр. ....	59
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	73

## ВСТУП

Умови модернізації української освіти, орієнтація на демократизацію управління, автономію закладів освіти та ефективність освітньої політики зумовлюють зростання інтересу до зарубіжного досвіду, зокрема американського. Одним із найбільш розвинених напрямів освітніх досліджень у США другої половини ХХ ст. стало формування теорії управління освітою, у межах якої поступово вироблялися наукові підходи до розуміння природи організацій, ролі керівника та закономірностей функціонування освітніх систем. Саме у цей період зародилися парадигмальні суперечки, що суттєво вплинули на сучасний світовий освітній менеджмент.

Актуальність роботи зумовлена необхідністю систематизувати історію становлення теорії управління освітою в США, виявити її внутрішню логіку, визначити етапи, провідні наукові традиції та інтелектуальні суперечності, які формували галузь упродовж 1947–1995 рр. Аналіз розвитку американської теорії освітньої адміністрації є важливим для української педагогічної науки, оскільки дозволяє переосмислити можливості адаптації окремих положень цього досвіду в контексті сучасних реформ.

Теоретичною основою дослідження є міждисциплінарні підходи, розроблені в соціології, психології, менеджменті, філософії науки, які були імпортовані в освітнє адміністрування США та визначили його методологічні засади. Важливе місце займають ідеї логічного позитивізму, концепція парадигм Т. Куна, дослідницькі традиції Л. Лаудана, а також суперечка Гріффітса і Грінфілда, що стала переломним моментом у розвитку галузі.

Мета дослідження — простежити та проаналізувати розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст., виявити її ключові етапи,

парадигми та дослідницькі традиції, а також визначити їхній зв'язок із соціокультурним контекстом американського суспільства.

Об'єкт дослідження — теорія управління освітою як галузь наукового знання в системі освітнього менеджменту США в другій половині ХХст.

Предмет дослідження — етапи розвитку, провідні концепції, парадигми та дослідницькі традиції теорії управління освітою в США у 1947–1995 рр.

Для досягнення мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «теорія управління освітою» в американській науковій традиції.
2. Розкрити передумови виникнення та особливості Теоретичного руху [1947–1957 рр.] в освітньому адмініструванні США.
3. Охарактеризувати період інновацій та інтелектуальних трансформацій [1957–1970 рр.], що сприяв появі нових моделей лідерства й управління.
4. Проаналізувати суперечку Гріффітса і Грінфілда [1974–1985 рр.] як ключовий етап парадигмальних змін у теорії управління освітою.
5. Дослідити взаємозв'язок між розвитком теорії управління освітою та соціально-політичними процесами другої половини ХХ ст.
6. Узагальнити основні тенденції розвитку теорії управління освітою в США та визначити можливості її застосування в українській практиці освітнього менеджменту.

Методологічну базу становлять принципи історико-педагогічного аналізу, концептуально-порівняльний, структурно-функціональний та системний підходи, а також логіко-теоретичні методи узагальнення й інтерпретації наукових джерел.

Наукова новизна дослідження полягає у цілісному системному аналізі теорії управління освітою в США в другій половині ХХ ст., уточненні змісту поняття «теорія управління освітою» в американському дискурсі, розкритті ролі парадигмальних суперечок у формуванні сучасних підходів до освітнього

менеджменту та окресленні взаємозв'язку між теоретичними змінами й соціокультурним контекстом.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у викладанні курсів з історії освітнього менеджменту, теорії управління освітою, у підготовці керівників закладів освіти та розробці навчально-методичних матеріалів для здобувачів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ В США

#### 1.1. Теорії освітньої адміністрації в США

Використання поняття “Теоретичний рух” не обмежувалося лише Кулбертсоном [1988]. Серед науковців, які застосовували цей термін для позначення формування теорії у сфері освітньої адміністрації, — Фостер [1986], Вілловер [1975], Іаннаконі [1973], Гріффітс [1975], Грінфілд [1976].

Гріффітс і Грінфілд — ключові фігури цього розділу. Ендрю Гелпін був лідером Теоретичного руху, сам він називав його “Новий рух”. У статті “Administrative Theory: The Fumbled Torch” Гелпін [1970] стверджував:

“Хронологічно можна розділити життєвий цикл Нового руху на три періоди... Я визначаю наступні межі: 1947–1954, 1954–1964, 1964–1969” (с. 158).

Саме ці часові етапи взято за основу у цій роботі для визначення етапів розвитку теорії у сфері освітньої адміністрації.

До Теоретичного руху не існувало загальноприйнятого визначення терміну “теорія”; це слово мало різне значення залежно від контексту. Навіть по тому, як рух розпочався, бажаної точності у трактуванні змісту не досягли. Проте Гріффітс [1977] пояснює, що саме у цей початковий період відбулося усвідомлення важливості формування та розвитку теорій. У своїй статті “The Individual in Organization: A Theoretical Perspective” Гріффітс [1977] описує провідну парадигму Теоретичного руху як синтез соціальної системної моделі Гетцелза–Губа, ролевої теорії, теорії прийняття рішень, теорії бюрократії та системної теорії. Основні гіпотези цих теорій: організації мають цілі, яких прагнуть досягти члени; існують ролі (номотетичний вимір); поведінка регламентується правилами (бюрократична структура); прийняття рішень — це

системний процес; використовуються виключно легітимна влада і принципи меритократії.

До 1954 року в освітній адміністрації не було теоретичної бази для досліджень і практики. Це змінилося в період, який Гелпін назвав другою фазою Теоретичного руху . “Конверсія” частини освітніх адміністраторів і професорів до ролі теоретиків відкрила шлях багатьом концепціям, запозиченим із бізнесу та промисловості, соціологічних і психологічних досліджень, а також політичних й ідеологічних учень (зокрема, марксизм, критична теорія, фемінізм). Незалежно від походження, ці теорії не є оригінальним продуктом саме освітньої адміністрації, хоча їх адаптації нерідко були інноваційними.

Термін “теорія”, як він використовувався в освітній адміністрації до виникнення Теоретичного руху і в перші його роки, часто або вживали некоректно, або трактували зі змінливим смисловим навантаженням. Часто під терміном “теорія” розуміли поняття, принцип, таксономію чи еkleктичне поєднання ідей. Подібна термінологічна плутанина стала суттєвою перешкодою для розвитку сильної дослідницької бази, на якій могла б формуватися повноцінна теорія.

Як зазначав Гріффітс [1957]: “Якісна теорія існує лише тоді, коли встановлені принципи, які дозволяють передбачати дії. Ці принципи надають форму спостереженням і формують логічну, цілісну конструкцію, побудовану навколо головної теми або кількох тем. Саме ці принципи і є неабияким викликом. Досі не існує такої теорії адміністративної поведінки, яка б задовольняла це визначення” .

Більше ніж через двадцять років Гріффітс [1979] все ще шкодував через відсутність чіткого тлумачення терміну “теорія”, обумовлену значно глибшим дефіцитом інтелектуальної цілісності й спрямованості. Він зазначав, що батьківська наука для освітньої адміністрації — організаційна теорія —

перебуває у стані “інтелектуальної турбулентності”, і якщо адміністрація освіти ще не така, то мала би нею стати .

Інтелектуальна турбулентність бере початок ще у перші роки Теоретичного руху. На щорічному засіданні NSPEA у серпні 1954 року професори освітньої адміністрації вперше зустрілися з поведінковими науковцями і, фактично, отримали докір за недостатньо теоретичні дослідження. Виявилось, що вони навіть не розмовляли спільною мовою, а відтак ефективного налагодження комунікації стало неможливим.

З того часу значні ресурси спрямовуються на розвиток адміністративної теорії (який детально досліджується у третьому розділі). Разом з тим виникають важливі питання: чи дійсно переважна частка досліджень в адміністративній теорії насправді містить теоретичну роботу? Чи не витрачається енергія лише на розмови про теорію, а не на її справжній розвиток? Який вплив мали або матимуть такі активності на освітню адміністрацію загалом?

Відповіді на ці питання зазвичай були песимістичними, але вони підштовхнули до подальшого критичного аналізу стану наукових досліджень у сфері освітньої адміністрації. Навіть якщо під час раннього етапу Теоретичного руху сформувалося домінуюче визначення “теорії”, то універсально прийнятого у галузі так і не з’явилося [Kimbrough & Nunnery, 1976].

Як писав Гелпін [1958]: “Проблема полягає в тому, що термін ‘теорія’ покликаний нести на собі занадто багато різних значень” .

Sears [1950] використовував терміни “теорія” і “концепція” як синоніми, а Lane, Corwin і Monahan [1967] розглядали концепцію як ключовий елемент у побудові теорії. Coladarci і Getzels [1955] зауважували:

“Термін ‘теорія’ часто вживається щодо спільних принципів, які, здається, передбачають або пояснюють явища настільки краще, ніж випадковість, що їх можна вважати ‘істинними’” .

Silver [1983] вважав теорію “інтегрованою системою пропозиційних тверджень, кожне з яких інтегрує сукупність концептів, що репрезентують кластери понять людського досвіду” .

А проте, в історичному огляді теорій у педагогічному управлінні важливо навести саме визначення теорії, яким користувалися ті, хто вплинув на формування й траєкторію Теоретичного руху.

І Гелпін [1958, с. 6], і Гріффітс [1959, с. 28] підтримали використання окреслення Файгля [1951] і рекомендували звужити використання поняття “теорія” в дослідженнях саме до цього сенсу. Таке визначення дало напрям усе новому розвитку досліджень в освітній адміністрації, хоча згодом і перестало бути єдиною домінантою [Ной & Miskel, 1991, с. 2].

Файгль [1951] визначає теорію як “...набір припущень, з яких через логіко-математичні процедури можна отримати ширший набір емпіричних законів. Теорія таким чином пояснює ці емпіричні закони і уніфікує ті спочатку розрізнені ділянки предмету, які характеризуються даними емпіричними законами” .

У цьому короткому визначенні відображено орієнтир побудови теорії у сфері адміністративного управління освітою. В основі визначення Файгля була невисловлена, так і не реалізована ідея створення “великої об’єднавчої теорії” в адміністрації освіти.

Логічний позитивізм своїм корінням сягає так званого Віденського гуртка, заснованого М. Шліком. Прихильники логічного позитивізму стверджували, що існує єдина цілісна система, до якої належать усі галузі науки. Головною метою логічних позитивістів було визначення структури наукового знання на основі логіки й раціональних досліджень, відмежування науки від метафізики, етики, теології — від усього, що не допускає верифікації досвідом і не ґрунтується на логіці.

Як зазначає Херда [1978], “Головною турботою логічних позитивістів є логічна структура наукового знання. Члени Віденського гуртка вперто виступали проти введення метафізичних сутностей у філософію та науку. Науці такі сутності не властиві, тому в ній вони уникаються завдяки правилам відповідності. До метафізичних належать не феноменальні або не спостережувані об’єкти, натомість теоретичні терміни не спричиняють труднощів. Такі терміни, як “маса” чи “сила”, вводяться тому, що їхня природа допускає кількісно-спостережувані визначення” .

Логічний позитивізм приділяє надзвичайну увагу “логічно досконалій” або ідеальній мові [Herda, 1978]. Теорія верифікації значення передбачає, що сенс слів або висловлювань визначає набір правил, які регламентують їхнє вживання. Наприклад, для логічного позитивіста “фактом” вважається лише те, що можна описати; всі факти — логічні можливості. Додатково, логічні позитивісти спираються на операційні визначення [Garrison, 1986].

Визначення теорії за Файглем [1951] відображає позицію логічного позитивізму, яка стала орієнтиром розвитку теорії в освітньому адмініструванні. Гріффітс [1983] згадує: “Не підлягає сумніву, що науковий підхід, який домінував у роки створення University Council for Educational Administration (UCEA), був саме логічний позитивізм” .

Логічний позитивізм визнає два основних види досліджень: емпіричні (наукові) й логічний аналіз науки (філософський). Як зазначає Хемпель [1959]: “Основний постулат сучасного емпіризму полягає в тому, що всі не аналітичні знання ґрунтуються на досвіді. Назвемо цю тезу принципом емпіризму” .

Для логічних позитивістів справжнє є лише те, що засновано на досвіді, а базовою одиницею є факт [Brown, 1977]. Також вони вважають, що факт позбавлений цінності (value-free), а етичні висловлювання не мають змісту, оскільки неперевірювані — тобто не можуть бути верифіковані. Емпіричні факти

існують незалежно від пояснювальних теорій і законів [Garrison, Parks & Connelly, 1991]. Це протиставляється постпозитивістському баченням, за якими факт і теорія нерозривні, як і факт та цінності.

Evers і Lakomski [1991] пишуть: “Саме в логічному емпіризмі закладено підвалини розрізнення між фактом і цінністю, спостереженням і теорією, підхід до операційних визначень, і класична гіпотетико-дедуктивна структура адміністративної теорії — закони на вершечку, факти в основі [Feigl, 1953]” .

Логічний позитивізм спирався на ідею верифікації: висловлювання має смисл лише тоді, коли піддається емпіричній перевірці (чи є аналітично істинним). Однак ця жорстка вимога зіштовхнулася з низкою протиріч і фундаментальних обмежень.

Одне з ключових питань — універсальні наукові закони не можуть бути остаточно підтвержені жодною скінченною кількістю спостережень. Це означає, що деякі емпіричні твердження науки неможливо верифікувати “завжди” — принцип верифікації не працює для загальних висновків.

Гаррісон [1986] підкреслив, що логічний позитивізм серйозно критикувався філософією постпозитивізму за кількома напрямками:

Помилка ствердження наслідку

Ця помилка полягає в тому, що навіть з двох істинних посилок (“якщо P, то Q; Q”) не впливає істинність “P”. Тобто, навіть підтверджена досвідом теорія може бути хибною. Щоб це компенсувати, позитивісти розробили різноманітні статистичні й логічні методи, але навіть у статистиці відоме правило: “кореляція не означає причинності”.

Проблема підвизначеності (underdetermination) теорії

Підвизначеність означає, що для будь-якої теорії, яка нібито пояснює явища, існує альтернативна теорія, що також пояснює ці самі явища — і обидві рівною мірою відповідають наявному досвіду. Лаудан [1984] це формулює як:

“Жодні правила чи критерії науки не дозволяють унікально й однозначно вибрати одну-єдину теорію, відкинувши всі альтернативи”.

Теза Квайна-Дюгема. Ця теза каже, що жодне наукове твердження — включаючи гіпотези й закони — не може бути протестоване у відриві від інших тверджень. Всі частини науки логічно зв’язані між собою: зміна чи перегляд одного положення зазвичай тягне за собою корегування інших. Це ще більше ускладнює об’єктивну перевірку теорій.

Проблема “теоріє залежності фактів” Гаррісон розрізняє термін “theory-ladenness” (теоретична обумовленість) і доходить висновку: не існує незалежних від теорії фактів, спостережень, базових тверджень. Причому, кожен емпіричний факт уже за змістом залежить від теорії, яка його породжує, а теорії — це соціальні конструкції. Отже, навіть об’єктивність емпіричного дослідження насправді є частково суб’єктивною.

Еверс і Лакомські [1991] підкреслюють: “Будь-яка інтерпретація є теоретично навантаженою діяльністю і неминуче звертається до знань про цілі освіти, призначення шкіл, системи цінностей — тобто глибоко імпліцитно закладених у нашій культурі уявлень”. Об’єктивність досвіду, таким чином, — це радше процес, що лише наближається до абсолютного об’єкта, а не досягає його.

Томас Кун у своїй праці «Структура наукових революцій» запропонував поняття парадигми як ключову категорію для розуміння розвитку науки. Парадигма – це теоретико-методологічна модель постановки і розв’язання наукових проблем, яка служить зразком для всієї наукової спільноти.

Кун виділяв два основних значення терміна “парадигма”: Сукупність переконань, цінностей, правил і технік, що поділяються членами наукової спільноти.

Конкретні приклади наукової діяльності, що слугують моделями для розв'язання питань (“пазлів”) у межах звичайної науки.

Парадигми визначають, які питання й якими методами можна вивчати, встановлюють межі нормальної наукової діяльності. Зміна парадигми означає радикальне зрушення у способах наукового пізнання і породжує наукові революції.

Парадигми мають дві ключові характеристики: вони здатні привернути прихильників з-поміж науковців, відсіюючи існуючі альтернативи; одночасно вони відкриті для розв'язання нових проблем, які виникають під час застосування.

Кун [1970] описував процес вибору парадигми як акт “конверсії” — прийняття нової парадигми не як правдоподібнішої або істиннішої, а як більш ефективної у поясненні певних явищ.

У освітній адміністрації відсутній чітко сформульований спільний набір переконань, цінностей і методів, які могли б слугувати парадигмою. Поняття “парадигма” здебільшого використовується у значенні міждисциплінарної області, де виникають теорії і проводяться дослідження, але точне визначення і межі цього поняття залишаються невизначеними.

Як застерігають Кенделл і Бекон [1977], відсутність епістемологічної ясності здатна призвести до невиправданого вибору певної парадигми без достатніх підстав, що особливо небезпечно у системі освіти.

Важливою рисою роботи Куна стала концепція інкоменсурабельності (неспівмірності) парадигм. Г. Гаррісон [1986] наголошував, що це наслідок “теоретичної обумовленості” (theory-ladenness): дві або більше конкуруючі теорії можуть не мати спільного підґрунтя і не зіставлятися між собою у жодному нейтральному сенсі.

Сам Кун [1970] описував інкоменсурабельність як комунікативний бар'єр між членами різних наукових спільнот: відсутня можливість використовувати однакову нейтральну мову для повноцінного зіставлення ідей, навіть якщо учасники диспуту користуються тими ж термінами. Це спричиняє часті випадки, коли, маючи ті самі фактичні дані, представники різних парадигм зовсім по-іншому їх трактують — і намагання довести перевагу однієї теорії над іншою зводяться до спроби переконати опонента (“перетягти” на свою сторону), а не до когерентного діалогу.

Кун [1970] порівнював цей бар'єр із ситуаціями мовної ізоляції: учасники можуть користуватися тими самими словами, але вкладати у них різний сенс. Реальна комунікація можлива лише через переклад позицій, однак і переклад не гарантує згоди чи “конверсії” опонента на власну парадигму.

Лише внутрішнє “переключення” на чужу систему координат, власне мислення у попередньо “чужій” логіці, знаменує подолання інкоменсурабельності. За Куном: “Досвід конверсії, який я порівнював із перемиканням гештальту, і залишається в центрі революції у науці”.

Ця ідея (інкоменсурабельність vs. конверсія) є лейтмотивом четвертого розділу, де розглядається суперечка Гріффітса і Грінфілда.

Щоб зменшити плутанину, викликану численними трактуваннями поняття «парадигма», Томас Кун запропонував новий термін — «дисциплінарна матриця». За Куном, “дисциплінарна” — оскільки ця система охоплює звичну належність дослідників до певної наукової дисципліни; “матриця” — бо вона складається з різних, впорядкованих елементів, які ще потребують розгорнутого опису для кожної галузі науки.

Компонентами дисциплінарної матриці виступають:

1. Спільні символічні узагальнення (знаки, формули тощо).
2. Спільна відданість певним теоретичним моделям.

### 3. Спільні цінності наукової спільноти.

Типові приклади (екземплери), які відіграють роль зразків-прикладів для вирішення проблем.

Регулярна наукова комунікація — наприклад, через наукові журнали.

Перегляд складу дисциплінарної матриці засвідчує її відхід від логічного позитивізму, який стверджував «безцінні» (value-free) факти й акцентував на чіткості визначень. Матриця Куна, навпаки, підкреслює глибоку неоднозначність і багат шаровість теоретичних понять.

Головний висновок — наукова спільнота будує спільні “матриці”, де знання, цінності й приклади тісно переплетені. Це зручніше для реальної наукової роботи, але водночас провокує невизначеність самого поняття “теорія”. Як зазначав Гріффітс [1977], “дисциплінарна матриця не краща від ‘теорії’; вона розмиває поняття настільки, що дає поле для численних зловживань”.

Ларрі Лаудан визнавав результативність праць Куна, однак вважав його підходи надто жорсткими й однозначними. Він підкреслював п’ять ключових недоліків кунівської парадигмальної моделі:

Відсутність розгляду концептуальних проблем у наукових суперечках і при оцінці парадигми.

Неясність зв’язку між парадигмою і теоріями, що в неї входять.

Жорсткість структури парадигм (“структурна негнучкість”, еволюція йде лише шляхом заміни цілої парадигми).

Постійна “неявність” (implicitness) парадигм — вони завжди відтворюються лише через приклади, а не рефлексуються від початку до кінця.

Необґрунтованість припущення, нібито спільне використання прикладів автоматично свідчить про належність до однієї парадигми.

Лаудан у своїй концепції запроваджує поняття “дослідницької традиції”. Це сукупність припущень щодо об’єктів, явищ та процедур у певній галузі знання і орієнтований не лише на пояснення чи передбачення, а й на вирішення концептуальних і емпіричних завдань. Важливий акцент: дослідницька традиція гнучка, у ній можлива одночасна співіснування і змагання “взаємонепогоджених суперників” (alternative rivals), які поступово розширюють та удосконалюють традицію.

Ретикулярна (мережева) модель раціональності. Ієрархічній (логічно-позитивістській) моделі Лаудан протиставляє ретикулярну, тобто “мережеву”: наукова діяльність обумовлюється одразу на трьох рівнях – мета (цінності), теорія, метод. Вони взаємодіють та впливають один на одного незалежно, зміна на одному з рівнів необов’язково тягне за собою зміну на інших.

Лаудан стверджує, що суперечки щодо наукових цінностей і цілей можуть бути раціональними – їх можна обговорювати, аргументувати й критикувати, що не визнавали Кун і Поппер. Тут не працює “коваріантність” усіх рівнів парадигми, що нібито унеможлиблює раціональний вибір чи зміну цінностей. Раціональна критика й конкуренція можливі не лише стосовно теорій, а й стосовно методів та цілей науки. Наукове “зростання” відбувається не революційно, а шляхом асинхронних локальних змін у цій мережі (ретикулі) цінностей, теорій та методів.

Упродовж останніх п’ятдесяти років розвиток теорії в освітній адміністрації тісно пов’язаний із запозиченням та адаптацією науково-дослідних традицій із соціальних наук (зокрема соціології, психології, менеджменту). Лаудан визначає дослідницьку традицію як сукупність загальних припущень про об’єкти та процеси в певній галузі, а також щодо найефективніших методів розв’язання проблем і побудови теорії у цій сфері.

У межах будь-якої дослідницької традиції можуть співіснувати та конкурувати різні теорії — кожна з них намагається вдосконалити, розширити або виправити попередників, при цьому не обов'язково “руйнує” попередню теорію, а часто “наслідує” чи уточнює певні елементи традиції.

В освітній адміністрації класичними прикладами імпортованої дослідницької традиції є системний підхід, ролеві теорії, теорія організації, концепції менеджменту, творча педагогіка. Кожна з традицій:

Отримує розвиток через суперництво конкуруючих моделей і мікро-теорій.

Залучає різноманітні методи та прийоми (експеримент, проблемно-пошукове навчання, емпіричні дослідження, анкетування, спостереження, імітаційне моделювання).

Дозволяє паралельно співіснувати нові й класичні підходи: розробляються все більш гнучкі методичні системи і програми, які враховують сучасний контекст (дигіталізація освіти, критичне мислення, міждисциплінарність).

Дослідницькі традиції, імпортовані з соціальних наук, дозволили освітній адміністрації стати окремою прикладною дисципліною, відкритою до інновацій, нових методик та випробування конкуруючих теорій.

Історія розвитку теорії освітньої адміністрації демонструє, що ні одна з концепцій — ні логічний позитивізм, ні жорстка парадигмальна модель Куна, ні навіть найгнучкіша дослідницька традиція Лаудана — не здатна повністю розв'язати питання методологічної невизначеності або забезпечити єдину універсальну основу для досліджень у галузі.

Переваги дослідницьких традицій:

1. Гнучкість щодо інтерпретації, можливість інтегрувати інноваційні методи та моделі.

2. Уміння швидко реагувати на зміни суспільних вимог, технологічних трендів, нових підходів до управління.

3. Сприяння міждисциплінарності, діалогу теорій, зростанню конкурентоспроможності освітньої системи.

Недоліки:

1. Відсутність чіткої “уніфікованої” теорії створює термінологічні, методичні та прикладні труднощі.

2. Існує ризик надмірної фрагментації знань і практики, слабкої зв’язності дослідницької спільноти.

3. Не сформовано універсальних інструментів діагностування й оцінки ефективності (діагностичність, критерії відповідності результату визначеній меті часто дискутуються).

Усі сучасні підходи до організації освітньої адміністрації та управління освітою, які розвивалися в умовах множинних парадигм і дослідницьких традицій, засновані на прагненні до діалогу, відкритості, інтеграції та постійного вдосконалення.

Отже можна зробити наступні висновки: Розвиток теорії освітньої адміністрації — це постійний пошук балансу між науковою структурованістю, гнучкістю і прагненням до універсальності, що дозволяє галузі займати адаптивну позицію щодо викликів сучасної епохи.

## 1.2. Теоретичний рух в освітньому адмініструванні: 1947–1957рр

Будь-який успіх теоретичного руху в галузі освітнього адміністрування значною мірою обумовлений внеском дослідників, які працювали в різних сферах у першій половині цього століття. Освітнє адміністрування до початку теоретичного руху фокусувалося переважно на принципах і практиці управління [Halpin, 1958; Halpin, 1966], у той час як розвиток теорії в соціальних науках і бізнесі стосувався природи організацій, організаційної поведінки й лідерства. Багато з розроблених теорій згодом було включено в теоретичний рух, причому деякі дослідники [Griffiths, 1956; Bass, 1960; Petrullo and Bass, 1961; Fiedler, 1967; Argyris, 1976; Hunt & Larson, 1979; Misumi, 1985] продовжували зосереджуватись на теорії лідерства протягом 1950—1960-х років і далі. Як і в інших сферах теоретичного розвитку, в освітньому адмініструванні простежується еkleктичний характер побудови теорій, коли вчені позичають концепції з попередніх підходів та інтегрують у свою роботу.

Petrullo and Bass [1961] зазначали: «Кожна така теорія, як правило, акцентувала якусь одну ознаку чи чинник, нехтуючи іншими. При цьому створювались концепти, що нині є необхідними складниками сучасних теорій. Те, що колись лежало в основі якоїсь провідної теорії — лідерство як наслідок певної рисовості, чи як продукт ситуації, або залежне від культури, чи виникає внаслідок взаємодії специфічних сил, — нині розглядається лише як один із безлічі елементів складного рівняння лідерства» (с. xii).

Короткий огляд низки теорій, розроблених і використаних у ХХ столітті, ілюструє справедливість цієї думки Petrullo та Bass [1961]. Далі окреслюються основні категорії теорій лідерства, що були впливовими у відповідний період.

Велика частина теоретичних досліджень лідерства першої половини ХХ століття стосувалася розгляду так званих “теорій великих людей” (great man theories) та теорій рис (trait theories). “Теорії великих людей” покладалися на

припущення, що лідерські здібності є вродженими і мають прояв лише у видатних особах, чия діяльність визначає хід історії та організаційне управління.

Наступний напрям — теорія рис — зміщував акцент із унікальних особистостей на визначені властивості чи якості, нібито притаманні ефективним лідерам. Дослідження намагалися визначити специфічний набір рис характеру, які забезпечують успіх управлінця, та порівнювали групу лідерів і “нелідерів”. У підсумку, численні дослідження [Bass, 1960; Petruccio and Bass, 1961] не змогли виділити універсальний набір необхідних рис, хоча і відзначалися певні тенденції щодо впливу інтелекту, рішучості, ініціативи, цілеспрямованості, соціальних навичок тощо.

Однак відсутність стабільних, перевірених критеріїв і неможливість створити єдину типологію ефективних рис призвели до занепаду цього підходу як єдиного пояснення природи лідерства.

Ситуаційне лідерство — це підхід, який визнає, що немає універсального стилю управління, який підходив би для всіх ситуацій. Лідер має визначити й застосувати стиль керівництва, що найбільше відповідає конкретним обставинам, враховуючи рівень зрілості, компетентності, мотивації та готовності підлеглих брати на себе відповідальність.

Ранні розробки у цій галузі були зроблені Полом Херсі та Кеном Бланшаром наприкінці 1960-х років. Вони виділили кілька стилів лідерства, що мають варійовану ступінь директивної та підтримуючої поведінки керівника, що адаптуються до змін у роботі підлеглих.

Чотири основні стилі управління: директивний (коли керівник чітко визначає роль і слідкує за виконанням), підтримуючий (надає заохочення і допомагає), коучинговий (навчає і мотивує), делегуючий (передає відповідальність і прийняття рішень підлеглим). Залежно від рівня розвитку команди і конкретної задачі лідер здатен гнучко застосовувати ці стилі.

Практика ситуаційного лідерства підкреслює, що ефективність керівника залежить від його здатності розпізнавати індивідуальні потреби і стан підлеглих в конкретний момент часу, а також від підбору відповідного стилю управління, що стимулює оптимальні результати.

Особистісно-ситуаційні теорії лідерства виникли як відповідь на обмеженість класичних підходів, які ізольовано розглядали лише риси особистості чи особливості ситуації. Цей напрямок підкреслює, що ефективність лідерства значною мірою визначається взаємодією між власними якостями керівника та контекстом, у якому здійснюється його діяльність.

Одну з перших ґрунтовних моделей цього підходу розробив Фред Фідлер. Його теорія контингентного (ситуативного) лідерства стверджує, що ефективність групової роботи залежить не тільки від конкретного стилю лідера (орієнтація на завдання або на стосунки), а й від сприятливості ситуації для того чи іншого стилю. Ключовими ситуаційними змінними є: характер відносин між лідером і підлеглими, рівень структурованості завдань та обсяг формальної влади, якою володіє керівник.

Фідлер довів, що найбільш ефективним буде орієнтований на завдання стиль у крайніх ситуаціях (дуже сприятливих або дуже несприятливих), а стиль, орієнтований на підтримку людей, — у помірно сприятливих умовах. Тобто “ідеального” універсального стилю лідерства не існує — результат залежить від поєднання особистісних характеристик керівника та характеристик ситуації.

У період із 1947 по 1954 рік становлення теоретичного підходу в освітньому адмініструванні відбувалося на тлі співіснування та суперництва між двома групами вчених і практиків: «ентузіастами» нової теорії й «неохочими» прихильниками старих підходів до управління. В цей час спостерігався перехід від прикладних «інструкцій з дій» до концептуалізації управлінської діяльності на основі теорії. Формується професійна спільнота, яка прагне переосмислення

підготовки керівників закладів освіти відповідно до соціальних, культурних і наукових викликів американського суспільства середини ХХ століття.

Одним із визначальних етапів цього періоду стало проведення у 1947 році Національної конференції професорів освітнього адміністрування (NCPEA), що започаткувала традицію щорічних наукових обговорень реформування лідерських і адміністративних стандартів. Вони спрямовувались не лише на вдосконалення освітнього менеджменту, а й на інтеграцію методологій соціальних наук у дослідження й практику освітнього адміністрування.

Роль NCPEA полягала у створенні мережі професіоналів, розробці освітніх програм, обміні досвідом між університетами й організаціями, а також залученні фінансування для стимулювання досліджень і вдосконалення практики. Значний внесок у ці процеси зробила Фондація Келлога, яка підтримала проведення перших конференцій і створення спільних наукових і освітніх проєктів у сфері адміністрування.

У 1947 році на першій Національній конференції професорів освітнього адміністрування (NCPEA) були закладені основи системної професійної спільноти дослідників і практиків освітнього менеджменту. Конференція стала відправною точкою широкого обговорення проблем і завдань керівників освіти, окреслила концепції підготовки нової генерації управлінців для закладів освіти. Найважливішим підсумком зустрічі була потреба формування теоретичних основ для керування освітніми організаціями, залучення до реформування міжнародного досвіду й науки.

Після першої конференції NCPEA набули сталої практики щорічних наукових зборів, у яких брали участь представники десятків вищих навчальних закладів по всій країні. В ці роки конференція фокусується на пошуку відповідей на ключові питання: що таке якісна освіта для спільноти? Яка природа ефективного лідерства в освіті? Як належно здійснювати підготовку

адміністраторів — лідерів? Як сприяти виявленню та формуванню майбутніх лідерських кадрів?

Велику роль у становленні та розвитку NCPЕА відіграла фінансова і методологічна підтримка Фондації Келлога. Завдяки грантам фонду було організовано серію регіональних конференцій у 1948–1949 роках, окремі освітні програми, науково-практичні експерименти для формування стандартів і нового змісту підготовки керівного складу освіти.

Починаючи з 1948 року, Американська асоціація шкільних адміністраторів (AASA) за підтримки Фондації Келлога організувала п'ять регіональних конференцій. Їх метою було визначити головні проблеми шкільного управління, активізувати використання ресурсів закладів вищої освіти і публічних ініціатив для їх вирішення. Фондація Келлога також фінансувала низку дослідницьких заходів, залучаючи значні кошти для навчальних і академічних програм із розробки нових моделей підготовки освітніх адміністраторів.

Власне, зусилля AASA та Фондації Келлога дали поштовх до старту масштабного проєкту, що отримав назву «Проєкт Келлога». На той час це був унікальний для США зразок широкого міжінституційного та міжрегіонального співробітництва у сфері підготовки управлінських кадрів для освіти. Як результат — вже 1949 року до роботи долучились понад 100 професорів і практиків, організовані комісії для визначення ефективних практик у кількох ключових напрямках: філософія лідерства, якості керівників, організація й функціонування програм, особливості підготовки адміністративних кадрів, принципи кадрової політики та критерії оцінки ефективності.

Щорічні конференції, робота організаційних комітетів, аналіз і синтез нових наукових підходів — усе це стало основою для формування професійної культури адміністрування в освіті. Співпраця з Фондацією Келлога дала

можливість закласти надійну підвалину для майбутньої модернізації освіти США.

Окрім регулярних конференцій та розширеної мережі професійних зв'язків, діяльність ініціативи Келлога мала конкретний вплив на зміст і структуру підготовки освітніх адміністраторів. Робочі групи, створені в межах проєкту, займалися розробкою і впровадженням інноваційних підходів до вивчення лідерства, формування нової методології підготовки управлінського персоналу.

Було визначено стратегічні напрями для розвитку професії: аналіз освітньої філософії, ідентифікація ключових якостей лідера, організація освітніх програм, розробка політики стосовно кадрового складу, процесуальна й результативна оцінка ефективності підготовки адміністраторів. Проєкт заохочував міжрегіональні дослідження й сприяв тому, щоб результати обговорень та експериментів практично впроваджувалися в різних закладах освіти США.

Протягом 1950–1954 років уже відзначалося, що професійна і наукова культура освітнього адміністрування змінюється з урахуванням нових концепцій, теоретичних моделей, потреб у гнучкості й оновленні відповідно до досвіду соціальних наук і актуальних викликів суспільства.

У 1954–1957 роках результати спільних зусиль NCPEA, AASA, Фундації Келлога і залучених університетів почали трансформувати підхід до підготовки освітніх адміністраторів із суто прикладного на науково обґрунтований, системний і методологічно концептуалізований.

Період характеризується переходом від фрагментарних «інструкцій» до усталених міжінституційних досліджень, впровадження професійних стандартів, деталізованих вимог до кадрового складу, розбудови мережі професорсько-викладацької спільноти. Створювались комітети і проєктні групи, які визначали стандарти викладання, практичного стажування, наукової роботи й оцінювання керівного складу.

Зростала роль співпраці між університетами, окружними освітніми адміністраціями, національними професійними асоціаціями. Проводилися семінари, робочі зустрічі, тематичні обміни. Всі ці заходи стали основою для загальнонаціональної професійної ідентичності освітніх адміністраторів США, що тісно інтегрували у свою діяльність підходи соціології, психології, менеджменту й політології.

Входження соціальних наук в освітнє адміністрування. Шлях до авторитету Насичення освітнього адміністрування ідеями, методами та персоналом із соціології, психології, менеджменту і політичних наук стало одним з головних досягнень періоду після впровадження програм NCPREA та ініціативи Келлога. Соціальні науки привнесли у підготовку лідерів нові наукові критерії, вимоги до логіки доведення, методики емпіричних досліджень соціальних процесів, ролей, організаційної поведінки. Парадигмальні зміни стосувалися й переосмислення місії адміністраторів: від «технічних керівників» до повноцінних лідерів освітніх організацій, здатних здійснювати складне системне управління, фасилітувати зміни і трансформації у суспільстві.

Поступово ідеї міждисциплінарності й відкритості до зовнішніх наукових досягнень, розвиток загальнонаціональної ідентичності та професійної спільноти адміністраторів призвели до визнання освітнього менеджменту як окремої наукової сфери й до зростання його суспільної ваги в США. Професійна легітимація відбулася через інтеграцію стандартів, створення наукових журналів, освітніх програм, соціальних мереж і дослідницьких платформ.

Всі зміни, започатковані у 1947–1957 роках — посилення ролі міжінституційної взаємодії, залучення соціальних наук, формування наукових стандартів і впровадження гнучких, дослідницьки обґрунтованих програм підготовки адміністраторів — заклали міцний фундамент для масштабних інновацій у наступному десятилітті. Освітнє адміністрування із периферійної

технічної професії перетворюється на одну з ключових галузей соціальної модернізації США.

Розпочалася доба більшої відкритості до суспільних, економічних, політичних викликів, зростає роль доказового підходу, критичне мислення, міждисциплінарність і стандартизація підготовки. На цьому етапі завершився вступний період формування теоретичного руху — галузь готова до нової хвилі інновацій, відкриття нових концепцій лідерства, організаційних структур, ефективних управлінських моделей.

Саме ці кроки, зроблені між 1947 і 1957 роками, дозволили освітньому адмініструванню перейти від ремісничого підходу до повноцінної наукової дисципліни з розгалуженою системою досліджень, публікацій, співпраці та освітніх програм.

## РОЗДІЛ II

### СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В США

#### 2.1. Виклики та каталізатори змін

До середини 1950-х років майже не існувало окремих курсів із теорії в коледжах освіти для студентів освітнього адміністрування: теорія як така була майже відсутня. У першій половині 1950-х розвиток теорії здійснювали переважно психологи й соціологи в галузі лідерської поведінки та динаміки організацій. Власне, для більшості адміністраторів освіти теорія вважалася чимось далеким і непрактичним.

Однак у своїй статті "Toward a Theory of Administrative Behavior" [1957] Даніел Гріффітс описує ситуацію так: "Існує поширене уявлення, що теорія — це щось непрактичне, недовговічне й узагалі нісенітниця, якій жоден поважуючий себе вчитель або адміністратор ніколи не надасть значення. Говорити про теорію — це небезпечно! Насправді ті, хто наважується обговорювати теорію, роблять це замасковано — говорять про концепти, принципи, узагальнення" (с. 355).

Проте Гріффітс зауважує: попри повільність зміни установок серед адміністраторів, насправді зростає інтерес до конструювання теорій. Саме це — хоча й поволі — давало надію, що надалі можуть відбутися помітні зміни.

Думка Гріффітса про те, що інтерес до побудови теорій зростає, збігається з оцінкою Гелпіна [1958], що на нові уявлення й інформацію освітньому менеджменту потрібен час. Гелпін відзначав: «Ця важлива монографія [Коладарчі і Гетцелс, 1955] ще не справила повного впливу, на це підуть роки, перш ніж її значення буде по-справжньому оцінене» [1958, с. 3].

У цей же час Белайл і Сарджент [1957] висловили проблему, яку назвали “полярними орієнтаціями адміністрування”. Це відображало фундаментальну суперечку щодо «is» проти «ought» — чи має наука управління описувати дійсність такою, як вона є, чи зважати на те, якою вона має бути (цінності versus факти). Логічний позитивізм наполягав на ціннісно-нейтральному, суто науковому визначенні теорії. Полеміка щодо потягу чи до реальних дійсних описів, чи до нормативної орієнтації в адмініструванні, з часом вийде на перший план у теоретичних дискусіях.

Період від середини 1950-х до кінця 1960-х характеризувався значними суспільно-політичними, науковими, економічними зрушеннями, які прямо впливали на зміни в освіті та теорії освітнього адміністрування. Теоретичний дискурс поступово рухався від простого наголосу на "як зробити" в адмініструванні до ускладнення дискусій, впровадження нової термінології, концепцій, моделей і глибшого аналізу процесів організації, лідерства, міжособистісної взаємодії.

Каталізаторами цих змін були не тільки внутрішньогалузеві чинники, а й ширші суспільні події: холодна війна, запуск супутника "Супутник-1" [1957], прийняття "Закону про національну оборону освіти" [National Defense Education Act, 1958], війна у В'єтнамі, рухи за громадянські права (Civil Rights Movement), хвиля науково-технічних революцій.

Зміни стосувалися не лише навчальних програм і досліджень — вони стимулювали перегляд ролі та завдань освітнього адміністрування, спонукали до переосмислення місії адміністратора як лідера, реформатора, інноватора у відповідь на нові виклики. Суспільство вимагало глибше зрозуміти співвідношення між цінностями, знаннями, політикою й ефективністю управління.

Запуск Радянським Союзом «Супутника-1» у 1957 році став переломним моментом для американського суспільства та системи освіти. Виникла гостра потреба переглянути підходи до навчання і наукової підготовки, особливо в галузях науки, технологій, інженерії та математики. Як реакція, у США швидко був ухвалений Закон про національну оборонну освіту (National Defense Education Act, NDEA) у вересні 1958 року, який інвестував мільярди доларів у модернізацію й реформування освітньої системи — насамперед у сфері підготовки інженерних, природничих, технічних спеціалістів.

За короткий час відбулися такі зрушення: переглянули навчальні програми, збільшили державне фінансування досліджень, розширили університетські лабораторії, створили інфраструктуру для підготовки нової хвилі лідерів-адміністраторів у сфері освіти, здатних працювати в умовах глобальної конкуренції та національної безпеки.

Значення цих каталізаторів (технологічних проривів і законодавчих змін) полягало у тому, що вони зробили перепідготовку, підвищення кваліфікації й інновації в освіті та управлінні ключовим національним пріоритетом. Теорія та практика освітнього адміністрування відтоді розвивалися в тісному зв'язку з потребами держави, що переживала періоди криз і стрімких трансформацій.

Окрім уже названих основних рушіїв змін, до ключових подій, що вплинули на реформування освітнього адміністрування в США періоду 1957–1970 років, належали: війна у В'єтнамі, рух за громадянські права, хвиля молодіжних, культурних і громадських рухів, економічні рецесії, швидке впровадження інформаційних технологій у суспільство.

Всі ці фактори змушували науковців та освітніх адміністраторів розширювати горизонти інакше, ніж раніше. На порядку денному опинилися питання організаційної гнучкості, адаптації до соціальних змін, пошуку нових

підходів до лідерства, визначення оптимальних моделей поведінки та стратегій реагування на нестабільне зовнішнє оточення.

Кризові виклики та багатовекторний тиск із боку суспільства, держави та бізнесу призвели до перегляду не лише суті функцій та ролі адміністратора, а й до змін у теоретичному дискурсі освітнього менеджменту. Наука і практика стали відкритішими до змін, експериментів, критичного осмислення традицій та впровадження інновацій у підготовці кадрів.

Всі згадані каталізатори — і зовнішні, і внутрішні — привели до постійного зростання суспільної уваги до сфери управління освітою. Реформи, хвилі громадської критики освіти, конкуренція ліберальних і консервативних поглядів, поява мультикультуралізму, зміна статусу ідентичностей, інтенсивне запровадження нових технологій — усе це потребувало від адміністраторів гнучкості, інноваційного мислення й готовності до трансформацій.

Від них очікували ефективного поєднання нормативних вимог, ціннісного та освітнього ідеалу зі щоденними практичними викликами, що виникали у зв'язку зі змінами в суспільстві, політиці та економіці. Було не лише важливо правильно організувати освітній процес і кадрову політику, а й формувати нову місію лідера освіти — як носія змін, фасилітатора сучасної культури, архітектора інновацій і соціальної відповідальності.

## 2.2. Нові дослідження та моделі лідерства

Останні роки 1950-х і протягом 1960-х стали періодом особливої продуктивності в теорії освітнього адміністрування: відбулося стрімке зростання кількості емпіричних досліджень, експериментів, формування нового покоління лідерів-дослідників. Велику увагу приділяли аналізу поведінки керівників [Halpin, 1954], створенню моделей соціальних систем, міжособистісного впливу, організаційної динаміки.

Було виявлено, що ефективність адміністрування залежить від здатності керівника адаптуватись до потреб колективу, впроваджувати інтерактивні підходи, створювати сприятливу атмосферу для розвитку команди, обміну ролями й оволодіння практичними лідерськими навичками.

Дослідники впровадили системний, психолого-педагогічний, соціальний аналіз, що подарувало науці і такі концепції, як рольова теорія, теорія контингентного лідерства, ситуативний підхід, ідеї соціальної взаємозалежності, кооперативного навчання (Johnson & Johnson, Deutsch, Aronson з концепцією Jigsaw Classroom та інші).

У 1960–1970-х роках у теорії освітнього лідерства сформувалися і стали домінуючими ситуаційні й контингентні підходи (Ф. Фідлер, П. Херсі, К. Бланшар, Р. Хауз і інші), які довели: ефективність керівника значно залежить від особливостей групи й ситуації, у якій проявляється лідерство. Стиль управління має бути адаптивним, а керівник здатен поєднувати різні ролі — наставника, координатора, служителя, організатора.

Вагомим внеском стали й системний підхід (Л. Берталанфі, Т. Парсонс), рольова теорія, поведінкові моделі (К. Левін, Р. Тенненбаум, Р. Блейк і Дж. Моутон), а також концепція співробітництва й складних взаємовідносин в організації. У цей же час виникає ідея лідерства-служіння (Р. Грінліф) та наукова розробка феномену «трансформаційного лідерства» (Дж.М. Бернс), у якому

наголос робиться на впливі лідера на значущі ціннісні зміни й самоідентифікацію команди.

Завдяки такому різноманіттю моделей і посиленню емпіричних досліджень вдалося підняти стандарти підготовки адміністраторів, закласти нові управлінські й освітні ідеали та остаточно віддалитися від простих рецептів і «адміністративних ремесел» минулого. Освітнє адміністрування стало самостійною, інноваційно орієнтованою сферою соціальних, психологічних, педагогічних і менеджерських наук.

Кризові явища ідеалів класичного автократичного або виключно ієрархічного лідерства у 1970–1980-х змусили дослідників і практиків переосмислити роль і зміст керівництва в освіті. Нові ціннісні, партисипативні, інноваційні моделі — теорія трансформаційного лідерства (Дж.М. Бернс, Б. Басс), розподілене (shared/distributed) лідерство (Пірс і Конгер), концепції «лідерство-служіння» (Грінліф) поступово набували широкого поширення в теорії та практиці.

Основна ідея цих підходів — лідерство є, насамперед, процесом взаємовпливу, мобілізації, формування спільних цінностей і бачення, а не лише функцією контролю або авторитету. Здібність лідера до самопізнання, фасилітації, етичного вибору, розвитку середовища для зростання інших стає провідною компетенцією.

Починаючи з кінця 1970-х і далі, до наукового обігу входять поняття «інструкційне лідерство» (instructional leadership), «лідерство для розвитку» (developmental leadership), практики командної роботи, мультидисциплінарності, гнучкої рефлексії (Leithwood, Goldring, Spillane, Senge та інші). Теоретичний дискурс сходить із домінанти індивідуалізму до колективного лідерства, саморозвитку, інноваційності та ціннісної основи.

З 1980-х років у теорії та практиці освітнього лідерства посилюється вплив критичних і постмодерних підходів. Вони набули виразної форми у критиці класичних і функціоналістських моделей, у зверненні до питань влади, несправедливості, дискримінації, гендеру, етнічності, мультикультурності та соціального визволення.

Критична теорія (праці П. Фрірі, М. Фуко, П. Макларена, Г. Гіру та ін.) паралельно із постмодернізмом деконструє наявні управлінські парадигми, акцентує на питаннях рівності, автентичності, соціально-культурного контексту, потребі розширення прав і можливостей учасників освітнього процесу. Засади цієї хвилі: визнання множинності ідентичностей, конструкції організації як арени боротьби дискурсів, переконання в історичній мінливості ідеалів лідерства.

Постмодерні концепції підтверджують: немає єдиної, універсальної моделі «ідеального» адміністратора чи лідера. Різні соціальні групи та культури формують власні норми, а непорозуміння, конфлікти й дилеми, що постають, розглядаються крізь призму влади, домінування та нових форматів участі.

Саме ці ідеї лежать в основі сучасного бачення керівництва в освіті як процесу діалогу, взаємного зростання, етичності й емпатії, а не виключно інструментального контролю чи досягнення ефективності.

## РОЗДІЛ III

### КОНТРОВЕРЗА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТНЬОГО АДМІНІСТРУВАННЯ

#### **3.1 Передісторія Контроверзи. Класичні теорії, логічний позитивізм, парадигми, наукові традиції**

У 1970-х теорія розвитку освітнього адміністрування налічувала приблизно два десятки років. Хоча традицій теорії як такої ще не було, у галузі освітнього менеджменту існували так звані класичні теорії, які, принаймні зовні, відповідали визначенню Файгла [1951]. Але вже на початку 1970-х класична теорія та логічний позитивізм, на яких вона ґрунтувалась, почали піддаватися серйозній критиці. Найвідомішим і найбільш радикальним критиком був Томас Грінфілд, хоча виклики лунали й з інших сторін — критична теорія, феміністська теорія, постмодернізм стали впливовими перспективами з 1970-х.

У цьому розділі коротко розглянуто історію розвитку теорії до 1970-х, далі докладно описано суперечку між Гріффітсом і Грінфілдом та її значення для всього наукового дискурсу. Як буде видно, суперечка важлива не тільки висловленими позиціями двох головних учасників, але і як метафора загальних викликів класичному погляду на освітнє адміністрування та на використовувані в ньому теорії. У цій частині подано й альтернативну (ймовірну) інтерпретацію, що суперечить поширеній у дослідницькому середовищі версії, згідно з якою консервативний, нетерпимий традиціоналіст Гріффітс протистоїть толерантному плідному альтернативнику Грінфілду. Автор дослідження пропонує інше тлумачення, за яким Гріффітс виявляє в реальності значно більше відкритості до нетрадиційних теорій, ніж його опонент.

До суперечки Гріффітса та Грінфілда теоретичний рух в освітньому адмініструванні налічував два десятки років. У період 1940–1970-х термін

«теорія» мав надзвичайно розмитий або навіть суперечливий зміст. На практиці теорію часто змішували із поняттями концепт, принцип, таксономія, або ж еkleктичним набором ідей. Це призводило до плутанини, що гальмувала вироблення міцного дослідницького фундаменту освітнього менеджменту.

Гріффітс [1957] відзначав: хороша теорія — це система принципів, яка дає змогу прогнозувати дії, надає цілісну форму дослідженням і будується навколо єдиної теми або її невеликої сукупності. Проте, зазначав він, такої повної теорії адміністративної поведінки ще не було створено. Навіть через 20 років, у 1979-му, він підкреслював, що відсутність чіткого визначення терміну «теорія» є відображенням глибшої кризи інтелектуальної цілісності й орієнтації в дисципліні.

У 1954 році на щорічній зустрічі NCPEA (National Conference of Professors of Educational Administration) освітні адміністратори вперше зустрілися з поведінковими науковцями й отримали сувору критику за неінтелектуальність і атеоретичність значної частини досліджень. Брак єдиної «мови» у спілкуванні між групами навчених фахівців ускладнював комунікацію. Це стимулювало розвиток адміністративної теорії — але разом із тим актуалізувало питання: чи справді більшість робіт з адміністративної теорії створюють теорії, чи це просто розмови про теорію? Чи ведуть обговорення до реальної зміни практики й якості сфери?

У цей час найвпливовішим визначенням теорії стало трактування Файгла [Feigl, 1951]: «теорія — це набір припущень, із яких за суто логіко-математичними процедурами виводиться більший набір емпіричних законів». Саме така позиція стала орієнтиром для всього теоретичного руху, хоча з часом перестала домінувати.

Логічний позитивізм (Віденське коло, Шлік), заснований на ідеї, що існує єдина когерентна система, до якої належать всі природничі й суспільні науки,

був ключовим напрямом для адміністрування освіти у 1950–1960-х. Він зосереджувався на логіці, уникав будь-яких метафізичних сутностей, наполягав на операціональних визначеннях, верифікації знання («тільки те, що можна описати, є фактом»), вимагав нейтральності фактів і відсутності цінностей у науці. Етичні твердження визнавалися позбавленими змісту — їх неможливо верифікувати.

Криза логічного позитивізму пов'язана з низкою проблем: неможливістю завершальної верифікації універсальних законів, концепцією «підвизначеності» (underdetermination) — завжди існують статусні суперники та альтернативні теорії, які також пояснюють ці ж явища, але з інших позицій; тезою Квайна-Дюгема — в науці всі твердження логічно пов'язані, й зміна одного неминує спричиняє перегляд інших; проблемою «теоретичного навантаження» (theory-ladenness) — факти набувають змісту лише завдяки теорії, спостереження завжди залежать від глобального світогляду дослідника.

Томас Кун [The Structure of Scientific Revolutions, 1962] запропонував поняття «парадигма» — це теорія, яка працює краще, ніж інші, але не здатна пояснити всі факти. Парадигма окреслює коло проблем і методів, приваблює групу прихильників й визначає площину для наукових ідей. Однак вибір парадигми — не акт доказу, а «конверсія», схожа на зміну мови чи зору. Традиційно, це не просто зміна понять, а зміна способу мислення, світу, навіть цінностей. У освітньому адмініструванні парадигми рідко формулюються чітко; нерозуміння терміну часто спричиняє плутанину.

Концепція «несумірності» (incommensurability) Куна — це неможливість повноцінної комунікації між групами з різними мовами/теоріями, коли навіть наявність спільного словника не гарантує розуміння. Переклад може створити умови для змішаних поглядів, але повноцінна «конверсія» є рідкісною й часто потребує суттєвої трансформації мислення.

Лаудан критикував Куна [1977]: парадигма надто жорстка, не еволюціонує, завжди залишається неявною, не дає змоги коригувати структуру, недостатньо пояснює зв'язок теорії й методу. Поняття «дослідницької традиції» Лаудана запропоновано як більш гнучке — це набір основ про предмет і метод дослідження в галузі, сукупність внутрішньо суперечливих теорій, що покращуються, уточнюються й розвиваються завдяки міжтеоретичному діалогу.

Для освітнього адміністрування дослідницька традиція означає постійне надбання теорій, що враховують попередні досягнення, можливість коригування та відкидання окремих елементів без втрати основи. Жорсткість методології теорії у минулі роки гальмувала інновації та креативність, а дослідницька традиція дозволяє гнучко адаптуватися й еволюціонувати.

Лаудан [1984] ввів «ретикульовану модель наукової раціональності» — це система, де цілі, методи й фактичні твердження взаємно коригують одне одного, не підпорядковуються ієрархії, немає рівнів, які вважаються основними чи вторинними. В освіті дослідницькі й практичні підходи часто діють за цією моделлю, хоча теорія ще тяжіє до ієрархічного розподілу. Тому у сфері існують дві паралельні логіки — жорстко-структурна й гнучка, інтегративна.

Даніел Гріффітс здобув докторський ступінь з освітнього адміністрування у Єльському університеті у 1952 році. Вже невдовзі після завершення навчання він активно долучився до Cooperative Program in Educational Administration (CPEA) і став одним із головних теоретиків руху. Його "Human Relations in School Administration" [1956], стаття "Toward a Theory of Administrative Behavior" [1957] і книга "Administrative Theory" [1959] стали визначальними для покоління адміністраторів. Головні тези його підходу: адміністрування — узагальнений тип поведінки у всіх соціальних організаціях; це процес спрямування і контролю життя організацій; ключова функція адміністратора — оптимальне управління

процесом прийняття рішень; робота ведеться із групами чи індивідами в груповому контексті. Гріффітс розглядав прийняття рішень як "серце" будь-якої організації, а всі інші функції можна описати з точки зору теорії прийняття рішень.

Гріффітс також був прихильником системної теорії: організації — це підсистеми у ширших соціальних системах, між ними існує ієрархія, а підсистеми зберігають незалежність. У 1964 році він став деканом на факультеті університету Нью-Йорка та на деякий час залишив активну наукову діяльність. У 1974 році повернувся до теоретичних дискусій, і його позиція суттєво еволюціонувала. Згодом Гріффітс почав писати про плюралізм і необхідність багатопарадигмального підходу, визнаючи складність соціальних систем і потребу застосовувати кілька моделей одночасно.

Томас Барр Грінфілд має базову освіту з англійської та німецької, працював вчителем і заступником директора, потім здобув ступені магістра і доктора філософії, а його дисертація була присвячена системному аналізу освіти. Грінфілд у 1970-ті починає критично переосмислювати отримані знання, постулює, що організації є соціальними винаходами, а не об'єктивними сутностями. Організації не мають намірів чи цілей — це сукупності культурних конструктів та інтерпретацій, що виникають у контексті комунікації людей.

Грінфілд категорично відкидає ідею застосування моделей природничих наук до дослідження людських організацій. Його інтерпретація — феноменологічна, він тяжіє до школи Гуссерля: наука має вивчати значення, які люди надають своїм діям, організаціям, інституціям; дослідник має інтерпретувати конструйовані уявлення і їх наслідки для поведінки групи. Він робить акцент на множинних реальностях і необхідності аналізувати організації крізь призму суб'єктивного досвіду і культурного контексту.

Критика Грінфілда щодо системної теорії, позитивізму і звуженого наукового підходу кульмінує у виступі на конференції International Intervisitation Programme [Бристоль, 1974], де він полемічно стверджує, що теоретичний рух був ілюзією й фундаментально нерелевантний для розуміння освітніх організацій. Реакція Гріффітса та інших теоретиків була гострою: Гріффітс сприйняв це як особисту атаку на всю традицію, сам стиль презентації — конфронтаційний, а аргументи — радикальні. Грінфілд дійсно не дбав, аби його ідеї виглядали компромісно: це був "прорив у стіну" усталених уявлень, виклик для всієї спільноти.

Після виступу Грінфілда виникає відкрита дискусія — обидва теоретики публікують статті, відповіді, огляди; їхні дискусії часто виглядають як "говоріння повз одне одного", бо терміни, концепти, підтексти мають різне значення для кожного з них. Саме це — мовна, концептуальна несумірність, як у Куна: реальна комунікація між таборами стає майже неможливою, хоча обидва володіють базовою "мовою" і мають спільне теоретичне коріння.

Гріффітс визнає корисність феноменологічних підходів для окремих аспектів дослідження організацій, але попереджає: не варто намагатися створити всю теорію адміністрування як феноменологію. Він наголошує, що важливо не ігнорувати критику — саме вона стала сигналом про зміни у загальних філософських і методологічних основах освітнього адміністрування. Незважаючи на емоційність і радикалізм Грінфілда, Гріффітс продовжує заклик до плюралізму і поєднання різних підходів — тобто до "дослідницької традиції".

Грінфілд, навпаки, не прагне до компромісу — для нього організації є множинністю конструктів, і єдиної "наукової" теорії не існує. Тільки радикальний перегляд основ дасть шанс зрозуміти організаційні реальності. Сам він відкидає ярлики "революціонера" та "створювача школи", але визнає: його

позиція — це відмова від універсальних, домінуючих підходів і акцент на розмаїтті в інтерпретаціях, цінностях, досвіді.

Суперечка Гріффітса і Грінфілда вирізнялася не тільки гостротою полеміки, а й тим, що сторони говорили "на різних мовах". Гріффітс мислив категоріями функціоналізму та системності: організація, структура, ієрархія, роль, прийняття рішень, підсумок діяльності адміністратора як оптимізація функціонування цілого й субсистем. Його аналітика базувалася на визнанні об'єктивності соціальних структур і цілей організації. Він не заперечував множинності трактувань, однак наполягав, що конструктивний дискурс потребує спільної логіки і певного прагматизму.

Грінфілд, у свою чергу, не просто наполягав на альтернативі: його критика була спрямована проти самої основи раціоналістської, функціоналістської традиції. Він твердив, що організації — це не об'єктивності, а такі, що конструюються уявою суб'єктів. Неточність, іронія, соціальний контекст, культурне розмаїття — ось істинна основа для аналізу "адміністрованих" систем. Він писав: "навіть те, що здається 'реальністю' організацій, є продуктом інтерпретації, пов'язаної з локальними значеннями, традицією, мовою".

Особливо радикальним цей конфлікт ставав у спробах з'ясувати статус "об'єктивних законів" у соціальних науках: якщо для Гріффітса цілі, норми, ролі — це аналітично зрозумілі, хоч і не завжди ідеально працюючі конструкції, то для Грінфілда навіть поняття "норм" чи "цілей" — це, здебільшого, мовні чи міфологічні ярлики, якими люди позначають те, що вони вже намагаються виконати.

Грінфілд відверто наголошував на "несумірності": терміни, модель організації, уявлення про менеджмент для різних вчених і практиків можуть бути настільки далекими, що між ними неможливо провести жодного корисного перекладу — аналогічно до концепції Куна про наукові революції. Його есе та

репліки часто були написані майже "епатажно", але саме такий стиль дозволяв зруйнувати мовні і методологічні клішованості традиції.

У відповідь Гріффітс закликав до концептуального плюралізму — визнаючи, що різні традиції важливі для розвитку науки, але відкидаючи "анархію" як основу інтелектуальної діяльності. Його висновок: збереження певної структури, акцент на категоріальному мисленні і взаємному діалозі (навіть якщо сторони не згодні у фундаментальних тезах) необхідні для руху вперед усієї дисципліни.

Підсумовуючи, ця суперечка виступила символом глибшої кризи науки адміністрування освіти 1970-х: відбулася легітимація багатопарадигматичного дискурсу, відмова від монополії жодної школи, появи інтерпретативних, критичних, і навіть "анархічних" версій аналізу організацій. Саме ця несумірність і плинність стала визначальним трендом наступних десятиліть.

Суперечка Грінфілда і Гріффітса мала далекосяжні наслідки не лише для вузького академічного поля, а й для загальнонаукової атмосфери у сфері освітнього адміністрування. По-перше, вона сприяла офіційній легітимації багатопарадигматичного підходу: відтепер співіснування класичних (системних, функціоналістських), феноменологічних, інтерпретативних, критичних і навіть постмодерних традицій стало соціально й науково прийнятним. Ніхто з учасників діалогу не міг більше претендувати на монополію — дискусія закріпила право на множинність наукових обґрунтувань.

По-друге, середовище реформувалося методологічно: дослідники почали широко застосовувати різноманітні моделі аналізу організацій — від ригористичних дедукцій і типових операціональних визначень (традиція Файгла-Гріффітса), до етнографії, глибокого інтерв'ювання й вивчення індивідуальних смислів (традиція Грінфілда). Це привело до розширення інструментарію науковця, зростання впливу гуманітарних наук та практик на адміністрування.

По-третє, сам характер наукової дискусії зазнав змін: тепер не завжди була можлива “одна істина”, більше значення надавалось переговорним і консенсусним процедурам, критичному діалогу, рефлексії щодо власної позиції — саме це стало нормою в наукових публікаціях, дисертаціях, професійних освітніх колах.

Нарешті, суперечка продемонструвала обмеженість і критичні “точки прориву” обох таборів: функціоналісти були змушені переглянути свою віру у “чисту” науку й універсальні моделі, а прихильники феноменології і критичних моделей — визнати іноді потребу в певних універсаліях, спільній мові, хоча б для мінімального порозуміння. Дискурс адміністративної науки став відкритішим до інтердисциплінарності, вільного запозичення й діалогу.

На практиці це означало, що підготовка нової генерації адміністраторів, викладачів і науковців відтепер тлумачилася як поєднання розуміння систем і процедур (традиція Гріффітса) і вміння працювати з культурним контекстом, цінностями, індивідуальними історіями (традиція Грінфілда). Образ «лідер-адміністратор» став багатовимірним: він має володіти як формальними, так і неформальними інструментами впливу, бути “архітектором середовища”, “фасилітатором змін”, “медіатором смислів”.

Підсумок: суперечка Гріффітса–Грінфілда не тільки розшарувала наукову спільноту, але й здійснила «революцію розмаїття», давши старт новому типу дискусій, методологічному плюралізму і культурі рефлексії, що залишаються визначальними для адміністрування освіти й дотепер.

Символічна спадщина: криза, несумірність, нові обрії. Суперечка Грінфілда і Гріффітса остаточно закріпила відмову від ілюзії щодо можливості “єдиної правильної” методології чи класичної універсальної теорії в управлінні освітою. На першому плані виникли питання: Чим є соціальна реальність для організацій — натуралістичною сутністю чи штучним винаходом групи людей? Чи може

якась одна наукова мова вичерпно описати всі соціальні й освітні феномени, чи все ж таки поле можливе лише у вигляді поліфонії, діалогу, конкуренції і співіснування незводимих між собою смислів?

Саме після цього конфлікту багатопарадигматичний підхід до аналізу — відкритий до компромісів, але не викреслюючи радикальних альтернатив, теорій меншості, непримиренних поглядів — став головною ознакою зрілості дисципліни. Це визначило характер і сучасних дискусій: конфлікт між нормативною визначеністю і свободою інтерпретацій не зник, але перестав бути предметом "життя або смерті" для самої сфери.

У підготовці адміністраторів і викладачів метою стало вже не виховання носіїв єдиного "правильного" підходу, а розвиток здатності чути, перекладати, критично осмислювати і навіть миритися з несумірністю багатьох позицій. Практика змінилася — поєднання, перетин і діалог різних традицій став цінністю і необхідною якістю як для науки, так і для щоденної управлінської освіти.

Парадоксально, але саме конфронтація — недомовленість, суперечка, майже неможливість порозумітись між "групами", засвоєння ідей не через доказ, а через "конверсію" чи "перехід" — заклала культуру відкритого, саморефлексивного, методологічно інклюзивного мислення у сучасній теорії управління освітою США.

Таким чином, суперечка Гріффітса і Грінфілда стала однією з центральних сюжетних ліній у глобальному переході до постпозитивізму, критичної теорії, постмодерної рефлексії в адмініструванні й управлінських науках. Її ехо звучить у практиці кожного сучасного факультету, курсі з методології, магістерській чи докторській дисертації з управління освітою.

У сучасній освіті та науці ідеї, аргументи та підходи, репрезентовані Гріффітсом і Грінфілдом, перетворилися не просто на дві альтернативи, а стали архетипами протилежних, але взаємодоповнюючих стилей мислення. Сфера

управління освітою признає множинність підходів, кожен з яких привносить власний "інструмент": системність, контроль і аналіз цілей (Гріффітс) — чи врахування культурних контекстів і суб'єктивних смислів (Грінфілд).

Усі значущі сучасні теорії — критична, постмодерна, феміністська, партисипативна, ціннісна — є синтезом досвіду цієї суперечки. Увесь сучасний науковий і освітній діалог базується на ідеї — "немає універсальної формули", ценз існує тільки у відкритості до рефлексії, постійного осмислення й готовності до концептуальних змін.

Більше того, сам стиль наукової полеміки, коли взаємне непорозуміння розглядається не як провал, а як джерело розвитку, був вперше історично окреслений саме завдяки суперечці Грінфілда–Гріффітса. Відтепер класичні тези «несумірності», ідея діалогу без гегемонії моделі чи традиції, і повага до дисидентських голосів стали нормою дисципліни.

### **3.2. Постмодернізм у теорії та практиці освітнього адміністрування в США вв 1974-1985 рр.**

Головна теза цього розділу полягає в тому, що логічний позитивізм у теорії освітнього адміністрування все активніше витісняється нетрадиційними підходами. Одним із найбільш яскравих таких підходів стали феміністські теорії, що наголошують на турботі, емпатії, спільності і відданості у процесі керівництва. Критична та постмодерністська теорії, у свою чергу, привнесли в

аналітику адміністрування методика деконструкції як головний інструмент дослідження.

Деконструкція ціннісної позиції — це аналітичний процес, що передбачає розкриття її філософських основ, перевірку їхньої обґрунтованості і оцінку відповідності самої позиції цим основам. Мета нетрадиційних теорій — пропонувати більш гуманістичний підхід до адміністрування у порівнянні з раціоналізмом чи нейтралітетом логічного позитивізму.

Своє незадоволення станом розвитку теорії та практики в освітньому адмініструванні Сакс [Saxe, 1980] ілюстративно висловив, роблячи відсилку до суперечки Гріффітса і Грінфілда: “Нарешті, ми розкриваємо жорстку суперечку про теорію в освітньому адмініструванні, яка мала б сколихнути основи шкіл усюди — але не сколихне.” [с. 121].

Постструктуралізм у теорії освітнього адміністрування

Постструктуралізм — це філософський і соціогуманітарний напрям, що виник наприкінці ХХ століття як критика і подолання структуралізму. Якщо структуралісти бачили у світі жорстко задану систему зв'язків і значень, то постструктуралісти наполягають на децентрації, мінливості й плинності будь-яких структур. У центрі оптики постструктуралізму — ідея необмеженого тексту (за Дерріда: "ніщо не існує поза текстом"), деконструкції понять (розкладання їх на складові, пошук прихованих протиріч), аналіз дискурсу та інтерпретація культурних і освітніх процесів як гри сенсів і знаків, а не набору сталих констант.

У адмініструванні освіти це означає, що слід відмовитися від спроб знаходити єдину універсальну структуру або сталий набір правил, котрі керують розвитком організацій. Натомість кожна організація розглядається як простір взаємопроникнення різних мов, ідентичностей, ідей, де діють не ієрархічні, а

"ризоматичні" (лабіринтові, мережеві) закономірності. Будь-який порядок — тимчасовий, випадковий, осмислюється локально й ситуативно.

Для аналізу та практики освіти постструктуралізм пропонує деконструкцію — тобто критичний перегляд засадничих понять (наприклад, "лідерство", "ефективність", "організація", "норма"), виявлення їх суперечливості, множинності, змінності значень. Це розкриває, що під повсякденними дефініціями часто приховані ідеологічні установки, влада, домінантні голоси, і що справжня інновація — у відкритті різномірності та непримиримості сенсів.

Постструктуралістський підхід став ідейною основою до всіх подальших "дискурсивних поворотів" у теорії адміністрування: дослідження впливу влади, мовних стратегій, інституціалізації цінностей і відмови від пошуку абсолютної істини чи універсальної теорії.

Постмодернізм ставить під сумнів ідею про те, що існують єдині, універсально-істинні відповіді на складні суспільні питання. Для постмодернізму характерна відмова від "великих наративів" — глобальних історій, якими модерн пояснював світ; натомість визнається легітимність багатьох малих історій, голосів, ідентичностей та інтерпретацій (Ліотар).

У сфері адміністрування освіти постмодернізм означає відмову від спроб будувати ієрархічні, однозначно "правильні" моделі організації та лідерства. Важливіше, ніж нормативний стандарт або інституційне правило, стає здатність вести діалог із багатьма логіками, враховувати плюралізм стилів мислення й унікальні (часом маргінальні або дисидентські) позиції учасників освітнього процесу.

Постмодерністська критика дає змогу виявити структури влади, "прихованої ідеології", нормативності й домінування, які ховаються за повсякденними управлінськими практиками. Вона закликає дослідника не шукати "остаточного розв'язання", а бачити освітню організацію як простір для

зустрічі відмінних історій, конфліктів, локальних цінностей, ідентичностей і наративів.

Якщо модерн і класичні теорії прагнуть до поступового вдосконалення, емпіричної кумуляції "правильного знання", то постмодерн привносить іронію, скепсис, відкритість, готовність жити з множинністю правд, ситуативністю рішень, розривами й непослідовностями. Задля цього адміністратор має не "нав'язувати" порядок, а бути фасилітатором культурних змін, тлумачем різних смислів, координатором відкритих горизонтів.

У практичному контексті постмодернізм стимулює переосмислення формальних процедур (наприклад, оцінювання, стратегічного планування), зосереджуючи увагу не на "єдиному алгоритмі", а на відкритості до контексту, діалогу, емпатії, рефлексії та локальних потреб.

Критична теорія виникла на ґрунті Франкфуртської школи (Горкгаймер, Адорно, Маркузе, Габермас), і є спробою пов'язати аналіз суспільних структур влади, соціальної нерівності, ідеології із практикою визволення, демократизації, розкриття потенціалу знелюднених груп. У центрі теорії — не просто опис, а трансформація; не зовнішній аналіз, а «емансипація» — звільнення від культурного й організаційного пригнічення.

У полі адміністрування освіти критична теорія стала способом виявлення того, як ідеології впливають на організацію роботи, стосунки підлеглий-керівник, процедури прийняття рішень, розподіл ресурсів, а також на норми, правила, способи оцінювання й критерії «успіху». Традиційні структури часто є відображенням інтересів домінуючих груп; критична теорія закликає піддати їх сумніву й реформі.

Критичний адміністратор — це той, хто постійно аналізує (і переаналізує) власні переконання, дії й структури, у яких працює: де кривда, де тиск, де нерівність, які голоси виключено, на чию користь діє норма, чи можливий

справжній діалог, чи чутно меншості й маргінальні ідентичності. Основна увага — маркерам влади, мовленнєвим і процедурним пасткам, прихованим інструментам маніпуляції чи ідеологічного контролю.

Практично критична теорія посилює акцент на партисипативності, демократичності, створенні структур підтримки для різних, потенційно вразливих груп, формує політику відкритості й взаємного навчання через діалог, а не монолог цінностей і норм.

Феміністські теорії, що розвинулися із соціального руху за права жінок і гендерну рівність, змінили не лише уявлення про організацію та лідерство в освіті, а й самі практики адміністрування. Основна ідея полягає у розкритті й подоланні патріархальних структур влади, традиційного поділу ролей, невидимих бар'єрів і дискримінаційних норм, які визначали освітню політику й керівництво.

Саме у феміністському підході підкреслюється важливість співпраці, турботи, підтримки, солідарності, партисипації та емпатії. Адміністраторка нового типу — не “контролерка” чи “диригентка”, а фасилітаторка метафоричного “круглого столу”, яка створює довірливий простір для обговорення, розвитку та впливу кожної індивідуальності незалежно від її статусу, статі чи досвіду.

Феміністська перспектива також виявляє і переосмислює всі традиційні “тверді” механізми менеджменту — як такі, що можуть відтворювати нерівність і відчуження. Замість цього пропонують орієнтацію на моральне лідерство, етичну відкритість, справедливість, визнання емоційного досвіду й цінностей учасників освітнього процесу.

Важливою є ідея “видимого голосу” — внесення у центр освітніх стратегій поглядів жінок, меншостей, тих, чий досвід і раніше був “непомітний”. Феміністські науковиці довели, що ієрархії не лише і/або не стільки ефективні

для розвитку, скільки забезпечують домінування певних цінностей, досвіду й клубу “держателів влади”. Доступ до керівних ролей, право впливати на політику і культуру, партисипація у прийнятті рішень, рівність — ось центральні для феміністської теорії завдання.

Протягом сорока років після формулювання теоретичних основ, які мали б забезпечити єдність і злагоду між теоретиками, дослідниками та практиками освітнього адміністрування, рівень теоретичної визначеності в цій галузі не став більш однозначним. Стан сучасної теорії свідчить: як і раніше, у сфері домінує плюралізм і навіть розбіжність тлумачень.

Ефективний розвиток теорії освітнього адміністрування значно посилюється за умови опори на те, що в літературі називають «дослідницькою традицією» — сукупністю історично сформованих підходів, запозичених зі сфери соціальних наук, які дозволяють не лише творити нові теорії, а й адаптувати їх до контекстуальних і культурних змін.

Науковий пошук у цій сфері неминуче переплетений з культурними, ідеологічними, ціннісними впливами суспільства, в якому він відбувається. Індивідуальні й колективні уявлення про організацію, владу, ефективність чи справедливість завжди залежать від часу, контексту, історичного досвіду.

У теорії освітнього адміністрування поступово формується установка: важливішим за домінування однієї універсальної моделі є підтримка діалогу різних дослідницьких традицій, відкритість до критики, здатність поєднувати контрастні підходи. Це забезпечує як гнучкість і релевантність самої теорії, так і постійне оновлення її методологічних засад.

Практична цінність такого підходу полягає у здатності сфери адаптуватися до складних викликів, інтегрувати різноманітні голоси й перспективи та стимулювати інновації — як у концептуальному вимірі, так і в освітній і управлінській практиці.

### **3.3. Узагальнення спостережень і рефлексій щодо розвитку теорії освітнього адміністрування в США у 1947–1995 рр**

Метою цього дослідження є простежити історію розвитку теорії освітнього адміністрування у США протягом другої половини ХХ століття. У роботі розглядається не лише теоретичний поступ у Сполучених Штатах, а й враховуються досягнення, що відбувалися в інших країнах, хоча їхній аналіз не є предметом даної студії.

Кожне десятиліття з 1950-х було ознаменоване появою нових поколінь теоретиків, чий вплив істотно позначався на розгортанні теорії у сфері освітнього адміністрування. Особливо протягом останніх двадцяти років спостерігався прихід альтернативних методологій, небажання частини теоретиків погодитися з провінційною дефініцією теорії, що сприяло сучасному стану розвитку теорії і поставило під питання траєкторії її подальшого поступу.

Центральна теза: і через сорок років після ухвалення теоретичної бази, яка мала б подолати плутанину й забезпечити консенсус між професорами, практиками та теоретиками освітнього адміністрування, в цій сфері залишається така ж суперечність і відсутність єдиної позиції щодо розвитку теорії, як і на початку теоретичного руху.

Аналіз історії розвитку теорії освітнього адміністрування у США в другій половині ХХ століття демонструє, що попри зусилля багатьох учених і створення формального теоретичного фундаменту, у галузі і досі фіксується значна неоднозначність і відсутність універсальної згоди щодо визначень, підходів і напрямів розвитку. Централізований рух за єдину теорію поступово змінився усвідомленням важливості плюралізму, відкритості до різних шкіл, дискусії й гнучкості у підходах.

Значно більш ефективним для розвитку теорії виявився підхід «дослідницької традиції» (за Лауданом), що дозволяє поєднувати різні напрямки думки, методи аналізу, а також враховувати історичний, соціокультурний та ідеологічний контекст, у якому працює дослідник чи практик. Дослідницька традиція дозволяє приймати різноманітність позицій — навіть альтернативних і критичних — без руйнування фундаменту спільної галузі.

Науковий пошук у теорії освітнього адміністрування постає як динамічний і комплексний процес, тісно переплетений із культурним і соціальним середовищем. Уявлення про те, що можливо вибудувати повністю автономну, нейтральну та універсальну теорію, остаточно поступилися місцем усвідомленню контекстуальної й множинної природи освітніх феноменів.

Нині розвиток теорії адміністрування освіти пов'язується не з домінуванням одної моделі, а з підтримкою діалогу, співпраці між різними дослідницькими й практичними спільнотами, врахуванням і синтезом контрастних підходів. Практична цінність цього підходу полягає у здатності сфери йти в ногу з викликами часу, інтегрувати нові технології, культурні й ціннісні зміни, а також сприяти ефективній трансформації управління закладами освіти.

Поняття «руху теорії» в адмініструванні освіти застосовується для опису періоду з кінця 1940-х до кінця 1980-х. Фахівці у цій сфері (Грінфілд, Гріффітс, Гальпін, Фостер, Коладарчі, Гецелз та ін.) підкреслюють: попри великі зусилля з уніфікації, ситуація залишилася плюралістичною. Станом на 1995 р. немає однозначного й універсального визначення теорії освітнього адміністрування — різні підходи базувалися на запозиченнях зі структуральної, біхевіоральної, критичної, постмодерної та феміністської теорій з соціальних наук.

З 1950-х до 1970-х низку ідей було запозичено з логічного позитивізму, Кунової концепції парадигм, Лауданівських дослідницьких традицій. Логічний позитивізм спершу домінував: акцентував логічно-емпіричні перевірки, підкреслював відокремлення фактів і цінностей, домагався структурно-ієрархічного впорядкування підходів. Однак вже наприкінці 1960-х, особливо через революцію філософії науки (Кун, Лаудан, Фейєрабенд), ці обмеження було радикально піддано сумніву: плюралізм, теоретична і методологічна множинність стали узаконеною нормою.

Розвиток теорії у сфері освіти у 1950–1970-х тісно пов'язувався із залученням розмаїтих наукових методів — раціональних моделей, системного аналізу, феноменології, критичної теорії, аналізу організаційних змін, історичних, культурологічних і гендерних студій. У 1980–1990-х ця тенденція лише посилилася, а галузь остаточно сформувалася як мультидисциплінарна.

Основна суперечність розвитку полягала у протистоянні ієрархічної, "чистої" моделі наукового знання (ідеал уніфікованої теорії, що пояснює всі явища) та мережевої — гнучкої, взаємопов'язаної системи множинних підходів і парадигм (ретикюльованої, у термінах Лаудана). На практиці саме мережевий підхід довів свою життєздатність: навіть крайні позиції, такі як критика системної теорії (Грінфілд) або радикальна конструктивістська феноменологія, змогли знайти своє місце як легальні традиції у професійній спільноті.

Усунення суперечностей між теорією і практикою, теорією та ідеологією, точкою зору лідера й організаційних потреб виявилось нездійсненим у межах однієї схеми; натомість розвиток отримали діалог, інтерпретація, здатність до методологічного кодування різних "голосів" — взаємне збагачення структурного, критичного, постмодерного аналізу.

Висновок: теорія адміністрування освіти може і далі оновлюватися через відкриття для нових дослідницьких підходів, збереження конструктивного діалогу, міждисциплінарних зв'язків і критичної уважності до контекстуальних, ціннісних, культурних впливів.

У дискусіях про наукову теорію адміністрування освіти особливу роль відіграла Кунова концепція парадигми. Парадигма — це не просто теорія, а цілий комплекс переконань, цінностей, технік і прикладів, характерних для спільноти вчених певної доби. В освітньому адмініструванні жодного разу не склалося спільного набору переконань і технік, як це було в природничих науках. У межах дисципліни термін «парадигма» використовувався здебільшого як позначення області для розробки теорій і проведення досліджень, а не чітко артикульованої системи цінностей.

Проблема несумірності, тобто неможливості справжньої комунікації між представниками різних підходів, стала особливо актуальною у 1970–1980-х, коли дискусії точились навколо неможливості довести перевагу однієї школи над іншою за допомогою логіки або емпіричного методу. Кунівська аналогія мовних бар'єрів добре відображала цю ситуацію: переклад створює ілюзію взаєморозуміння, але для справжнього прийняття необхідна «конверсія» — повне опанування іншої теоретичної мови.

Кілька типових проблем розвитку: 1) недостатня визначеність у вживанні базових дефініцій, зокрема «теорії», 2) зосередженість не на розробці універсальних пояснювальних моделей, а на побудові підпорядкованих таксономій, 3) розмитість меж предмету й об'єкта дослідження — чи має бути «теорія адміністрування» загальною чи локальною, спеціалізованою теорією сфери.

У 1960–1970-ті «проблемою ієрархії» стало те, що провідні дослідники (Гріффітс, Гальпін, Коладарчі) намагалися будувати теорії як ідеалізовану піраміду, де нові концепції замінювали старі, а розвиток сприймався як рух до єдиної оптимальної моделі. Однак дискусія показала ефективність саме ітеративного, гнучкого підходу — теорії й традиції виникають паралельно, суперечать і взаємодоповнюють одна одну.

Реальна історія — це міждисциплінарність (імпорт зі соціології, психології, менеджменту), боротьба між нормативними й інтерпретативними, емпіричними й ціннісно-орієнтованими школами. Під впливом критичної теорії та постмодерну висувається вимога постійно деконструювати засади (включно з поняттям «точності», «ефективності», «прогресу»), звільняти простір для нових ракурсів й голосів.

Сучасна теорія адміністрування освіти, ґрунтуючись на концепції дослідницьких традицій (Лаудан), винесла з історії урок про цінність теоретичної гнучкості, методологічної толерантності, відкритості до альтернатив. Провідною тенденцією стає не створення єдиного стандарту чи «жорсткого» канону, а підтримання діалогу між багатьма школами, орієнтаціями, жанрами дослідження.

Ця багатомовність і мультипарадигматичність, попри складність, забезпечує стійкість і відновлюваність галузі у відповідь на соціальні, технологічні, культурні виклики. Дослідникам та практикам дедалі частіше доводиться поєднувати системний аналіз, критичну рефлексію, емпіричні дані й врахування гендерних, національних, культурних і суб'єктивних особливостей середовища.

Сьогодні головна прикладна задача — навчитися інтегрувати різні голоси, теорії та методи, формувати управлінську культуру, що не замикається у межах «єдиного правильного» підходу, а здатна змінюватись разом із динамікою освіти, технологій, суспільства.

Становище в сучасних теоріях: багатопарадигмальність, теоретичний плюралізм і рух до «мережевої науки»

Жодна з парадигм, огляд і критика яких наведені у працях Куна, Лаудана, Гріффітса, Грінфілда та їхніх наступників, так і не здобула уніфікованого домінування у теорії освітнього адміністрування. Відсутність єдиного ядра переконань і технік, властивих «великим» наукам (у кунівському сенсі), залишила дисципліну відкритою до паралельного існування декількох шкіл, моделей, мов дослідження. Це породжує неодмінна «несумірність», що набуває не лише негативного, а й продуктивного сенсу: несумірні підходи забезпечують конкуренцію смислів, методів, орієнтацій і підтримують здатність системи оновлюватися.

Поява «дослідницької традиції» (research tradition) у значенні Лаудана допомогла подолати поділ на суворі, несумісні парадигми шляхом впровадження рамки, що дозволяє коригувати, комбінувати або відкидати теоретичні елементи без руйнування спільної наукової мови. Поступово саме «мережева», ретикулярна модель науки — неієрархічна, без центру тяжіння, із взаємною адаптацією методів, цілей і критеріїв — стала основою для розвитку мультидисциплінарності, інтерпретативних та радикально-критичних підходів.

У цьому просторі множинності та діалогу формуються й оновлюються ключові напрями — новітні теорії адаптивного лідерства, управління змінами (change management), моделі хаосу (chaos/complexity theory), практики фасилітації, мережеве управління (network governance), соціокультурні критики (critical theory, feminist/queer/postcolonial approaches), дослідження освітньої політики, інклюзивного адміністрування тощо. Теоретичний плюралізм (Gioia & Pitre, Griffiths, Halpin) і сьогодні не позбавлений внутрішніх суперечок, однак саме їх аналіз і відкритість до синтезу стали новою «точкою росту».

У підсумку — сучасна дисципліна функціонує вже не як ієрархія доктрин, а як екосистема, в якій кожна традиція (від емпіричної до критичної) знаходить своє нішеве застосування й може бути переглянута в разі потреби. Прагнення побудувати «єдину теорію для всіх завдань» поступилося місцем продуманій мережевій адаптації: комунікація, взаємне навчання, відкритість між школами й практиками стають ключовими цінностями дослідження й управління в освіті.

Головні акценти, проблеми та емпіричні приклади сучасної теорії

За більш ніж півстоліття еволюції теорії освітнього адміністрування сформувалися такі ключові практики й висновки:

В межах дисципліни не було жодного етапу стабільного панування однієї парадигми; навпаки, кожен десяток років з'являвся “вибух” нових альтернатив, що призводило до конкуренції мов, підходів і систем мислення.

Перші хвилі — логічний позитивізм, системний аналіз, феноменологія, критична й постмодерна теорія, феміністські, інтерпретативні, мережеві (“networked”) підходи та теорії хаосу.

Діалог між школами супроводжується несумірністю (incommensurability) — неможливістю простого перекладу й злиття теоретичних систем, але одночасно саме цей багатоголосий простір стимулює інновації, появу нових комбінацій і смислів.

У практичному вимірі найефективнішими стали ті моделі, які дозволяють сполучати зміст, методи і “мови” через рамку дослідницької традиції (Kuhn, Laudan): тут допускається існування суперників, поступове вдосконалення та оновлення базових ідей і процедур без руйнації основ.

Типовим прикладом такої еволюції стала “смітнікова” модель організацій (garbage can model), що демонструє фрагментарність, часом непередбачуваність і організовану анархію прийняття рішень у сучасних закладах освіти [Cohen, March, Olsen, 1972].

Досвіди розбудови інклюзивної, критичної, ціннісної, емпатійної “адміністрації з людським обличчям” свідчать про стійкість та інноваційний потенціал теорій, які не замикаються у єдиній парадигмі й відкриті до діалогу з різними підходами.

В цілому, ситуація у сфері адміністрування освіти на кінець ХХ — початок ХХІ століття описується як конкуренція й співіснування теоретичних традицій, постійна відкритість для впливу інших дисциплін, історичний перегляд усталених понять і експериментування з теоретичними і практичними моделями роботи.

Це забезпечує гнучкість та адаптивність сфери до соціальних, технологічних, політичних і культурних змін — і визначає орієнтири для майбутнього розвитку.

Десятиліття розвитку теорії: від "Великої теорії" до багатопарадигмальності

- 1947–1954: Старт руху теорії пов'язаний зі створенням Національної конференції професорів освітнього адміністрування, акцент на пошуку наукового фундаменту, перші спроби запозичень з соціальних наук, домінування принципів практичного адміністрування, відсутність загальної понятійної бази.

- 1954–1964: Нові дослідники, які долучаються до руху, активно імпортують логічний позитивізм, соціальні, поведінкові й управлінські моделі; формується віра у створення «уніфікованої» теорії. Саме в ці роки акцент переходить до системного аналізу й структурної організації.

- 1964–1969: Зростає вплив інтерпретативних шкіл, феноменології, починається перехід до плюралізму, стає очевидним, що теоретична одноманітність недосяжна; з'являється критика ієрархій, виникають перші імпульси до мультидисциплінарності.

- 1970–80-ті: Дискусії Куна і Лаудана, полеміка Гріффітса–Грінфілда закладають нові напрямки: критична теорія, постструктуралізм і феміністські дослідження докорінно змінюють уявлення про науковий пошук; акцент переноситься на історичність, контекстуальність, відмову від “чистої” наукової парадигми.

- 1990-ті: Концепції “мережі”, адаптивного управління, теорії хаосу й нелінійності, інклюзивності, впровадження політичних, ціннісних і критичних категорій у теорії адміністрування.

Емпіричні приклади показують: сучасна освітня організація функціонує як “кероване стихійне об’єднання” (Cohen, March, Olsen, garbage can model) — цілі фрагментовані, ідентичності змінюються, технології й способи дій багато в чому визначаються локальними контекстами. Прийняття рішень має амбівалентний і багатофакторний характер, дедалі більше схоже на моделі управління змінами/теорії комплексних систем.

Класичний ієрархічний підхід щоразу поступається місцем мереже-вій моделі адаптації, колективного прийняття рішень, доповнення «жорстких» і «м’яких» практик (теоретичний плюралізм). Кожен період демонструє поступ до ще більшої відкритості до інших дисциплін, моделей, емпіричних даних.

Головний виклик сучасності — інтеграція інклюзивності, критичного осмислення, багатомовності та аналітичної гнучкості як дійсного підґрунтя теорії і практики адміністрування, використання персонального й колективного досвіду для пошуку нових практик лідерства.

У перспективі ефективний поступ теорії можливий лише за умови мультидисциплінарності, поглиблення етичного, ціннісного та контекстуального аналізу, розширення практики залучення агентських (індивідуальних/групових) суб’єктивностей. Пріоритет має надаватись створенню гнучких дослідницьких традицій із місцем для альтернатив і радикальних новацій, постійному

уточненню й збагаченню понятійної мережі, особливо за рахунок досліджень на «живих кейсах» у галузі освіти.

Жодна з парадигм чи шкіл (логічний позитивізм, структуралізм, критична або феміністська теорія, постмодерн, мережеве адміністрування) так і не змогла стати універсальним ядром дисципліни. Водночас, кожен цикл дискусій і «парадигмальних зсувів» залишав як антагоністичні дискурси (Гріффітс–Грінфілд – несумірність парадигм), так і вузлові місця для діалогу, гібридизації й інновацій.

Умовою продуктивної еволюції стала ідея «дослідницької традиції» Лаудана: середовище отримало механізм для адаптації, у якому визнається право будь-якої школи на існування й поступове оновлення, а конкуренція теорій і стилів стає частиною загального діалогу — замість боротьби за «трон» методології.

- “Смітнікова модель” [garbage can model, Cohen, March, Olsen, 1972]: організація як простір для випадкового озвучення проблем, рішень та ідей. Адміністрування в освіті не передбачає чіткої послідовності чи ієрархії, а радше відображає динаміку “збирача випадкових можливостей”, що комбінує невідповідні ідеї, цілі й виконавців у моменті потреби.

- Теорії змін: сучасні освітні організації дедалі частіше мисляться як нелінійні, динамічні мережі, де навіть “незначна подія” може призвести до радикального ефекту (ефект метелика, “chaos theory”). Кейс: адміністративний експеримент із впровадження дистанційного навчання в американському коледжі у 1990-х спричинив непередбачувані зміни у структурі, культурі й стратегіях навчання.

- Феміністські й інклюзивні школи: приклади трансформації політик прийняття рішень завдяки включенню жінок, меншин, студентських ініціатив, рішень, розробці нових форм консультативної роботи й підтримки.

Збереження теоретичної та методологічної гнучкості розглядається у всіх оглянутих працях як єдиний спосіб адаптації системи до політичних, соціальних, технологічних змін. Необхідно підтримувати поліфонічний простір наукової комунікації — інтерпретативні, критичні, практичні, емпіричні та культурні підходи мають співіснувати, сприйматися як рівноправні суб'єкти змін.

Інновації максимально успішні тоді, коли впроваджуються саме у таких гнучких, відкритих системах, з орієнтацією на конкретний досвід, приклади, дослідницькі традиції, у межах яких можна тестувати, змінювати і гібридизувати теорії й моделі. Пріоритетом стає не уніфікація, а ефективна навігація в різноманітні та динамічні сфери.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі дослідження розвитку теорії управління освітою в США у другій половині ХХ століття було встановлено, що становлення та еволюція цієї наукової галузі відбувалися в умовах постійних змін соціокультурного середовища, посилення міждисциплінарності та активізації наукових дискусій щодо природи освітнього адміністрування. Проведений аналіз дозволяє сформулювати такі узагальнені висновки.

По-перше, з'ясовано, що у 1947–1957 рр. у США сформувався Теоретичний рух, який став відправною точкою для становлення освітнього адміністрування як самостійної наукової галузі. У цей період логічний позитивізм визначив методологічні пріоритети, спрямовані на об'єктивність, операційні визначення, вимірюваність та пошук універсальних законів управління освітою. Важливим результатом цього етапу стало усвідомлення необхідності створення теоретичних моделей та інтелектуальних рамок для дослідження освітніх організацій.

По-друге, встановлено, що період 1957–1970 рр. характеризується посиленням інновацій та розширенням дослідницьких традицій за рахунок запозичень із соціології, психології, менеджменту та політичної науки. У цей час зростає інтерес до організаційної поведінки, мотивації, лідерства та комунікації, що привело до появи нових моделей управління та інтерпретації ролі керівника. Соціокультурні зміни в американському суспільстві стали чинником, який значною мірою визначив зміст та напрям розвитку освітньої адміністрації.

По-третє, проаналізовано суперечку Гріффітса і Грінфілда [1974–1985 рр.], яка стала ключовим моментом парадигмальних змін у теорії управління освітою. Дискусія показала обмеженість суто позитивістського підходу та засвідчила необхідність урахування суб'єктивності, цінностей, інтерпретації досвіду,

контексту, владних відносин та соціальних конструкцій у процесі управління. Саме ця суперечка визначила поворот від раціоналістичної до інтерпретативної та критичної парадигм.

По-четверте, узагальнення матеріалу засвідчило, що розвиток теорії управління освітою в США у 1947–1995 рр. має чітко виражений етапний характер. Він включає:

- формування теоретичних основ (Теоретичний рух);
- інноваційну та міждисциплінарну експансію [1957–1970 рр.];
- переосмислення методологічних засад і зміщення наукових акцентів унаслідок суперечки Гріффітса і Грінфілда.

Кожен із цих етапів сприяв укріпленню галузі, розширенню її проблемного поля, появі нових концепцій та методів дослідження.

По-п'яте, встановлено, що теорія управління освітою США розвивалася у тісному взаємозв'язку з соціально-політичними та культурними процесами другої половини ХХ ст. Зміни в суспільстві — демократизація, громадянські рухи, зростання ролі особистості, розвиток критичної думки — визначили нові вимоги до управління освітніми організаціями та трансформували наукові підходи.

По-шосте, дослідження показало, що американська теорія управління освітою справила суттєвий вплив на становлення сучасного освітнього менеджменту й актуалізує важливість переосмислення її досягнень у контексті українських реформ. Окремі положення, зокрема інтерпретативні підходи, концепції організаційної культури, лідерства та управлінської взаємодії, можуть бути адаптовані до української практики управління закладами освіти.

Таким чином, проведене дослідження дозволило всебічно проаналізувати розвиток теорії управління освітою в США у другій половині ХХ ст., визначити її ключові парадигми, інтелектуальні традиції та передумови сучасного бачення

управління освітніми організаціями. Отримані результати становлять теоретичний та практичний інтерес для подальших наукових розвідок і можуть бути використані у викладанні курсів із історії та теорії освітнього менеджменту, а також у підготовці керівників закладів освіти в Україні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Argyris C. *Personality and Organization* : monograph. New York : Harper & Row, 1957. 360 p.
2. Bass B. M. *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. 3rd ed. New York : Free Press, 1990. 1184 p.
3. Blake R. R., Mouton J. S. *The Managerial Grid*. Houston : Gulf Publishing Company, 1964. 340 p.
4. Bolman L. G., Deal T. E. *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 512 p.
5. Burns J. M. *Leadership*. New York : Harper & Row, 1978. 530 p.
6. Burrell G., Morgan G. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London : Heinemann, 1979. 448 p.
7. Cohen M. D., March J. G., Olsen J. P. A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*. 1972. Vol. 17, № 1. P. 1–25.
8. Coladarci A. P., Getzels J. W. *The Use of Theory in Educational Administration*. Stanford : Stanford University Press, 1955. 259 p.
9. Culbertson J. A., Ed. N. J. Boyan *A Century's Quest for a Knowledge Base. Handbook of Research on Educational Administration* / New York : Longman, 1988. P. 3–26.
10. Feigl H., Ed. W. Dennis *Principles and Problems of Theory Construction in Psychology. Current Trends in Psychological Theory*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 1951. P. 179–213.
11. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. New York : Teachers College Press, 2001. 297 p.
12. Garrison J. W. *Philosophy of Education: An Introduction to the Foundations of Education*. New York : Routledge, 1986. 320 p.

13. Getzels J. W., Guba E. G. Social Behavior and the Administrative Process. *School Review*. 1957. Vol. 65, № 4. P. 423–441.
14. Greenfield T. B., Ed. M. Gold On Organization Theory: An Invitation to the Subjectively Constructed World. *The Research Craft: An Introduction to Social Research Methods*. New York : Macmillan, 1978. P. 405–417.
15. Greenleaf R. K. *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York : Paulist Press, 1977. 370 p.
16. Griffiths D. E. *Administrative Theory*. New York : Appleton-Century-Crofts, 1959. 332 p.
17. Guba E. G., Lincoln Y. S. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park : Sage, 1989. 294 p.
18. Halpin A. W. *Administrative Theory in Education*. New York : MacMillan Company, 1958. 232 p.
19. Hersey P., Blanchard K. H. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 5th ed. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1988. 650 p.
20. Hoy W. K., Miskel C. G. *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 4th ed. New York : McGraw-Hill, 1991. 640 p.
21. Johnson D. W., Johnson R. T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 5th ed. Boston : Allyn and Bacon, 2009. 328 p.
22. Kuhn T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press, 1962. 210 p.
23. Laudan L. *Progress and Its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*. Berkeley : University of California Press, 1977. 288 p.
24. Laudan L. *Science and Values: The Aims of Science and Their Role in Scientific Debate*. Berkeley : University of California Press, 1984. 283 p.

25. Lewin K., Lippitt R., White R. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *The Journal of Social Psychology*. 1939. Vol. 10. P. 271–299.
26. Parsons T. Structure and Process in Modern Societies. New York : Free Press, 1960. 440 p.
27. Saxe R. On Theory in Educational Administration. *Administrative Science Quarterly*. 1980. Vol. 25, № 1. P. 121–123.
28. Senge P. The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization. New York : Doubleday, 1990. 424 p.
29. Sergiovanni T. J. Leadership for the Schoolhouse. San Francisco : Jossey-Bass, 1996. 238 p.
30. Sergiovanni T. J., Carver F. D. Leadership: A Conceptual Framework. Boston : Allyn and Bacon, 1980. 264 p.
31. Spillane J. P., Halverson R., Diamond J. B. Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*. 2001. Vol. 30, № 3. P. 23–28.
32. Vientseva N., Orhiets O., Omelchenco A., Romanchuk S., STUDENTS' PERCEPTION OF THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE INFLUENCE OF SOCIAL CONDITIONS. *Pedagogy. Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*. Sofia: Az-buki National Publishing House, 2024. Vol. 96. Number 2, P. 195-205
33. Tannenbaum R., Schmidt W. How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*. 1958. Vol. 36, № 2. P. 95–101.
34. Willower D. J. Theory Development in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*. 1975. Vol. 11, № 3. P. 1–14.