

ЯРУЛОВ А.А.

**СМЫСЛОВЫЕ
ПОЗИЦИИ
ИНТЕГРАТИВНОГО
УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

Москва
«Народное образование»
2019

ЯРУЛОВ А.А.

**СМЫСЛОВЫЕ ПОЗИЦИИ
ИНТЕГРАТИВНОГО
УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИЕЙ**

Москва

«Народное образование»

2019

УДК 371.215
ББК 74.24
Я78

Рецензенты:

Тарабакина Людмила Владимировна, профессор кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), доктор психологических наук, профессор;

Воровщиков Сергей Георгиевич, профессор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), доктор педагогических наук, профессор.

Ярулов А.А.

Я78 Смысловые позиции интегративного управления образовательной организацией. — М.: «Народное образование», 2019. — 272 с.

ISBN 978-5-87953-508-2

В монографии рассмотрены психолого-педагогические составляющие интегративного управления образовательной организацией.

Монография предназначена руководителям систем управления образованием и образовательных учреждений, а также может быть использована в качестве учебно-методического пособия в работе со студентами и слушателями системы повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования, изучающими вопросы управления (менеджмента) образовательной сферой.

ISBN 978-5-87953-508-2

ББК 74.24

© Ярулов А.А., 2019

© ИД «Народное образование», 2019

© Кинсбургский А.В., оформление,
оригинал-макет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Введение	7
Часть I. Моделирующие основания интегративного управления образовательной организацией	13
<i>Глава I.</i> Интегративные аспекты проектирования интегративного управления в сфере образования	13
<i>Глава II.</i> Человек и среда как совокупные факторы управляемого развития	29
<i>Глава III.</i> Ориентиры созидания пространства взаимодействия человека со средой образования	49
<i>Глава IV.</i> Проектирование механизмов организации пространства взаимодействия человека со средой собственной жизнедеятельности	69
<i>Глава V.</i> Интегративная совокупность принципов организации пространства взаимодействия человека со средой собственной жизнедеятельности	85
Часть II. Инструментальные ориентиры организации интегративного управления	105
<i>Глава VI.</i> Психолого-педагогические аспекты управления образовательной организацией	105

<i>Глава VII.</i> Менеджмент в управлении образовательной организацией	120
<i>Глава VIII.</i> Практиологические составляющие делового администрирования	136
<i>Глава IX.</i> Интегративно-дифференцированная система диагностики в управлении образовательной организацией	152
<i>Глава X.</i> Технология реализации системы интегративного управления на основе метода совместного образовательного заказа	166
Заключение	190
Список литературы	191
Управленческий психолого-педагогический словарь	196

ПРЕДИСЛОВИЕ

В течение многих лет, занимаясь вопросами управления образовательными системами различного уровня, постоянно изучая теорию и практику организации руководства деятельностью образовательных учреждений, обмениваясь опытом с коллегами, постоянно возникала необходимость осмысления происходящего в отечественной системе образования. И значительная степень неудовлетворенности была связана с тем, что в практику управления образовательными системами активно внедрялся и повсеместно использовался так называемый «производственный подход», а в последние годы — «корпоративный подход» к управлению сферой образования. Постоянно возникала потребность осознать те особенности управления сферой образования, которые не позволяют исказить смыслы, значения и роли управления образованием в возложенной на нее триединой миссией формирования качественно новых и успешных человека, государства и общества.

Решению данной задачи посвящена подготовленная монография «Смысловые позиции интегративного управления образовательной организацией». В ней предпринята теоретико-методологическая и инструментальная попытка осмысления роли, значения, целей, задач, функций и принципов организации оптимального, т.е. научно выверенного, управления образовательными организациями различных видов и типов. Замечу, что, разрабатывая и komponуя структуру монографии, я содержательно был нацелен на общеобразовательную организацию, что ничуть не умаляет ее смысловое использование в практике управления образовательных организаций других типов и видов.

И еще об одной особенности публикуемой монографии. В ней не освещены вопросы педагогического управления образовательной деятельностью обучающихся. Этой проблеме будут посвящены последующие публикации.

По материалам данной монографии выражаю готовность к дискуссии, критическим замечаниям и предложениям.

***Ярулов Александр Анатольевич**, профессор кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования (ИСГО) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), доктор педагогических наук, кандидат психологических наук*

ВВЕДЕНИЕ

Написание монографии вызвано множеством существующих проблем, требующих своего осмысленного разрешения с позиций понимания того, что происходит в управлении современной общеобразовательной организацией (школой).

Анализируя происходящее в управлении школой с позиций здравого смысла, складывается устойчивое впечатление, что мы «идем не тем путем» (интерпретация взглядов В.И. Ленина), что мы, управленцы, сознательно не замечаем, игнорируем и в конечном счете искажаем современную картину современной действительности в ответе на многочисленные вопросы, связанные с тем, что необходимо и как делать в управлении современной школой. Для чего, например, повсеместно насаждаются рейтинговые оценки деятельности школ, педагогов, обучающихся? Почему стала господствовать «педагогика натаскивания»? Стоит ли «гордиться» только победами в олимпиадах, конкурсах? И так далее...

Но есть ключевой вопрос, сформулированный еще Н.Г. Чернышевским в своем романе «Что делать?», в смысловых значениях определяемый в поиске ответов на вопросы: «Как дальше жить?», «Как быть?», «Как действовать?»

В решении данных вопросов, стоящих перед системами отечественного образования, есть два пути.

Первый путь — тупиковый. Можно по-прежнему продолжать «плакаться в жилетку», верить в «доброе барина» и ждать «у моря погоды». Можно формально приспособливаться к многочисленным «инициативам», постоянно исходящим из властных структур. Можно заниматься «оголтелым критиканством», всячески поддерживать постоянно изобретаемые формы «внутреннего сопротивления» и т.д.

А можно действовать разумно: избрать стратегически выверенный и доказавший свою эффективность — *путь созидания,*

вернее, путь созидающего управления образованием качественно новых человека, государства и общества.

И, прежде всего, вспоминая «Маленького принца» А. Экзюпери, необходимо приступить к наведению порядка «на своей планете».

В первую очередь следует начать с постановки осмысленного диагноза как средства распознавания того, в чем заключаются особенности проведения инновационной политики в отечественном образовании. Суть этих особенностей (диагноза) сводится к тому, что «экономика правит и будет править бал в образовании».

Поэтому стоит «перестать беспокоиться и начать жить» (по Д. Карнеги) в условиях дальнейшей минимизации расходов. Следует перестать беспокоиться и изобретать «велосипеды» против классно-урочной системы обучения. Вспоминая о «педагогическом ренессансе» проводимых в постперестроечное время реформ — не сопротивляться навязываемым кампаниям «стандартизации», «укрупнения школ».

В то же время не стоит проявлять соглашательство с такими явлениями, как оптимизация сельских школ, устранение из базисного учебного плана так называемого «школьного компонента» и т.д.

А самое главное — необходимо упорно проявлять настойчивость и оказывать сопротивление стремлению «экономистов от образования» превратить образование в сферу услуг. Превращение школы в «служанку» удовлетворения, как показывает практика, культурно не развитых образовательных потребностей и интересов влечет за собой дальнейшую духовно-нравственную деградацию общества!

Поэтому необходимо настойчиво отстаивать смысловую организующую позицию, заключающуюся в том, что **ОБРАЗОВАНИЕ** не сфера услуг, а **СФЕРА УСЛОВИЙ, обеспечивающих воспитание и обучение полноценной гармонически развитой личности** и тем самым способствующих развитию качественно новых государства и общества. Только при этом смысловом условии становится понятным, что школа стоит на службе интересов человека, государства и общества, а не является «служанкой» и не находится в услужении различного рода «функционеров от образования».

Наведению порядка на «образовательной планете» также должна способствовать система конкретных действий в психолого-педагогических и управленческих отраслях научного знания. Следует перестать уничижительно относиться к достижениям научных школ советского периода, заниматься повсеместным и поверхностным плагиатом их идей и находок, отрицать открытые ими законы (закономерности) и принципы организации психолого-педагогических условий, содействующих обогащенному совместному качественному развитию ключевых субъектов образования (человека, государства, общества).

А самое главное — необходимо перестать использовать проводимую политику необдуманного заимствования и навязывания школе позиций зарубежных школ и «производственного подхода» в управлении образованием. Речь идет о том, что необходимо более осторожно и адаптировано относиться к зарубежным идеям, технологиям и советам, например: бизнес-планирования, маркетинга, «наделения полномочиями», управления качеством и т.д. И особенно следует весьма критически относиться к формам и методам «корпоративного управления», осознавая, что основной целью любой корпорации выступает получение финансовой прибыли, а перед управлением образованием поставлены иные цели, направленные на обогащение условий, способствующих процессам развития человека, государства и общества в целом.

Поэтому необходимо начать или продолжить «наведение порядка на своей планете» с самого себя, прежде всего как личности, как профессионала, обладающего способностью качественно руководить вверенной образовательной организацией. При этом, видимо, потребуются осуществить критический анализ собственного стиля руководства, понимая, что должность руководителя — это не полученная индульгенция для «неразумного всевластия», это не позиция того, «что хочу, то и ворочу», а логически выстроенная система персональной образцовой организации деятельности по выполнению поставленных целей и задач.

Необходимо вновь осмысленно изучить и с позиций синтеза научного знания начать разумно воплощать идеи оптимизации педагогического труда Ю.К. Бабанского, базовые положения аксиологического (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.),

синергетического (С.П. Курдюмов, Н.М. Таланчук и др.), акмеологического (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.), функционального (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков и др.) системно-деятельностного (Ю.А. Конаржевский, профессорско-преподавательский коллектив кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой МПГУ и др.) и других методологических подходов. При этом речь идет не об эклектическом заимствовании множества идей, находок, принципов, а о стратегически и тактически выверенной линии созидания многообразных и содержательно наполненных условий интегративного созидającego управления процессами качественного совместного развития человека, государства и общества [66, 67, 68].

Интегративная модель созидającego управления примерно может выглядеть следующим образом (*приложение 1*).

Подробное смысловое практико-ориентированное обоснование реализации модели интегративного созидającego управления планируется осуществить на страницах монографии.

Так, в *первой главе* рассматриваются интегративные аспекты проектирования управленческой деятельности в сфере образования. Представлены моделирующие, теоретико-методологические основания и целевые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования.

Вторая глава посвящена рассмотрению вопросам человека и среды как интегративным факторам управляемого развития. Даны ключевые характеристики внешней и внутренней среды, роли человеческого фактора и интегративной природы управленческой деятельности в сфере образования.

В *третьей и четвертой главах* определены концепты созидания специально организованного управленческого пространства взаимодействия и осуществлено проектирование механизмов организации пространства взаимодействия человека со средой собственной жизнедеятельности.

В *пятой главе* рассмотрена интегративная совокупность принципов организации пространства взаимодействия человека со средой собственной жизнедеятельности.

Шестая глава посвящена рассмотрению вопросов психолого-педагогических аспектов управления образовательной

Примерная интегративная модель создающего управления образовательной организацией

Миссия	ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННО НОВЫХ:		
	Государства	Общества	Человека
Методологический подход	ИНТЕГРАЦИЯ		
	Науки	Культуры	Образования
Уровни управления	Административный	Совместный	Персональный
Объект (предмет) управления	ВНЕШНЕ-ВНУТРЕННЯЯ СРЕДА		
	Стимулирования	Содействия	Преобразования
Интегративный вектор управления	КУЛЬТУРА		
	Руководства	Взаимодействия	Самоуправления
Интегрирующая функция	Организации	Со-организации	Самоорганизации
Тактика	СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОГО ПОКОРЕНИЯ МАЛЫХ ВЕРШИН (АКМЕ)		
	Компетентности	Коллективности	Личностного роста
Способы взаимодействия	РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СУБЪЕКТНОСТИ		
	Программно-целевой	Координации	Самостоятельности
Планируемый результат (продукт) управления	СТИЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ		
	Обогащающий	Профессионально-организованный	Индивидуальный

организацией. В ней на основе учета опосредованного (предоставляющего средства) характера деятельности образовательных организаций дана характеристика целевой, функциональной и организационной полноты многогранности. Даны психолого-педагогические характеристики организационной культуры образовательной организации. Обсуждено формирование интегративного стиля управления в образовательной организации.

В *седьмой главе* «Менеджмент в управлении образовательной организацией» рассмотрены вопросы профессионально организованного руководства и лидерства в образовательной организации, показана система выработки, принятия и реализации управленческих решений.

В *восьмой главе* речь идет о праксиологических составляющих делового администрирования. Показано значение коммуникативной, эргономической, функциональной составляющих делового администрирования. Приведены примеры организации деятельности (циклограмма; метод распределенной согласованной ответственности; единая система контроля).

В *девятой главе* рассмотрены вопросы эффективной организации уровневой диагностики в управлении образовательной организацией.

Десятая глава посвящена предъявлению технологии реализации системы интегративного управления на основе метода совместного управленческого заказа.

В *приложении* опубликован управленческий психолого-педагогический словарь, позволяющий читателю при необходимости восстановить смысловое понимание основных терминов, используемых в управленческой деятельности.

Следует обратить внимание, что во всех главах монографии явным либо контекстным образом важное значение отводится культуре, так как именно культура может и должна стать стимулирующим фактором созидания комплекса управленческих условий, содействующих формированию качественно новой системы отношений между основными субъектами образования.

Именно культура, характеризующаяся в качестве мета-потребности управления образованием, способна преобразовать внешнюю и внутреннюю среду в пространство обогащенного функционирующего развития человека, государства, общества.

Часть I.

Моделирующие основания интегративного управления образовательной организацией

Глава I.

Интегративные аспекты проектирования управленческой деятельности в сфере образования

Интеграция (лат. *Integratio* — восстановление, восполнение, от *integer* — целый, ненарушенный) как явление и основная тенденция совершенствования современной практики управления сферой образования требует прежде всего своего осмысления и логического обоснования.

Выступая результатом и условием качественного воспроизводства человека, государства и общества как совместного и в то же время самостоятельного субъекта и объекта проводимых преобразований, именно *интеграция* призвана противостоять неконструктивным тенденциям и выступить ключевой идеей не только согласования провозглашенных целей и задач, но и способов и средств их достижения.

Воплощение в сфере образования миссии интеграции становится возможным посредством осуществления перехода на интегративную модель управления сферой образования.

Моделирующие основания проектирования интегративного управления в сфере образования

В основание проектируемой нами модели положен методологический приём трёхмерного сочетания любого изучаемого явления, суть которого состоит в анализе и синтезе трёх ключевых компонентов, позволяющих отразить не только объективные диалектические связи, но и обеспечить логически выстроенный процесс конвергенции (от лат. *converge* — сближение, схождение) осуществляемой, в нашем случае, деятельности по управлению сферой образования.

Так, *структуру управления* предлагается выстраивать *на субъект-объект-субъектной основе (приложение 2)*, представляющей возможность показать прежде всего взаимосвязь, взаимозависимость и взаимовлияние всех уровней и звеньев управления сферой образования. И в первую очередь показано как три основных субъекта — общество, государство и человек — вносят свои совокупные вклады в развитие образования.

Так, вклад *общества* в образование выражается в формировании миссии и общественно значимых идеалов, в отстаивании и защите общечеловеческих ценностей, в выработке единых критериев и норм оценки институтов, занимающихся организацией образовательной деятельности.

Государство, разрабатывая и осуществляя образовательную политику, определяет стратегию развития сферы образования, выполняет функции нормирования, регулирования, материально-технического обеспечения, контроля и т.д. реализации образовательной деятельности.

Человек как основной субъект и объект своего образования во всех своих ролях и значениях принимает решения и выстраивает программу персонального или совместного участия в образовании себя как личности.

Обратим внимание на тот факт, что вне зависимости от уровней и звеньев управления единым объектом воздействия, вернее

Приложение 2

Субъект-объект-субъектная структура управления сферой образования

Субъект	Объект	Субъект
<i>По ключевым субъектам управления</i>		
Общество	Среда образования	Государство
Государство и его институты		Человек
<i>По уровням управления</i>		
Федеральные органы управления образованием	Образовательная среда	Региональные органы управления образованием
Региональные органы управления образованием		Муниципальные органы управления образованием
Муниципальные органы управления образованием		Образовательные организации
<i>На уровне управления образовательной организацией</i>		
Административный уровень	Среда образования	Совместный уровень
Административно- совместный уровень		Самостоятельный уровень

взаимодействия, выступает *среда* как система условий и средств, обеспечивающих реализацию целей и задач, стоящих перед системами образования.

На уровне взаимодействия ключевых субъектов управления единая мета-цель выражается в созидании среды образования качественно новых человека — государства — общества.

На уровне взаимодействия всех организационных звеньев управления сферой образования стержневой задачей выступает формирование *образовательной среды* как специально организованной системы содействия развитию личности и коллективов формами и методами воспитания и обучения.

На самостоятельном уровне объектом управления выступает *внутренняя среда* развития и преобразования себя как: 1) человека во всех ипостасях, ролях и значениях (персональный уровень); 2) организации (персонально-совместный уровень). При этом следует учесть, что конструктивное выделение в данной модели в качестве объекта управления среды носит не линейный характер воздействий,

а содержит в себе горизонтально-вертикальную линию сквозной, пронизывающей согласованной уровневой ответственности всех структур и звеньев управления за достижение поставленных целей.

Следующая особенность проектируемой нами модели заключается в согласованном смысловом и инструментальном распределении и сочетании сфер научной ответственности за реализацию целей, задач и функций, стоящих перед предметными областями научного знания. Речь идет прежде всего о психологии, педагогике и управлении образованием как отраслей научного знания. Не вдаваясь в детали анализа проблем, существующих между ними, предлагается четкое распределение предметных областей научной ответственности, когда психология выступает базовой основой для педагогики, а психология и педагогика, в свою очередь, — методологической и теоретической основой для управления образованием как практико-ориентированной области научного знания, аккумулирующей, синтезирующей и организующей воплощение плодотворного множества психолого-педагогических идей, концепций, подходов и технологий в практическую деятельность институтов управления сферой образования.

Тогда становится понятным междисциплинарная интегрирующая роль психологии, педагогики и управления образованием: *психология* изучает и предоставляет средства по развитию внутреннего мира человека, *педагогика* — организует внешний мир, способствующий развитию внутреннего мира человека, а *управление образованием* обеспечивает реализацию совокупности иерархически упорядоченных компонентов психологического и педагогического знания, направленных на гармонизацию взаимодействия человека с внутренним и внешним миром путями оптимального развития человека как личности и коллективов, как специально организованных людских сообществ.

Тем самым за управлением образованием закрепляется функция практико-ориентированного интегратора наук о человеке, обеспечивающего преемственную взаимосвязь психологии и педагогики, при котором, сохраняя и оберегая свою самостоятельность:

— *психология* выявляет и обосновывает психологические закономерности и механизмы развития, лежащие в основе педагогических взаимодействий;

— *педагогика* на основе психологического знания, в свою очередь, определяет совокупность условий, принципов, методов и средств, способствующих развитию;

— *управление* образованием, интегрируя знания психологии и педагогики, отвечая на вопросы «как?», «каким образом?», организует оптимальное их воплощение в практическую деятельность институтов образования.

Подобное трехсоставное выделение и сочетание составляющих элементов изучаемого явления в проектируемой нами модели позволяет обеспечить разумное соединение вроде бы не сочетаемых элементов в структурно-содержательную систему построения интегративной модели управления сферой образования.

Теоретико-методологические основания проектирования интегративного управления в сфере образования

В качестве сквозных концептуально-методологических оснований, пронизывающих все аспекты проектирования управленческой деятельности в сфере образования, вычлениаются три взаимосвязанных компонента — деятельности, развития и личности.

Компонент развития следует рассматривать:

— с *философских позиций* как особый тип изменения, который, в отличие от множества других изменений системы, непосредственно связан с обновлением параметров системы, её структуры и функционального состояния. Результатом развития принято считать появление нового качественного состояния объекта;

— с *позиций психологического знания* как динамический процесс накопления количественных и качественных прогрессивных изменений психики, обуславливающих и обеспечивающих формирование и развивающее функционирование личности;

— в *педагогике* начинает доминировать установка, что человек развивается — воспитываясь и обучаясь. Это означает, что воспитание и обучение не надстраиваются, а включаются в процесс развития, выполняют ключевую задачу формирования полноценного развития личности. Следовательно, господствующее в педагогическом сознании логически неверное выражение «обучение, воспитание и развитие» должно быть осмыслено с позиций

«развитие посредством продуктивно организованного воспитания и обучения»;

— с *управленческих позиций* развитие характеризуется как наращивание потенциалов, ресурсов преобразования осуществляемой деятельности, вкладывая в эти понятия смысловое интегративное значение и *резерва* (от лат. *reservare* — сберечь, сохранить), и *потенциала* (от лат. *potentia* — сила).

При этом не стоит забывать о том, что развитие:

- не выступает как развитие «вообще» или развитие «всего»;
- никогда не идёт только по одному направлению, имеет сложную многоуровневую структуру и проходит в несколько этапов, демонстрирующих преемственность между качественными состояниями, тенденции в изменении, кумулятивную связь каждого нового этапа с предыдущим;
- непрерывно, дискретно, необратимо, неравномерно, «спиралевидно», взаимосвязано с другими направлениями развития;
- его основой выступают внутренние и внешние противоречия, имеющие устойчивую взаимосвязь: внешние трансформируются во внутренние, активизируя субъекта управления к действиям;
- осуществляется в деятельности, определяемым её характером и содержанием.

Таким образом, *компонент развития* представляет собой не последовательность отдельных, несогласованных между собой изменений, а носит целостный, системный характер и требует своего практического воплощения в управленческой деятельности в сфере образования, предполагающих конкретизацию следующих положений:

— понимание развития как процесса совершенствования, преобразования, движения к оптимальному высшему уровню своего развивающегося функционирования, когда развитие преследует цель достижения более качественного функционирования, а достигнутый уровень функционирования становится последующим этапом дальнейшего развития;

— признания в качестве доминирующего сквозного вектора развития — «субъект-объектной-субъектной» линии развития. Когда субъект управления направляет свою деятельность на

объект собственного развития по системно организованному пути покорения малых вершин (акме). Вследствие чего «потенциальное» (скрытое, возможное, вероятностное) становится «зоной ближайшего развития», проявляется в «актуальном» (имеющимся в наличии) и определяет «программу дальнейшего развития» (интерпретация идей Л.С. Выготского);

— учета совместно-индивидуального либо индивидуально-совместного характера развития. С синергетических позиций такой характер развития выражается в определении: «Полезно развиваться в совместной интегративно осуществляемой деятельности».

Компонент личности для теории и практики управления образовательной сферой выступает в качествах стержневой метациели-задачи организации всех видов и форм управленческой, образовательной, развивающей и т.п. деятельности.

В научном знании имеется множество трактовок понимания личности, но с точки зрения психолого-педагогических аспектов интегративного управления сферой образования следует отдать предпочтение позициям, в которых признается взаимозависимая роль наследственности, среды и самого человека как совокупного объекта и субъекта собственного становления и развития, а проблема взаимодействия данных факторов представлена через интегративное соотношение в человеке природных (генотип) ↔ социально-культурных (внешне средовых) ↔ психологических (внутренне внешних) детерминант.

Синтезирующие основания данной позиции мы находим во взглядах отечественных психологов и педагогов.

Так, *Л.С. Выготский* в культурно-исторической теории единства биологического, социального и культурного в развитии человека как личности отмечает, что личностью выступает социализированный индивид, который воплощает в себе существенные социально значимые свойства. В то же время личностью является человек, имеющий свою жизненную позицию, которая утвердилась в результате длительной и кропотливой сознательной работы [15].

Б.Г. Ананьев рассматривал процессы целостного образования личности в комплексе развития индивидуальных, социальных и индивидуальных характеристик человека. Продуктом слияния

социального и биологического в его концепции выступает индивидуальность, которая направляет развитие индивида, личности и субъекта в общей структуре человека, стабилизирует ее, взаимно связывает свойства и явления, является важным фактором высокой жизнеспособности и долголетия.

Рассматривая психическое развитие как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека, Б.Г. Ананьев структуру личности строил одновременно по субординационному принципу соподчинения более общих свойств элементарным, частным социальным и психофизиологическим свойствам и координационному принципу, при котором взаимодействие коррелируемых свойств сочетается с их относительной автономией (например, система ценностных ориентаций, установок) [2].

С.Л. Рубинштейн характеризовал личность как целое, выражаемое через триединство: *чего хочет* человек (потребности, установки); *что может* (способности, дарования); что есть он сам (потребности и мотивы, закрепленные в характере), отмечая, что личностью в подчеркнуто специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть своя позиция, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в результате большой сознательной работы. Исследователь отмечал, что личность имеет три уровня собственной организации: 1) *психический склад* — индивидуальные особенности протекания психических процессов; 2) *личностный склад* — качества характера и способности; 3) *жизненный склад* — нравственность, ум, умение ставить жизненные задачи, мировоззрение, активность, жизненный опыт [53].

Концентрирующее выражение природных (генотип) ↔ социально-культурных (внешне средовых) ↔ психологических (внутренне-внешних) детерминант, имеющих важное значение для методологии управления сферой образования, мы находим в научной школе феноменологии бытия и развития личности В.С. Мухиной. В ней отстаивается позиция, связанная с установкой: «*личность — уникальная социальная единица*». Автор подчеркивает, что личность традиционно рассматривается как человеческий индивид, продукт общения и познания, обусловленный

конкретно историческими условиями жизни общества. В то же время личность индивидуальна. Поэтому личность с философских позиций принято определять как «индивидуальное бытие общественных отношений» Данное определение несет в себе следующее понимание:

– «*Личность – это социальное в нас*». Бытие общественных отношений в личности формируется через присвоение человеком материальной и духовной культуры, общественно значимых ценностей, через усвоение социальных нормативов и установок;

– «*Личность – это индивидуальное в нас*». Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию человека, через становление системы личностных смыслов, на основе которых человек строит свое мировоззрение, свою идеологию. Для каждого человека его система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентаций. Личность создает ценностные ориентации, которые складываются у человека в его жизненном опыте и которые он проецирует на свое будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностно-ориентационные позиции людей» [41, с.141–143].

Но не только в этом заключается уникальность личности каждого человека. В основе данной исключительности лежит различающий каждую личность генотип – наследственно заданная природой конституция, темперамент, совокупность задатков, контролирующая развитие, строение и жизнедеятельность организма и определяющих совокупность всех его отличительных признаков.

Следующим признаком неповторимости личности выступает уровень влияния и овладения человеком культурой как своей собственной «второй природой» (натурой), раскрывающейся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве индивидуального бытия личности.

Данная в своем неповторимом сочетании «слоистая» совокупность индивидного, психического, социально-культурного в личности образует вполне определенную *интегративную целостность*, т.е. уникальную и неповторимую «единицу».

Следовательно, с позиций психолого-педагогических аспектов интегративного управления сферой образования понятие личности

требует своей детализации, так как определяет ценностно-целевые направления управленческой деятельности в образовании.

Прежде всего, *личность* с психолого-педагогических позиций управления сферой образования следует характеризовать как уникальную единицу, как нерасторжимую совокупность биологических, психических, социальных и культурных свойств человека, важнейшими из которых являются социально-культурные составляющие, проявляющиеся в жизнедеятельности человека.

Следующая, теоретико-методологическая, позиция заключается в том, что в развитии личности участвуют не только факторы наследственности и среды, но и сам человек, являющийся «автором», вернее «соавтором», собственной жизни. Данные факторы настолько взаимосвязаны и взаимно переплетены, что представляют обычно единый сплав, единый ряд биопсихосоциокультурного развития человека как личности, в котором синтезированы влияния наследственности, среды и самого человека.

В связи с данной установкой мы вновь обратимся к концептуально-методологическим положениям *С.Л. Рубинштейна*, который обосновал, что психическое развитие человека как личности определяется единством внешних и внутренних условий. При этом он отмечал, что любые внешние обстоятельства, влияния, причины, условия и т.д. действуют только через посредство внутренних условий, представляющих собой основание развития, т.е. внешнее изначально всегда опосредствуется внутренним. Человек и его психика не только проявляются в продуктах своей деятельности, они именно формируются и развиваются в ходе такой деятельности, детерминируемой объектом и преобразующей его [53].

Компонент деятельности является неотъемлемым атрибутом всех видов и форм организации жизнедеятельности человека, государства и общества.

Особенно значимой для управления сферой образования выступает позиция, подчеркивающая, что именно благодаря деятельности обеспечиваются процессы развития личности. Поэтому для управления образовательной сферой особенно ценным является развитие ключевых форм деятельности, каковыми являются познание, общение и самосознание, посредством которых происходит расширение, по А.Н. Леонтьеву, «каталога деятельностей»

и обеспечивается процессы формирования и *со-* и *саморазвития* личности.

Так целесообразно организованная *деятельность познания* способствует развитию высших психических процессов (памяти, мышления, произвольности и т.д.) и интегральных функций (целеполагания, программирования, планирования и др.).

Организация *деятельности общения* содействует развитию и обогащению таких важных личностных качеств, как общительность, доброжелательность и др., что формирует у личности способности конструктивно ориентироваться в различных ситуациях взаимодействия с окружающей ее действительностью.

Деятельность самосознания направлена на формирование целостного представления человека о собственном образе «Я», внутренней позиции личности и выступает в качествах индивидуального синтеза представлений о самом себе и окружающем мире и включает в себя осознание своего «Я» как активного начала субъекта деятельности, своих психических свойств, социально-нравственной и эмоциональной самооценки, а также чувства самопринятия, самоуважения и саморуководства [40].

Таким образом, теоретико-методологическим основанием проектирования интегративного управления сферой образования избираются сквозные компоненты организации целенаправленной деятельности по развитию личности.

Целевые ориентиры проектирования интегративного управления в сфере образования

Определяются путем познания содержательных смыслов ключевых категорий, каковыми, через призму категории «управление», выступают «культура» и «образование».

Познание смыслов категории «культура». В современной ситуации развития отечественного образования становится актуальной потребность превратить культуру в реальную ценность управления образовательной сферой.

В контексте рассматриваемой нами проблематики понимание категории культуры носит полисемантический (многозначный, многосмысловой, многомудрый, многогранный и т.п.) характер.

Так, в *антропологическом аспекте* культура определяется как способ и форма человеческого бытия, историческая мера человеческого образа жизни. В данном смысле культура выступает в качестве связующего звена между человеком и окружающим его миром и одновременно направлена на мир (культивирование, очеловечивание мира) и на человека (культивирование всех социальных свойств и качеств человека). Она служит мерой овладения человеком своего отношения к природе, к другим людям и к самому себе.

В *аксиологическом аспекте* культура выступает как система ценностей, сложная иерархия идеалов и смыслов, значимая для конкретного общественного организма.

В *аспекте деятельности* культура характеризуется как специфический способ человеческой жизнедеятельности, как способ регуляции, сохранения и развития общества. Она (культура) включает в себя не только духовную, но и предметную деятельность. Будучи стержнем всей человеческой деятельности, культура выступает не только инструментом сохранения совокупного духовного опыта человечества, но и призвана обеспечивать эффективную передачу и дальнейшую разработку этого опыта.

В *гуманистическом аспекте* культура выступает как основной фактор духовного развития человека, раскрытия его творческих способностей.

В *социологическом понимании* культура есть основополагающая часть любого социального института или социальной структуры. Она представляет собой систему принципов, ценностей и норм, по которым функционирует данная социальная структура.

С *интегративных позиций* культура характеризуется как система исторически развивающихся программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех основных проявлениях, как общественно выработанный способ человеческой деятельности, направленной на преобразование природы, человека и социума.

Основным предназначением культуры выступает изменение условий жизни человека, государства, общества к лучшему. При этом социальные функции культуры связаны с решением задач:

- интеграции и консолидации людей в целях совместного удовлетворения их индивидуальных и групповых потребностей и интересов (или обеспечения условий для такого рода действий);
- организации людей (структурирования и разделения социальных функций по направлениям деятельности, группам исполнителей и пр.),
- нормирования и регуляции практики их совместной жизнедеятельности, межличностных и групповых взаимодействий и пр.;
- обеспечения процессов познания окружающего мира;
- выработки критериев оценки полезности и значимости тех или иных явлений для человека и общества, построения ценностных ориентаций;
- формирования стандартов социальной адекватности членов сообщества, образов социальной идентичности и престижности, средств социального вознаграждения или наказания;
- разработки механизмов воспроизводства сообщества как социальной целостности посредством межпоколенной трансляции социального опыта [30].

В этой связи обращает на себя внимание позиция, рассматривающая культуру как систему развивающихся программ человеческой деятельности, поведения и общения, которые обеспечивают воспроизводство в человеке многообразия форм социальной жизни, видов деятельности, социальных связей и типов личностей присущей ему предметной среды [68].

На уровне человека усвоение культурных программ осуществляется посредством воспитания и обучения, являющимися основными инструментами развития, в ходе которых человек приобщается к исторически сложившимся ценностям, целям, к конструктивной напряженности, лежащей в основе способности человека воссоздать в своем внутреннем мире общество, все типы человеческих отношений, формировать смыслы.

Подчеркивается, что во взаимодействии с культурой, в освоении ее программ человек одновременно выступает как продукт, потребитель, производитель и транслятор культуры [10]. В данных значениях человек, будучи творением (объектом) культуры, вместе с тем является и ее творцом (субъектом): существующая

разность потенциалов между культурой и человеком порождает движущие силы его развития. Но движущие силы находятся не в культуре и не в индивиде, а между ними, в их взаимоотношениях [26]. Данную систему взаимоотношений человека с культурой определяет множество факторов, среди которых выделяется *образование* как особая культурная сфера присвоения, обогащения и осуществления программ человеческой деятельности, поведения и общения.

Познание категории «образование» имеет множество гуманистически направленных смыслов и охватывает такие семантические поля, как: а) процесс создания, порождения чего-то нового, б) формирование чего-либо согласно заданному образцу, в) нечто структурно сложное.

Применительно к образовательной сфере как специально созданному институту развития «человеческого в человеке» с интегративных позиций образование характеризуется как:

— *интегративная ценность* — цель совместного образования качественно нового человека, государства и общества;

— *интегративная сфера* совместной социокультурной практики общества, государства и человека по удовлетворению ключевых, их объединяющих, потребностей и интересов;

— *интегративная* иерархически взаимосвязанная отраслевая система согласованного управления, призванная содействовать ключевым институтам управления процессами образования — образовательным организациям — в качественном осуществлении возложенных на них полномочий;

— *интегративная организационная структура управления*, призванная на уровне образовательной организации организовывать и обеспечивать процессы успешного образования взрослеющего человека во всех его ипостасях, ролях и значениях;

— *интегративная область* совместно-самостоятельной деятельности по оформлению и обогащению внутреннего мира человека [67].

С психолого-педагогических позиций организации управленческой деятельности следует обратить особое внимание на познание таких смысловых значений, как «мир образования» и «образование мира»: мир образования предназначен для образования

человека, и его назначение состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). В действительности любой человек — это целый мир, который содержит в себе миры природы, искусства, вещей и действий с ними, мир деятельностей, мир (миры) других людей, мир образов, сознания, аффектов, нравственности, морали, совести, мир общения, человеческих отношения и взаимодействий [27].

Образование целостного (а не разрозненного, фрагментарного) мира человека становится возможным посредством создания действенных условий для приобщения обучающихся к культуре путями раскрытия и оформления «внутреннего человека», способствующих духовному созреванию личности, формированию им собственного «Я» на основе законов морали и нравственности [19]

При этом следует обратить внимание на то обстоятельство, что, в отличие от предметно центристского понимания образования, необходимо акцентировать внимание на том, что содержание образования выступает не только как педагогически адаптированная система ЗУН (знаний, умений и навыков), но и как основа опыта творческой деятельности, эмоционально-волевого отношения, усвоение которого призвано обеспечить формирование гармонично развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

Современные исследователи подчеркивают, что содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств человека как личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность по оформлению (формированию) внутреннего мира человека.

Таким образом, сочетание категорий «культура», «образование» и «управление» находит концентрированное выражение в интегративной понятийной конструкции «*культура управления образованием*», выступающей обобщающей характеристикой организации управленческой деятельности и отражающей ее качественные черты и особенности.

Культура управления с общих позиций включает в себя совокупность знаний, их структуру и глубину, мировоззрение,

морально-этические нормы и навыки организации управленческой деятельности и задает определенные модели, образы, штампы или образцы, в соответствии с которыми оценивается степень соблюдения системой управления тех требований, которые к ней предъявляются.

Культура управления образованием отражает ту специфику, которая выражается в стратегической направленности управленческой деятельности на достижение интегративной цели (миссии) образования качественно нового человека, государства и общества.

Разнообразие элементов культуры управления образованием предопределяет необходимость следования в процессе управления образованием многим нормам, определяемым законодательными, ведомственными и локальными актами, научно обоснованными концепциями и рекомендациями. От степени следования данной системы моральным, юридическим, экономическим, организационным, технологическим и эстетическим нормам находится в зависимости уровень культуры управления образовательных институтов.

Среди качественных аргументов оценки культуры управления образованием на всех его уровнях выделяются такие системные показатели, как:

- *стремление к развитию* (наличие тенденции к усложнению содержания системы, связей, реализации услуг и т.д.);
- *динамизм* (скорость изменений системы под влиянием каких-либо факторов);
- *целеустремленность* (способность системы достигать целей);
- *целостность* (наличие и использование системой свойств, которых нет в составляющих системы);
- *связность* (наличие оптимальных технологических, информационных и других связей);
- *открытость* (взаимодействие системы с другими и восприятие внешней информации и т.п.).

Однако реально оценить культуру управления сферой образования по упомянутым критериям, в связи с субъективистской интерпретацией количественных и качественной их оценки очень сложно.

Огромное значение для управления образованием имеет уровень культуры организации процессов управления, который позволяет оптимизировать процесс управления, обеспечить слаженность и четкость работы аппарата управления, повысить дисциплину участников управленческих процессов в образовании, что, в свою очередь, позволяет повысить уровень организации управленческого труда, упростить различные управленческие операции и сам процесс управления.

Для того чтобы задача по формированию культуры управления образованием была успешно решена, следует сосредоточить внимание на таких интегративных целевых факторах, как среда и человек.

Глава II.

Человек и среда как интегративные факторы управляемого развития

Характеристики среды как фактора управляемого развития

Как мы отмечали ранее, вне зависимости от уровней и звеньев управления единым объектом воздействия выступает *среда* как система условий и средств, обеспечивающих реализацию целей и задач, стоящих перед системами образования.

В психолого-педагогических исследованиях понятие «среда» определяют по-разному: и как совокупность влияний; и как все то, что пронизывает, окружает и вовлекает человека в сферу деятельности; и как средство либо условие, которые изменяют, определяют и имеют развитие, и т.п.

Л.С. Выготский обосновал, что среда как совокупность человеческих отношений выступает *источником* психического развития ребенка [16].

М.Я. Басов понимал среду как систему воздействий на человека, которая является целостной, динамично развивающейся и иерархической системой, в которой разные части имеют для развития разные значения [3].

В этой связи с точки зрения организации управления сферой образования следует обратить внимание на условное разделение на внешнюю и внутреннюю среду.

Внешняя по отношению к человеку среда оказывает непосредственное влияние на процессы его взаимодействия с объектами социальной действительности и тем самым призвана обеспечивать решение задачи приобретения им социально-культурного опыта.

Внутренняя среда человека как совокупность особенностей его высшей нервной деятельности, свойств характера, жизненного опыта, морально-нравственного отношения выступает в качествах постоянно и непрерывно развивающейся системы формирования позиций, свойств и качеств личности. По мере его взросления среда становится определяющей в системе его взаимодействия с внешним и внутренним миром (средой). Являясь неотъемлемым звеном внешней социально-культурной среды, внутренняя среда человека преломляет и опосредует воздействие общества и государства на личность, её духовно-нравственный потенциал и тем самым нередко определяет индивидуальный уровень его взаимодействия с действительностью.

Подобное условное разделение среды следует относить и к организации деятельности институтов управления сферой образования.

Внешняя по отношению к институтам управления образованием среда характеризуется как источник выдвижения требований к ним, формируемым и предъявляемым в формах социального заказа на образование, а также источником необходимых ресурсов для нормальной жизнедеятельности образовательных институтов.

Внутренняя по отношению к институтам управления образованием среда — это часть среды, которая находится в пределах влияния образовательных институтов (учреждений, заведений, организаций) и, по сути дела, является их управленческим

ресурсом. Она оказывает постоянное и непосредственное воздействие на цели, задачи, механизмы, функции и технологии реализации управленческой и образовательной деятельности.

Как видно, абстрактной по отношению к субъектам образования среды не существует. Они не только взаимодействуют со средой, но и являются её непосредственным участником и организатором.

Но есть еще одна принципиальная особенность, которую необходимо учитывать. Несмотря от уровней ее организации, среда как единый и неделимый источник развития выступает не только как объект воздействий, но и прежде всего как *субъект* организации образовательных взаимодействий, так как от степени активных влияний среды (внешней и внутренней) наблюдается опосредованная зависимость социально-культурных уровней развития человека как личности.

Совпадение в понимании среды объекта и субъекта воздействий позволяет нам с интегративных позиций характеризовать среду в качествах *совокупного субъекта и объекта управления* процессами образования, когда субъект («реальный деятель прогресса», по П.Л. Лаврову) становится объектом собственного развития. Когда деятельность человека как субъекта влияний направлена на преобразование собственной личности как объекта само-изменений в самом себе, а деятельность, например, образовательного учреждения направлена на преобразования собственной среды жизнедеятельности.

Поэтому необходимо сделать акценты на развитии способностей человека как личности быть совокупным субъектом и объектом собственного развития.

При определении данной установки мы опираемся на позиции:

— *А.В. Брушлинского* о том, что любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания [9];

— *В.А. Петровского*, считающего, что быть личностью — это быть субъектом собственной жизни, строить свои контакты с миром, быть деятелем общения, самосознания и других собственно-личностных конституентов [49];

– *С.Л. Рубинштейна*, подчеркивающего, что субъектность личности создается, формируется только в деятельности [53].

Таким образом, предметом активных влияний совокупного субъекта и объекта развития выступают те или иные аспекты организации собственного преобразования, характеризующиеся с позиций актуальных проблем, целей и задач, требующих своего разрешения. Например, для человека предметом активного самостоятельного воздействия (преобразования) может стать та или иная черта характера и т.п. Для институтов – совершенствование деятельности отдельных компонентов воспитания либо обучения. А в целом отдельные достижения (результаты) в развитии влекут за собой позитивные либо негативные целостные изменения в деятельности совокупного субъекта и объекта развивающегося функционирования.

Концентрированным выражением взаимного влияния внешних и внутренних средовых источников как совокупного субъекта и объекта развития выступают: 1) *на уровне человека как личности* – самосознание, внутренняя позиция, характер; 2) *на уровне образовательных институтов* – порядок, социально-психологический климат, уклад (образ жизни).

В психолого-педагогических исследованиях определено, что окружающая в детстве ребенка среда имеет решающее влияние на развитие его личности. Она либо обогащает, либо лишает, обедняет (депривирует) процессы развития личности. Вот почему необходимо обратить внимание на организацию *образовательной среды*.

В.И. Слободчиков считает, что образовательная среда должна пониматься как совокупность условий, обстоятельств, окружающая человека обстановка. Это «...не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образующегося; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [56].

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает естественное, социальное, пространственно-предметное окружение,

обладающее комплексом влияний и условий целенаправленного формирования личности по определенному образцу [76].

Н.Л. Худякова определяет образовательную среду как совокупность таких важных для формирования личности факторов, как внешние стимулы развития познавательной активности, включающие социальные требования, статусные вызовы, ролевые ожидания, подкрепления и санкции и т.д. [58].

Н.В. Груздева подчеркивает, что образовательная среда характеризуется как целостное пространство организованного взаимодействия субъектов образовательного процесса с социально-культурным природным окружением, позволяющим раскрыть индивидуальность Человека [23].

Мы полагаем, что образовательную среду с управленческих позиций следует характеризовать как иницилирующее, организующее и аккумулирующее ядро, окружающее, направляющее, обеспечивающее, изменяющее и во многом определяющее развитие: человека как личности; образовательного института (учреждения) как организации, как коллектива.

Образовательная среда по сравнению с другими средами (семейной, социальной, культурной и т.п.) обладает значительными преимуществами. Во-первых, это длительный и в основном стабильный характер пребывания взрослого человека в ней, во многом совпадающий с возрастными периодами душевно-духовного и социально-культурного оформления внутреннего мира (среды) человека. Во-вторых, это наличие свойств управляемости процессами взаимодействия человека с внешним и внутренним миром (средой). В-третьих, это специально спроектированные, организованные и реализуемые психолого-педагогические условия, призванные обеспечить достижение образовательных целей, задач, интересов и потребностей ключевых субъектов взаимодействия — общества, государства и человека.

Характеристики человеческого фактора управляемого развития

Придерживаясь позиции, что человек и среда выступают в качестве неделимого совокупного субъекта и объекта развития,

следует более подробно остановиться на характеристиках человека как фактора управляемого развития.

Человеческий фактор рассматривается как реально действующая совокупность физиологических, психологических, социально-психологических свойств и возможностей человека, которые проявляются и оказывают существенное влияние на все процессы и результаты его взаимодействия со средой собственной жизнедеятельности. И для того, чтобы человеческий фактор как важнейший управленческий ресурс умело задействовать, первое, что необходимо сделать, — это познать роль и значение интегрального комплекса свойств человека и социальной среды, в которой реализуются различные виды жизнедеятельности человека. Речь идет о потребностях и мотивах поведения, интересах и творческих возможностях, способностях, работоспособности, интеллекте и эмоциях, воле и характере, сознании и самосознании, формировании социальных установок и ценностных ориентаций, непосредственно связанных с формированием внутреннего мира (среды) человека.

Особенно для того, чтобы умело управлять человеческим фактором, необходимо учитывать психологические особенности организации системы управленческих действий по формированию *потребностно-мотивационной сферы личности*. Исходя из признания того факта, что между различными психологическими школами имеются существенные расхождения в смысловой взаимосвязи понятий «потребность», «мотив», «мотивация», мы при определении роли управления в формировании потребностно-мотивационной сферы личности будем придерживаться следующих позиций.

Потребностно-мотивационная сфера личности выступает как интегративное образование, имеющее иерархию, протяженность во времени и обусловленное как индивидуальными особенностями, так и системой психолого-педагогических средств. Это наиболее сложная структура личности, обеспечивающая ей способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, принятию решений по обоснованию своей деятельности посредством таких процессов, как эмоционально-ценностное и содержательно-смысловое переживание социального и познавательного опыта.

Общую характеристику потребностно-мотивационной сферы человека можно представить посредством объяснения иерархически выстроенной системы понятий: потребности ↔ мотивы ↔ цели.

Потребности выступают в качествах объективной нужды организма (человека, организации) в определенных условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие. Потребности — это:

- внутренний стимул любого действия человека;
- особое психологическое состояние, означающее несоответствие между внутренними и внешними условиями жизнедеятельности;
- источник, побуждающий активность, направленную на устранение возникшего несоответствия и получения чувства удовлетворенности.

Потребности человека являются первоосновой, первичными побудительными силами, исходной причиной жизнедеятельности человека. Они действуют «здесь и теперь», отражая текущее состояние динамичных и постоянно меняющихся отношений. Кроме того, следует учитывать, что на протяжении всей жизни человека происходит как количественное (увеличение или уменьшение), так и качественное их изменение (содержание и направленность). Также изменение претерпевают и соотношения их видов — в процессе прогрессивного личностного развития на личность все больше влияют духовные потребности и потребности в самореализации. Но здесь следует учитывать, что данный высший уровень потребностей, по А. Маслоу, может направлять поведение человека лишь в той мере, в какой удовлетворены его потребности генетически заданного базового уровня, а именно: витальные; в безопасности и защите; любви и притязании на признание. И, как показывают результаты проведенного нами исследования, существует большое количество проблем, которые необходимо решать, чтобы обеспечить восхождение к культуре удовлетворения духовных потребностей и потребности в самореализации [67].

Мотивы (французское *motif* — двигаю) следует рассматривать как:

- психическое явление, становящееся побуждением к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей субъекта;

- совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность;
- осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности.

Отсюда — потребности являются источником активности человека, а мотивы выражают направление его активности. При этом подчеркивается, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности. Но главная особенность заключается в том, что за мотивом всегда стоит потребность и удовлетворению той или иной конкретной потребности всегда соответствует определенное множество мотивов, которые питаются энергией этой потребности.

Помимо этого установлено, что процесс мотивации очень сложен и неоднозначен. За объективно одинаковыми действиями людей стоят совершенно различные причины, и их мотивы могут быть абсолютно разными. Кроме того, мотивы, как правило, представляют собой тщательно оберегаемую самой личностью от постороннего проникновения «закрытую» зону. Поэтому при определении содержания мотивов не стоит подвергать глубокому анализу и обоснованию те или иные побудительные причины деятельности и поведения человека. Можно предполагать, догадываться по поводу того, какие мотивы действуют, но в явном виде их «вычлнить» невозможно. Требуются длительные и скрупулезные наблюдения для того, чтобы попытаться с достаточной степенью достоверности сказать о том, какие мотивы являются ведущими, движущими в мотивационном процессе.

Цель характеризуется как осознанное представление о том результате, который должен быть достигнут путем направленных усилий личности в ходе ее взаимодействия и общения. Кроме того, в психологии данное понятие трактуется в значении предвосхищаемого полезного результата, определяющего целостность и направленность поведения организма. В рамках психологии управления цель нередко раскрывается в качестве своеобразного временно отдаленного образа, своего рода социально-культурного ориентира, на котором концентрируется управленческое внимание при планировании какого-то целенаправленного действия и с которым сверяют правильность и адекватность выбранного

курса, вектора развития. По отношению к мотиву цель выступает как его конкретизированная, наглядная форма.

Для того чтобы обеспечить формирование потребностно-мотивационной сферы человека, необходимо организовать психолого-педагогическую систему мотивирования как движущей силы, в основе которой находится взаимосвязь потребностей, мотивов и целей человека.

Мотивация — это деятельность, имеющая целью активизировать людей, находящихся в пределах влияния той или иной организации, и побудить их эффективно реализовывать цели и задачи, поставленные перед ними.

Сам термин «мотивация» используется в значениях и как системы факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристики процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Мотивацию, следовательно, можно определять как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. В самом общем виде мотивация человека к деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий. Эти силы находятся как вне, так и внутри человека и заставляют его осознанно или неосознанно совершать определенные поступки.

В структуре личности мотивация занимает ведущее место и является одним из основных понятий, которые используют для объяснения движущих сил поведения и деятельности, в особенности ее индивидуальных различий.

В управлении мотивация занимает одно из центральных мест, так как независимо от природы объекта воздействия мотивация присутствует в качестве неотъемлемой функции управления, основная задача которой заключается в побуждении людей наиболее эффективно выполнять возложенные на них цели и задачи, права и обязанности осуществляемой ими деятельности.

Мотивацию принято условно делить на внутреннюю и внешнюю. На индивидуальном уровне речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность

значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, зарплата и т.д.), то говорят о внешних мотивах.

Внутренняя и внешняя мотивации четко не разграничены, поскольку в различных ситуациях мотивы могут возникать как по внутренним, так и по внешним причинам. Отсюда важно знать о том, что эффективно управлять можно, только опираясь на внешнюю мотивацию, но при этом принимать во внимание и возможное возникновение определенных внутренних мотивов. Также следует заметить, что во многих случаях вообще не имеет смысла дифференцировать мотивы по критерию «внутренние — внешние». Гораздо более продуктивен подход, основанный на выделении, по своей сути, позитивных и негативных мотивов.

С позиций управления сферой образования суть мотивации заключается в создании таких условий деятельности, при которых происходит присвоение человеком целей, возложенных на образовательную организацию. Она призвана активизировать деятельность человека в следующих направлениях: усиление; активизация; старание; настойчивость; добросовестность; целенаправленность деятельности.

Следовательно, при выстраивании системы управленческих действий необходимо обеспечить «сдвиг мотива на цель» как механизма, призванного обеспечить в ходе выполнения действия структурное и содержательное изменение первоначальных или качественное формирование новых мотивов. По А.Н. Леонтьеву, те действия, подчиненные какому-то определенному мотиву, которые раньше служили для достижения целей, приобретают самостоятельное значение и отщепляются от первоначальной мотивации. При этом вспомогательные цели, на которых данные действия были направлены, приобретают статус самостоятельного полноценного мотива. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых видов деятельности [33].

Следует обратить внимание на тот факт, что мотивация как функция управления реализуется только через систему стимулов, когда любые действия совокупного субъекта и объекта

(обучающегося, педагога и т.п.) имеют для него положительные или отрицательные последствия с точки зрения удовлетворения его потребностей. Следовательно, объектом внимания управленцев должен стать процесс продуктивного использования различных стимулов как внешних и внутренних воздействий на человека для координации и совершенствования осуществляемой им деятельности (учебно-познавательной, педагогической, управленческой и т.п.), исполняющих роль рычагов воздействия или носителей «раздражения, вызывающих действие определенных мотивов. Поэтому стимулирование следует рассматривать не только как прямое воздействие на личность, но и как косвенное воздействие, влияющее с помощью специально отобранных стимулов на ситуацию развития, побуждающей человека к выполняемой им деятельности.

Обычно в качестве ключевых методов выделяют материальное и моральное стимулирование. Но применительно к управлению сферой образования наиболее благоприятным методом стимулирования является интегративный (комплексный) метод стимулирования, предусматривающий не только прямые, но и косвенные, опосредующие методы воздействия. Речь идет о разумных формах и методах применения не только, да и не столько прямого воздействия, но и так называемого «скрытого» управления как своеобразной системы продуктивного стимулирования деятельности подопечных и подчиненных.

Скрытое управление принято рассматривать как управление, носящее негативный характер, так как производится помимо воли адресата. В.П. Шейнов, исследующий данную проблему с точки зрения «морально ли тайно управлять другим человеком против его воли?», отвечает: «Это зависит от степени моральности целей инициатора. Если его цель — получить личную выгоду за счет жертвы, то, безусловно, аморально. Скрытое управление человеком против его воли, приносящее инициатору односторонние преимущества, мы называем манипуляцией. Инициатора, управляющего воздействием, будем называть манипулятором, а адресата воздействия — жертвой (манипуляции)» [63, с 15].

Как показывает управленческая практика, мы в силу ряда объективных причин повсеместно занимаемся «педагогическим

манипулированием», но не только для получения личной (педагогической), а совместной «развивающей выгоды». Дело в том, что в силу возрастной и личностной специфики присвоения любой деятельности человека, и особенно образовательной, которая во многом для него является инновационной, незримо или явно происходит непрерывный процесс сопротивления → принятия/непринятия → приобретения и трансляции нового в непосредственный опыт человека. Но, самое главное, реализуя благородные цели воспитания личности, мы обречены научиться эффективно применять скрытые, вернее, опосредованные формы и методы педагогического манипулирования.

Опосредованное управление — это форма организации управления, предоставляющего средства, т.е. обеспечивающего в основном скрытые условия для полноценного гармоничного развития рациональной, волевой и эмоциональной сторон личности, которые непрерывно оформляются самим человеком в процессе взаимодействия с окружающей его средой.

Отсюда — главной целевой установкой и средством достижения поставленных целей в опосредованном управлении выступает формирование и развитие управленческой деятельности как стержневого личностного компонента организации пространства взаимодействия человека с внешним и внутренним миром (средой).

Интегративная природа управленческой деятельности в сфере образования

Качественное формирование самостоятельной управленческой деятельности человека, как показывают психолого-педагогические теории и учения, не входит в предмет их исследования и практического воплощения. И такая позиция, по своей сути, бессмысленна, неосмотрительна и безрезультативна. Ведь *управленческая деятельность* априори присуща каждому человеку с момента его рождения. Как отмечал И.П. Павлов, человек существует среди окружающей природы только благодаря непрерывному уравниванию своей внутренней среды с внешней средой. Центральная нервная система, выполняя природные

функции регулятора, связана через двигательные нервы с органами, являющимися управляемыми объектами [46].

В психологических исследованиях обосновывается, что ребенок с первых моментов своей жизни, благодаря, например, своей тонической активности, получает первоначальный опыт управления другими людьми и самим собой [11].

Феномен управления заключается и в том, что *человек не может не управлять*. Каждый из нас неизбежно оказывается в ситуации, когда он должен управлять либо другими, либо самим собой как в деловой сфере, так и в сфере взаимоотношений с другими людьми. Действительно, каждый из нас на неосознанном либо осознаваемых уровнях осуществляет реализацию управленческих функций: *проектирует* определенным образом свои отношения с другими людьми; *планирует* свое поведение; *мотивирует* себя к действию по достижению личных целей; *контролирует* выполнение намеченных планов.

Принципиальной особенностью управленческой деятельности человека выступает совместно ↔ индивидуальный и индивидуально ↔ совместный характер на этапах её формирования, осуществления и получения (оценки) результатов данной деятельности.

Совместно ↔ индивидуальный характер управленческой деятельности человека. Управленческая деятельность человека, осуществляемая на индивидуальном уровне, является составной частью и результатом (продуктом) совместной управленческой деятельности. Аксиомой данного утверждения является философское представление о том, что человеком, личностью мы становимся благодаря социальному взаимодействию с другими людьми, предусматривающему обмен действиями между его участниками (актерами). Поэтому, являясь открытой субъект ↔ субъектной управленческой системой, человек осуществляет индивидуальную управленческую деятельность только во взаимодействии с другими людьми, социальными институтами и общностями. Именно благодаря другим людям человек получает знания, умения, навыки и опыт управления самим собой и другими.

Реально индивидуальная управленческая деятельность практически всегда включена в какую-либо более общую совместную

деятельность и выступает как ее момент; одновременно и любая совместная деятельность — это сумма, точнее — синтез многих индивидуальных деятельностей.

Совместно ↔ индивидуальный характер управленческой деятельности проявляется постепенно по мере взросления человека.

Так, в старшем дошкольном возрасте благодаря другим людям (родителям, педагогам и т.д.) ребенок уже способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия.

В младшем школьном возрасте с помощью взрослых создается новый уровень отношения ребёнка к самому себе как субъекту деятельности, осуществляется становление самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции. В этом возрасте для ребёнка большое значение имеют формируемые широкие социальные мотивы — долга, ответственности и др.

В подростковом периоде на фоне становления чувства взрослости значительно расширяются объём и репертуар управленческой деятельности, меняется её характер, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании представлений и установок на взаимодействие с самим собой и другими людьми. Важнейшим фактором развития управленческой деятельности становится большая социальная активность подростков, направленная на усвоение определенных образцов, норм и правил культурного взаимодействия.

В юношеском возрасте формируется стремление проявлять волевые усилия в самоорганизации, чуткость, восприимчивость к нравственной оценке своей личности со стороны коллектива, желание формировать стойкость, выдержку, самообладание.

Во взрослые периоды жизнедеятельности человека наблюдается расширение репертуара управленческой деятельности за счёт приобретения разнообразного опыта взаимодействия с людьми, осознания собственных действий и поступков, включения механизмов саморегуляции и самоорганизации и т.п.

Следует отметить, что по мере взросления человека характер управленческой деятельности меняется с совместно ↔ индивидуальной на индивидуально ↔ совместный. Изменения в характере

осуществления управленческой деятельности непрерывно находятся в зависимости: а) от уровней развития познавательной, волевой и коммуникативной активности личности; б) социального статуса, т.е. того положения, в котором находится человек в системе образовательных отношений; в) организующих начал процессов взаимодействия.

Индивидуально ↔ совместный характер управленческой деятельности. Человек, благодаря приобретаемому опыту взаимодействия с другими людьми и становясь по мере взросления *субъектом (управляющим)*, способен сознательно управлять собой как *объектом (управляемым)* самовоздействия. Индивидуально ↔ совместный характер управленческой деятельности человека проявляется, определяется и выражается в культуре владения знаниями, умениями и навыками самоуправления.

Самоуправление с психологических позиций предполагает сознательные самовоздействия человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения), протекания (функционирования) и изменения (развития). Принципиальным отличием самоуправления от других видов и форм управленческой деятельности человека выступает то, что самоуправление характеризуется как процесс, при котором субъект и объект управления совпадают, когда все воздействия человека направлены на себя. Человек самостоятельно управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями.

Процессы психического самоуправления носят обязательно сознательный (но не всегда во всех фазах осознанный) и целенаправленный, а следовательно, и активный характер. Являясь особым видом деятельности, самоуправление имеет сознательно-волевую составляющую, которая позволяет человеку согласовывать и увязывать объективные требования жизни с субъективными целями, необходимое с желаемым. В основе такого увязывания и согласования объективного и субъективного лежит система мотивов человека и психологические свойства, работающие на их удовлетворение: способность предвидения, рефлексия, волевые свойства самосознания.

Самоуправление включает в себя три взаимосвязанных компонента: саморегуляцию, самоорганизацию и самосовершенствование, осуществляемые на основе сквозного регулятора всей психической жизни — самоконтроля.

Особенно важную роль в жизни человека играет самоуправление, когда управленческая деятельность становится профессией или неотъемлемой составной частью его профессиональной деятельности. В данных значениях управленческую деятельность принято характеризовать с позиций менеджмента как профессионально организованную деятельность по управлению другими людьми.

Таким образом, разделение управленческой деятельности человека по признакам совместности и индивидуальности носит в основном условный характер, так как внутреннее управление неустранимо, оно сопровождает любые действия человека, а внешнее управление представляет собой регулирующие и организующие взаимоотношения человека с окружающей его действительностью. При этом нельзя не учитывать следующую психологическую закономерность, обоснованную С.Л. Рубинштейном: «внутреннее» всегда формируется во «внешнем», а «внешнее» находится в зависимости от «внутреннего» [53].

Отсюда — можно утверждать, что не бывает внутреннего управления без внешнего управления и наоборот.

С общих позиций управленческая деятельность по своей природе является интегративной, поэтому в психолого-педагогическом плане управленческая деятельность трактуется как синтез индивидуальной и совместной деятельности.

Управленческая деятельность интегративна по своему предмету, так включает в себя одновременно два процесса: *воздействие и взаимодействие*.

Воздействие с психологических позиций представляет собой многокачественный и самоорганизующийся процесс, который обеспечивает детерминацию и регуляцию (саморегуляцию) активности различных уровней функциональных систем в целостной психической организации человека.

Любое воздействие выступает как средство влияния на людей (на отдельных индивидов и на группы), осуществляемое с целью

изменения идейных и психологических структур их сознания и подсознания, трансформации эмоциональных состояний, сти-мулирования определенных типов поведения.

Психологическое воздействие осуществляется прежде всего ради инициирования определенных реакций и действий, конкретного поведения (действия или бездействия) объекта (субъекта), приводящих к изменению каких-либо особенностей личности объекта (субъекта), его сознания, подсознания и поведения.

По своей сущности, *психолого-педагогическое воздействие* представляет «проникновение» одной личности или группы лиц в психику другой личности (или группы лиц). Однако существенным компонентом любого процесса воздействия является факт взаимовлияния, взаимоизменения. Поэтому проблема психологического воздействия в управлении может быть успешно решена только в том случае, если рассматривать воздействие не как однонаправленный процесс от субъекта к объекту, а как процесс взаимодействия.

Таким образом, *воздействие* — это психологическое влияние на деятельность человека, которое согласует его жизнедеятельность с деятельностью других людей и ведет к достижению общей цели.

Воздействия могут быть и в виде принуждения (приказ, распоряжение), и в виде рекомендаций. Считается, что оно может быть формальным и неформальным, прямым и опосредованным, жестким и мягким, случайным и плановым, принудительным и мотивирующим и т.д.

Взаимодействие с психологических позиций рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Психологической особенностью взаимодействия выступает его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и, как следствие, одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Если в процессе взаимодействия обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития структур. Следовательно, взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию психологических структур.

Свойства любого объекта воздействия могут проявиться и быть познанными только в процессах взаимодействия с другими объектами (субъектами). Специфическая взаимосвязь категорий воздействия и взаимодействия для управления в сфере образования проявляется в том, что воздействие должно быть направлено целевым образом на процессы взаимодействия, т.е. объектом управленческого воздействия должны выступать система условий, обеспечивающая продуктивное (качественное) взаимодействие человека со средой своего образования во всех ипостасях, ролях и значениях.

Интегративность управленческой деятельности заключается и в том, что она, как любая деятельность, обладает свойствами универсальности, так как её структура представляет собой психологические компоненты: мотив → цель → задача → действия → контроль → результат → рефлексия → коррекция.

Кроме того, интегративность управленческой деятельности в сфере образования проявляется и в особенности реализации определенных универсальных управленческих функций: планирования, прогнозирования, мотивирования, принятия решения, контроля, регуляции, оптимизации и др. Особенностью реализации универсальных управленческих функций в образовательной сфере выступает *доминирование функции организации над другими функциями управления* как обеспечивающей функции управления, направленной на создание необходимых условий для достижения целей. Действительно формирование управленческой деятельности человека, как и других видов деятельности, во многом зависит от организующих его начал — той системы условий, способов и средств, применяемых в обучении и воспитании, благодаря которым любой человек приобретает опыт со- и самоуправления. Следовательно, образовательные организации как институты социального управления фактически выступают организующими инструментами, обеспечивающими достижения поставленных целей.

Еще одним интегративным признаком управленческой деятельности является согласованное сочетание трех основных звеньев ее организации: административного, совместного и самостоятельного, когда в образовательной организации обеспечивается продуктивное взаимодействие всех данных звеньев. Речь

идет о том, что основной целью деятельности административного звена управления выступает обеспечение условий для развития умений и навыков со- и самоуправления во всех их значениях и смыслах.

Следует также учитывать, что любая деятельность человека, в том числе и управленческая, определяется его ориентировочной основой, представляющей собой совокупность знаний, содержащих в себе возможность сознательного планирования и правильного осуществления конкретной деятельности, освоенной человеком и дающей систему представлений о цели, условиях, способах и результатах предстоящей или текущей управленческой деятельности. Конструкт ориентировочной основы деятельности обоснован *П.Я. Гальпериным* в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий, в которой психическая деятельность, по своей сути, рассматривается как ориентировочная деятельность, которая включает: 1) образ конечного продукта или представление о конечном результате; 2) объект преобразования или материал для деятельности и ее предмет; 3) средства деятельности; 4) технологию деятельности или представления о способах ее осуществления [18].

Управленческая деятельность, как и любая деятельность, имеет не только ориентировочную основу, но и ориентирующую, т.е. направляющую основу, позволяющую организаторам управленческой деятельности в образовательной сфере интегративным образом познать цели, задачи, формы и методы управления.

С психолого-педагогических позиций управленческая деятельность нами определяется как форма активного отношения субъекта к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей и связанного с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта.

При формировании управленческой деятельности пристальное внимание следует уделить познанию особенностей протекания психической деятельности, так как она выступает непосредственным регулятором всей жизнедеятельности человека.

Психика является деятельностью в том смысле, что она порождает, воспроизводит структуру деятельности человечества и выступает как способность субъекта, как его возможность,

активность, сила, или, точнее, «усилитель» и «проявитель», как организатор или дезорганизатор, как умение, способ разрешения возникающих в жизнедеятельности субъекта противоречий, как «орган индивидуальности». Психическая деятельность представляет собой возможно-вероятностную систему, которая создается подвижностью, изменчивостью соотношения человека с действительностью и с другими людьми. Благодаря деятельности формируются психические процессы (восприятие, внимание, воображение, память, мышление и речь), которые не просто участвуют в познании действительности и регуляции деятельности, в формировании знаний, навыков умений всей личности, но они развиваются в ней.

Предметом психологического изучения управленческой деятельности выступают психологические компоненты, которые побуждают, направляют и регулируют активность человека.

Активность (от лат. *activus* — деятельный) — свойство всего живого, условие жизни и развития. Это деятельное отношение человека к миру, проявляющееся в его творческой деятельности, волевых актах, общении и характеризуемое как социально обусловленное качество личности и способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества. В психологии активность выступает в соотношении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, осуществления и видоизменения, как свойство ее собственного движения.

С управленческих позиций мы придерживаемся взглядов Ю.А. Миславского на активность как присущий личности способ объективизации, самовыражения, проявляющийся в интегративной способности ставить разумные, реальные, достижимые данной личностью при совокупности обстоятельств цели, в способности проводить в жизнь свою программу через цепь внешне не связанных задач, обстоятельств, ситуаций. Считаем, что активность выступает как ведущее свойство личности, детерминированное изнутри и реализуемое во вне, в поведении, которое необходимо либо поддерживать и развивать, либо возрождать, либо содействовать ее изменению к лучшему [39].

Таким образом, *управление* с общих научных позиций характеризуется как неотъемлемая составная часть любой человеческой деятельности, представляющая собой процессы воздействия субъекта на объект, направленного на упорядочение, сохранение, разрушение или изменение системы объекта в соответствии с поставленной целью.

Управленческая деятельность предполагает два основных плана её характеристики — внешний (предметно-действенный) и внутренний (психологический).

Внешняя характеристика управленческой деятельности осуществляется через понятия субъекта и объекта управления, предмета, средств и условий управленческой деятельности.

Внутренняя характеристика управленческой деятельности предполагает описание процессов и механизмов её психической регуляции, структуры и содержания, операционных средств её реализации.

Глава III.

Ориентиры созидания пространства взаимодействия человека со средой образования

Концепты созидания пространства взаимодействия

Для того чтобы образовательная среда образовательной организации как система, образующая личность, обладала высоким развивающим потенциалом, мы считаем необходимым вычленить и использовать в качестве объекта управления специально организованное *«пространство взаимодействия»*.

Термин «пространство» широко используется в теоретико-методологических исследованиях многих ученых.

Философское научное знание характеризует пространство как форму существования бесконечно развивающейся материи, которая имеет протяжённость, объём и ориентирует на взаимодействие как внутри пространства, так и вне его [59].

С позиций психологического знания исследуется психологическое пространство личности. Так, *К. Левин* считал, что основными характеристиками психологического пространства личности являются структурированность и интегрированность [31].

А.А. Бодалев среди основных характеристик внутреннего (субъективного) пространства личности выделяет три параметра: объём или протяжённость этого пространства, которые определяются тем, что запечатлевается и актуализируется в сознании человека из окружающего его объективного пространства; степень связи содержательного наполнения этого субъективного пространства мира с настоящим, прошлым и будущим; зависимость содержательного богатства субъективного пространства мира от сформированности личности [6]. Основными факторами, определяющими эти характеристики, по его мнению, выступают: возраст, окружение, образованность, образ жизни, личностные особенности и профессия.

Т.Н. Березина подчеркивает, что формой динамической организации внутреннего мира личности является личностное пространство и личностное время. Структура внутреннего мира человека выявляет особенности жизненного пути личности, основные параметры личностной организации времени и некоторые особенности организации им времени деятельности и определяет внутреннее пространство как субъективную протяжённость, в которой располагаются образы своего внутреннего мира личности. В формально-динамических характеристиках личностного пространства, с одной стороны, проявляются характеристики отражённых объектов внешнего мира, с другой — выражается личностное отношение к ним [5].

С.К. Нартова-Бочавер считает, что в самом общем виде психологическое пространство человека — это значимый, защищаемый всеми ему доступными физическими и психологическими средствами фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию всей жизни человека. По ее мнению, психологическое

пространство личности включает в себя комплекс социальных, физических и психологических явлений, с помощью которых человек самоопределяет себя. Все эти явления становятся значимыми, приобретают для субъекта сугубо личностный смысл и поэтому начинают охраняться всеми доступными и возможными для него средствами. Центральное место в психологическом пространстве личности, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, занимают его границы, которые подвижны и находятся в зависимости от осмысленности и интенсивности жизнедеятельности человека: при наличии неустойчивых и неопределенных перспектив психологическое пространство может как расширяться, так и оставаться стабильным, либо смыкаться и т.п. Психологическое пространство личности, по мнению исследователя, позволяет человеку: реализовать чувство авторства; ощущать его с позиций присвоенного или созданного им самим; контролировать и защищать все находящееся внутри пространства. Целостность границ является главной характеристикой психологического пространства, которое обладает онтогенетической динамикой, следующей закону дифференциации [43].

С позиций педагогического знания пространство рассматривается как:

- особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие;
- система условий личностного и творческого развития детей и педагогов — всех субъектов образовательного процесса;
- система координат, пространство ценностей, в котором разворачивается деятельность личности;
- специально организованная, структурированная система педагогических факторов и условий становления личности ребенка. Характерными признаками пространства выступают: его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, выделенность из среды;
- часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни;
- динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающая

интегрированным условием личностного развития человека — и взрослого, и ребенка [8].

И.К. Шалаев, характеризуя образовательные пространства, считает, что они выступают как специальным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды, осуществляющие трансляцию социального и индивидуального опыта освоения культуры, которые превращаются в образовательное пространство и составляют его суть. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий [60].

Созидание пространства образовательного взаимодействия требует решения ключевой задачи — «правильного соединения ребенка со средой» (по Л.С. Выготскому). Для чего предьявим совокупный ряд идей и положений, содержащих в себе сквозные смыслы созидания пространства взаимодействия образовательной среды образовательной организации и пространства образования личности.

Концепт построения психолого-педагогического пространства взаимодействия человека со средой образования содержит в себе три взаимосвязанных и взаимозависимых между собой пространства: образования личности, образовательной среды и межпограничное пространство взаимодействия (*схема 1*).



Схема 1

Пространство образования личности как комплексное явление, как особая подвижная форма человеческого существования по своим параметрам носит более всеобъемлющий, объемистый, безграничный, обширный характер и включает в себя широкий

спектр взаимодействия внешних и внутренних источников, оказывающих влияние на развитие личности.

Внешние источники (семья, социально-культурные организации, информационные, духовные, моральные, событийные и т.п.) выступают как локально действующие пространства, предоставляющие потенциальные возможности для удовлетворения потребности человека стать и быть полноценно развитой личностью. В то же время внешние, окружающие человека источники могут выступать и порой выступают препятствующими либо обедняющими факторами развития.

Внутренние источники (генотип, мировоззрение, самосознание, характер и т.д.) становятся факторами развития личности по мере взросления человека и приобретаемого им опыта взаимодействия с окружающей его действительностью. При этом процессы развития личности находятся в непосредственной зависимости от степени: 1) влияния внешних условий, обеспечивающих процессы развития; 2) развитости внутреннего пространства человека и 3) включенности, задействования самого человека в освоение пространств взаимодействия с самим собой и окружающей его действительности. Таковую систему взаимодействия внешних и внутренних источников развития личности может и способна обеспечить образовательная среда.

Образовательная среда рассматривается нами как институциональная, юридически оформленная и специально создаваемая социально-педагогическая система развития обучающихся.

Среда образовательной организации в сравнении с другими средами обладает значительными преимуществами, такими как:

— длительный и в основном стабильный характер пребывания взрослеющего человека, во многом совпадающий с возрастными периодами душевно-духовного и социального оформления внутреннего мира личности;

— специально организованные педагогические условия вторичной социализации, в основном учитывающие образовательные цели, задачи, интересы и потребности ключевых субъектов взаимодействия — общества, государства и человека.

Для того чтобы эффективно использовать в среде образовательной организации эти и другие преимущества, необходимо

организовать специально выделенную область образовательных взаимодействий, целенаправленно влияющих на процессы развития личности.

Пространство взаимодействия. С управленческих позиций мы придерживаемся точки зрения, что пространство взаимодействия образовательной организации и личности выступает как:

— иницилирующее, организующее и аккумулирующее ядро, окружающее, направляющее, изменяющее и во многом определяющее развитие личности;

— многомерное и полифункциональное образование, через которое осуществляется влияние всех компонентов специально организованного воспитания и обучения на процессы развития личности;

— педагогически организованная среда культивирования лучших образцов взаимодействия личности с внутренним и внешним миром, обособления данных образцов в программах собственной жизнедеятельности и морально-нравственного отчуждения от неконструктивных способов взаимодействия;

— специально смоделированная, спроектированная и реализуемая педагогическая система содействия полноценному развитию личности.

Основным отличительным управленческим признаком пространства от среды, по нашему мнению, выступает критерий его организации: пространство вычленяется из среды, специально проектируется и организовывается для достижения поставленных целей. Следовательно, пространство обладает свойствами управляемости и может характеризоваться как управленческая категория.

Концепт организации пространства взаимодействия. Пространство взаимодействия характеризуется нами как специально спроектированная, спрогнозированная и смоделированная *система управления* процессами плодотворного взаимодействия образовательной организации и человека по обогащению внутренне-внешнего пространства образования (развития) личности.

Пространство как система — это совокупность специально организованного взаимодействия, предусматривающего и содержащего в себе согласованность целей, содержания образования,

способов, средств и форм деятельности, направленных на решение стратегических, тактических и оперативных задач.

Построение пространства взаимодействия предусматривает переход на горизонтально-вертикальную интеграцию, представляющую собой организационно-содержательную систему взаимодействующего пространства управления образовательной организацией. Следует заметить, что стройную логически обоснованную модель горизонтально-вертикальной интеграции организации пространства взаимодействия предъявить очень сложно. Поэтому представим ориентировочную матрицу осуществления горизонтально-вертикальной интеграции организации пространства взаимодействия (схема 2).

Уровень горизонтальной интеграции предусматривает согласование звеньев, целей, функций, механизмов и средств осуществления продуктивно организованной управленческой деятельности.

Уровень вертикальной интеграции содержит в качестве сквозного стержневого параметра организации и результативности построения пространства взаимодействия личности со средой образовательной организации категорию культуры, позволяющей оценить происходящие процессы интеграции, взаимодействия и образования.

В целом условно выделенные уровни выступают единой *системой организации горизонтально-вертикальной интеграции*, стремящейся обеспечить целостное управление целостным процессом образования личности и образовательной организации.

Более подробная детализация постулируемого нами концепта организации пространства взаимодействия включает в себя сквозные горизонтально-вертикальные линии управления. Так, культура административного управления выстраивается по линиям организации культуры со-управления во благо и во имя развития культуры самоуправления. А суть реализации функции организации на административном уровне заключается в реализации функций со-организации и самоорганизации и т.д. и т.п. Конкретизация данного положения будет представлена в дальнейшем изложении.

Концепт критериального отбора содержательного наполнения пространства взаимодействия продуктивными формами

**Матрица осуществления
горизонтально-вертикальной интеграции организации
пространства взаимодействия**

КУЛЬТУРА				
КУЛЬТУРА	Организационно-содержательная составляющая			КУЛЬТУРА
	Административное управление	Совместное управление	Персональное управление	
	Организация	Со-организация	Самоорганизация	
	Содействие	Сотрудничество	Самостоятельная система действий	
	Сообщество	Коллектив	Личность	
	Процессно-целевая составляющая			
	Развитие	Обучение	Воспитание	
	Адаптация	Дифференциация	Интеграция	
	Про-социализация	Про-индивидуализация	Акмеологизация	
	Знания	Умения	Навыки	
	Выбор	Решения	Программа	
	Личностно ориентированная составляющая			
	Индивид	Индивидуум	Индивидуальность	
	Потребности	Мотивы	Цели	
	Мировоззрение	Направленность	Самосознание	
	Образ и стиль жизни	Жизненный репертуар	Характер	
КУЛЬТУРА				

и методами, содействующими поступательному развитию личности и сообщества образовательной организации.

Так, *аксиологический критерий* отбора и наполнения содержанием пространства взаимодействия основан на утверждении, что ядром любой психолого-педагогической системы образования личности выступают ценности, направляющие активность людей на достижение поставленных целей и служащие стимулом, необходимым условием для организации любого рода взаимодействий.

Ценности рассматриваются как ключевые жизненные стремления — ориентиры, выступающие стойкими предпочтениями личностью или обществом определенного образа поведения». Выделяют три формы существования ценностей:

1) общественные идеалы — выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни;

2) предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей;

3) мотивационные структуры личности (модели «должного»), побуждающие ее к предметному воплощению в своем поведении и деятельности общественных ценностных идеалов.

Данные три формы переходят одна в другую. Упрощенно эти переходы можно представить следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают в качестве «моделей должного» побуждать ее активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей: предметно воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формирования общественных идеалов и т.д. по бесконечной спирали [34].

Ценности в жизни человека выполняют совокупный ряд функций:

— *регуляции*, заключающейся в том, что ценности определяют направленность активности (поведения и деятельности) человека при установлении его отношений с действительностью;

— *оценивания*, проявляющегося в том, что ценности выступают эталоном оценивания;

— *единения общества*, проявляющегося в реализации общей направленности людей на установление объективно позитивных и одобряемых всеми отношений;

— *упорядочивания индивидуальных, фактических ценностей*, проявляющегося в подчинении ценностей меньшей степени ценностям большей степени общезначимости;

— *проективную, проявляющуюся в том, что высшие ценности* являлись выражением идеала, с реализацией которого связывалось будущее;

— *смыслополагания*, которое проявляется в том, что реализация человеком личностных ценностей придает смысл его жизни.

Изменение ценностей раскрывает перед человеком новый смысл жизни [58].

Поэтому с позиций психолого-педагогического знания ценности в структуре интегративного управления процессами формирования личности должны занимать центральное место, так как именно они оказывают существенное влияние на формирование общего отношения человека к миру, к себе и другим людям. Выступая своеобразным внутренним интегратором человека, внутренним стержнем всей его личности, концентрируя вокруг себя все его потребности, интересы, идеалы, установки и убеждения, именно ценности выражают собой особое социальное отношение, благодаря которому потребности и интересы человека переносятся из мира идей в мир вещей, предметов, услуг и духовных ценностей, придавая им определенные социальные свойства.

Культурно-нормативный критерий направлен на отбор и содержательное наполнение пространства взаимодействия человека с реалиями человеческого бытия и существования. К ним, через призму культуры как сквозного горизонтально-вертикального интегратора, придерживаясь научных воззрений В.С. Мухиной, мы относим культурно-нормативную организацию взаимодействия с реальностями предметного мира, образно-знаковых систем, природы, социального и психологического пространства, рассматриваемых «как условие, определяющее индивидуальное развитие и индивидуальную человеческую судьбу, в которую входит каждый человек с момента своего рождения и пребывает в ней в течение своей земной жизни» [40].

Считаем, что именно данный контекст организации управленческой деятельности в образовании позволяет и способствует развитию и обогащению социально-нормативного пространства личности, в основном решающего задачу обеспечения безопасности и защиты границ взаимодействия человека с внешней и внутренней средой его жизнедеятельности. Так как именно правильно организованная деятельность по усвоению личностью своих реальных прав и обязанностей способствует формированию важных для человека, государства и общества морально-нравственных качеств долга (долженствования) и ответственности. Формирование личностных качеств долга и ответственности не

потворствует либеральной трактовке понимания «свобода личности» как освобождение от зависимостей человека от государства и общества, в котором он живет. Наоборот, вводит в смысловое пространство личности понимание ответственности за результаты сделанного им самостоятельного выбора своего образа жизни, деятельности и поведения в условиях конкретного государства и общества. Речь идет о том, что любой человек живет и действует в определенных государством и обществом пределах, границах, нарушение которых влечет негативные для него последствия, а соблюдение норм и правил расширяет социально-нормативное пространство личности и делает его свободным в соблюдении собственных прав и обязанностей. Поэтому, как отмечает А.С. Шаров, культивируемые в пространстве взаимодействия ценности должностования и ответственности должны выполнять по отношению к человеку *«о-граничительную» функцию*. Человек является существом зависимым, для него и его существования необходимо и значимо проявлять *«о-граниченную»*, определенным образом оформленную активность в реализации этого значимого. Происходит *«о-граничение»* значимого для человека мотивами, целями и ценностями, которые выступают общим ориентиром регуляции собственной деятельности, становятся частью культуры. *«О-граниченный»* человек — это человек культуры, так как чем больше границ у человека с культурой, тем больше он вбирает в себя наличную культуру [62, с. 101]. Отсюда, по мнению А.С. Шарова, в пространстве взаимодействия должны культивироваться:

- ценности существования: вера в созидующую силу человека, в творческое начало;
- ценности взаимодействия, которые ориентируют личность в её общении, взаимодействии с другими людьми;
- организующие ценности, которые выступают для личности в качестве указателей направленности жизни поведения, тем самым задают общие ориентиры для ее организации [62, с. 163–164].

Предложенная А.С. Шаровым система *о-граничивающих* личностных ценностей берётся нами в качестве культурно-нормативного критерия построения пространства взаимодействия.

Критерий экологизации образовательных взаимоотношений выступает синтезирующим ориентиром отбора содержательного наполнения пространства взаимодействия.

Термин «экология» сегодня особенно популярен. Об экологии спорят, рассуждают, предлагают различные варианты преодоления экологического кризиса. Складывается впечатление, что мы постепенно становимся страной «поголовной экологизации» — множится количество проведенных акций и мероприятий экологического содержания, подразумевающих, что результатом их проведения станет формирование экологически безопасной окружающей человека среды. При этом упрямо игнорируется тот факт, что основным направлением экологической деятельности должно стать формирование экологически здоровых общества, государства и человека, устойчиво развивающихся и гармонично сосуществующих с Природой. Поэтому необходимо отойти от только биологической трактовки понимания экологии и признать, что все усилия, направленные на охрану природы, не состоятельны, и позитивного сдвига в сознании общества и состоянии природы не произойдет, если не будет осуществлена гуманистически-гуманитарная стратегия преодоления экологического кризиса посредством формирования общественного экологически ориентированного сознания и поведения человека и социума. Для чего следует обратить внимание, что в современном межпредметном научном знании экологию определяют как интегративную область знаний о природе, которая включает в себя естественнонаучные, социогуманитарные и технические сведения о взаимодействии сложных живых систем, включая человека и общество, с окружающей средой.

Помимо классической экологии биологической направленности в предмет экологического познания действительности в качестве составных компонентов включаются:

- *экология человека*, занимающаяся изучением проблем экологии человеческой личности, человеческих популяций, этносов;
- *социальная экология*, рассматривающая проблемы соотношения общества с географическим, социальным и культурным окружением, т.е. со средой жизни человека;
- *экологическая культура*, которая рассматривает такие области человеческой деятельности, как сохранение и развитие

культурных традиций, совершенствование коммуникаций, формирование активной и критичной гражданской позиции, сохранение здоровья и творческое использование досуга, способы существования субъекта и организации его деятельности и т.д.;

— *экологическая психология*, занимающаяся проблемами изучения взаимосвязей между различными переменными среды и психикой, поведением человека, проблемами психогенного воздействия физических, химических и т.п. свойств окружающего мира на психическое состояние человека и трактующая понятие «природа» как Природа, находящаяся вокруг человека, и как Природа в человеке, проявляющаяся в отношении индивида к природной среде, к другим людям и самому себе;

— *экологическая педагогика*, разрабатывающая критерии отбора содержания, а также подходы к созданию принципов, методов и форм экологического образования, вырабатывающая конкретное содержание экологического образования.

Такое широкоупотребительное применение экологии имеет особенно для образовательной сферы как специально организованной системы управления процессами образования качественно нового человека, государства и общества интегративное значение, позволяющее определить теоретико-методологический синтез идей, подходов и положений для разрешения множества проблем экологического образования.

Экологическое образование, по нашему стойкому убеждению, при построении пространства образовательного взаимодействия должно строиться на господстве экогуманистических ценностей, ориентирующих нас на то, что:

— понятие «природа» — это не только внешняя среда обитания человека, но прежде всего как природа «внутренняя», т.е. природа самого человека, которая определяется как триединая сущность в неразрывной связи биологической, социальной и духовной составляющих его жизни;

— природа и все природное должно восприниматься не только как объект, а прежде всего как полноценный и полноправный субъект во взаимодействии с человеком, государством и обществом: морально-этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так

и на взаимодействие с миром природы; воздействие на природу сменяется взаимодействием;

— должны быть созданы условия для соблюдения равных прав на удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества и т.д.

В связи с чем мы предлагаем рассматривать экологические ценности как содержательное наполнение пространства взаимодействия и с холистических (целостных) позиций обращать внимание на развитие внутренних потенциалов личности, гармонизацию ее системы взаимоотношений с миром внешней и внутренней природы на ценностных основаниях. Рассматривая вопросы воспитания нравственности, духовных приоритетов, многие ученые отмечают, что образование, по своей сути, является основой экологии человека, и считают, что нужно формировать духовные приоритеты в цепочке ценностей цивилизации совсем в другой, обратной последовательности, т.е. начинать надо с воспитания экологической культуры личности, с формирования нравственно-экологической ответственности человека. Невежество, в смысле отсутствия или недостатка образования, является причиной аварий, катастроф и бедствий, а в общем смысле — глобального экологического кризиса [51].

По мнению С.Н. Глазачева, экологическая культура — это отражение целостного мира на основе его практического, интеллектуального и духовного постижения, которая качественно меняет личность, определяет новое ценностное отношение человека к себе и окружающему миру [20].

Г.А. Ягодин при формировании экологической культуры личности основную цель экологизации образования видит в формировании мировоззрения человека, определяющего его поведение». По его мнению, экологические проблемы имеют нравственный характер. Состояние природной среды сегодня напрямую зависит от деятельности человека, от уровня культуры людей и степени их нравственности. Их решение во многом зависит от того, насколько осознанно отношение каждого человека к окружающей среде [65].

В.Б. Калинин утверждает, что отличительная черта экологического образования — нравственный аспект, который должен быть ориентирован на самореализацию и личностный рост обучающихся

как основные условия проявления заботы об окружающей среде. Предложенный им «метод приоритета нравственных ценностей», лежащий в основе гуманистической модели экологического образования, позволяет, по мнению автора, создать условия для построения на основе экологической этики индивидуальной шкалы нравственных установок, выработки равнодушного отношения к состоянию окружающей среды и личностного восприятия экологических проблем, самостоятельного критического мышления, умения вырабатывать и отстаивать свою точку зрения в сложных жизненных ситуациях. Отсюда формируется особый доверительный психологический климат, лишенный духа соперничества, конкуренции, агрессивности, и создается гуманистическая образовательная среда — для построения собственного «Я», самоактуализации (стремления к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей и возможностей) [28].

В.С. Леднев полагает, что основой содержания образования выступает не совокупность научно-предметных областей, а деятельность человека, которая представлена такими ее видами, как практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, эстетическая. Деятельность рассматривается ими как специфически человеческая форма активных отношений к окружающему миру, смысл которых заключается в целесообразном изменении и преобразовании его, а также в формировании отношений человека к самому себе. Тем самым деятельность имеет выраженную эколого-ориентированную природу. При этом авторы отмечают, что реализация идей деятельностного подхода в экологизации образования связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством формирования экологической культуры личности ребенка [32].

В.И. Панов при формировании экологической культуры личности предлагает отдавать приоритет развивающим и личностно ориентированным технологиям, которые обеспечивают формирование эколого-ориентированного сознания человека будущего, т.е. формирование у обучающихся способности быть субъектом экологического развития системы «человек — планета» [47].

М.В. Рыбакова рассматривает процессы экологизации образования с позиций экологического менеджмента как систему

экологически безопасных управленческих решений, направленных на анализ, претворение в жизнь и контроль проведением мероприятий, улучшающих экологические и экономические показатели. Особое внимание ею уделяется определению системы ценностей, включающей принципы экосправедливости, экоэффективности и экомотивирующей деятельности по сохранению природы, а также формирование элементов, составляющих экологическую культуру в рамках культуры организации [54].

С позиции экологического построения пространства взаимодействия ценны следующие составляющие.

Нормативно-регулирующая составляющая в своей основе содержит принятые на уровне государства и общества официальные позиции, которыми необходимо руководствоваться при формировании экологически ориентированного образовательного пространства.

Структурно-функциональная составляющая, подчеркивающая, что функционирование организационных структур всегда откликается на изменение внешних условий и может постоянно реорганизовываться. При этом функционирование любой системы выполняет двойную роль: во-первых, оно согласует и соподчиняет функции частей системы; во-вторых, оно порождает новые факторы и условия развития, т.е. становится источником новых функций, что особенно важно при организации управления процессами экологизации образования. И здесь не обойтись только традиционным набором управленческих функций, а должна быть пересмотрена смысловая иерархия их применения.

Так, Л.И. Уманский обращает внимание, что должны быть востребованы в первую очередь функции организаторской деятельности, смысловая суть которых состоит:

— в функции интеграции личностей, которая осуществляется посредством ознакомления их с общей задачей, определения средств и условий достижения цели, планирования, координации совместного труда, учета, контроля и т.д.;

— в функции коммуникации. Имеется в виду установление и горизонтальных коммуникаций внутри первичного коллектива, и внешних вертикальных коммуникаций — с вышестоящими организационными подразделениями.

Но что особенно важно, в качестве третьей и четвертой функции организаторской деятельности им называются обучение и воспитание (в самом широком понимании этих слов) [57].

С позиции экологизации в качестве интегративной функции управления образованием в современных условиях многие исследователи рассматривают защитную, т.е. охранительную функцию деятельности организационных структур. По их мнению, при осуществлении процессов экологизации образования необходимо в каждом образовательном учреждении обеспечить условия для соблюдения:

- важнейших требований общества и государства к школе, законодательно-нормативных актов, охраняющих права и обязанности участников образовательного процесса;

- выработанных психолого-педагогической наукой закономерностей, принципов, норм и правил организации образовательного процесса;

- потребностей всех участников образовательного процесса в безопасности и защите и т.д.

В современном смысловом прочтении структурно-функциональная составляющая нацеливает организаторов управленческих процессов на создание действенной системы условий для формирования такой организационной культуры внутри организации, которая характеризуется высокой чувствительностью к изменениям, единым для всей организации ценностям.

Инновационная составляющая нацеливает организаторов образовательной деятельности на процессы гуманизации и демократизации системы образования, достижения нового качества образования, инициирование процессов обновления целей и содержания образования, стимулирование процессов дифференциации образовательных программ, развитие сетевого взаимодействия и общественных инициатив, блокирование процессов коммерциализации, технократизации, дегуманизации, бюрократизации образования, ресурсное и кадровое обеспечение системы и т.п. [42].

При этом отмечается, что внедрение инноватики требует проведения системного анализа возможностей образовательного учреждения для организации того или иного новшества. На стадии анализа возможностей использования результатов научно-исследовательской и экспериментальной деятельности в образовательном процессе должны быть

определены показатели и критерии целесообразности внедрения новых педагогических методов, приемов или технологий в образовательный процесс, их влияние на качество образования. А в качестве инструментального средства реализации совокупного ряда критериев созидания пространства взаимодействия предлагается применять *программно-целевую тактику*, в которой отмечается, что наличие многих проблем в управлении образованием объясняется пренебрежением некоторыми элементами управленческого цикла, стихийностью в выборе управляющих воздействий, средств, способов, отсутствием целенаправленно осуществляемых связей между ними, пренебрежением необходимостью учета изменения условий, в которых протекают процессы управления. Для разрешения данного множества проблем программно-целевая тактика предполагает способ выработки и осуществления плановых управленческих решений, основанных на комплексном анализе проблемы и построении совокупности мер и действий (в форме программы, проекта), направленных на достижение поставленной цели [61].

При этом главное отличие программно-целевой составляющей состоит в учете ресурсов, необходимых для достижения установленных целей, и определении степени эффективности их использования для данной ситуации. В процессе разработки проекта определяются целевые индикаторы, которые можно назвать критериями общего мониторинга качества реализации проекта.

При реализации программно-целевой тактики организации экологической деятельности в образовательной сфере с позиций управления образовательными системами предлагается применить в качестве ориентиров совокупный ряд идей:

- эволюционного развития, когда прогрессивное сохраняется, «растворяясь» в новом содержании, методах и способах организации образовательного процесса; опоры на объективные закономерности целостного развития;
- интеграции способов, средств и организационных форм управления;
- перехода на гибкое, косвенное, порой скрытое управление, когда воздействие осуществляется опосредованно через среду как систему условий, способов и средств, в которых взрослеющий человек сам во взаимодействии с другими организует, контролирует, совершенствует способы своего образования;

— обогащения профессионально организованной управленческой позиции педагога, благодаря которой он способен обогащать субъект-объектный опыт школьников, в том числе в области экологически ориентированной образовательной деятельности [67].

А синтезирующим критерием построения экологически ориентированного пространства взаимодействия выступает *интегративная составляющая*, которая позволяет:

— выйти из пространства предметов в пространство деятельности и жизненных смыслов [26];

— рассматривать личность, с одной стороны, как абсолютную ценность, а с другой — представить процессы образования личности как процессы ценностного развития и самоопределения, интериоризации культурных ценностей, которые в конечном счете составляют аксиологическое образовательное «Я-пространство» личности;

— целенаправленно решать задачи духовно-нравственного оздоровления и развития личности экоцентрического типа.

В качестве инновационных управленческих средств формирования экологически ориентированного пространства взаимодействия предлагается использовать:

— на уровне коллектива образовательной организации — нормотворчество, побуждающее членов коллектива к нравственным поступкам и действиям, запрещающее или предостерегающее безнравственность. Нормотворчество на уровне коллектива должно быть направлено на формирование культуры отношений, основанной на взаимном уважении между людьми, товарищеской взаимопомощи и требовательности, коллективизме и т.д. Нормотворчество должно также способствовать нравственному самосовершенствованию как индивидуальной культуры осознания собственного достоинства, чувства общественного долга, дисциплинированности, честности и правдивости, простоты и скромности, нетерпимости к несправедливости, стяжательству, в добросовестном и ответственном исполнении своих обязанностей и т.д.

— на уровне педагогов — методы обогащения индивидуально-го стиля взаимодействия с обучающимися, ведь профессиональная гуманитарная культура учителя состоит не только в личном следовании принципам гуманизма, но и в том, как сам учитель помогает, поддерживает ученика в трудных ситуациях;

— в организации специально предусмотренной коллективной учебной, общественно полезной деятельности, особенно таких ее видов, где учащиеся поставлены в ситуации непосредственного проявления заботы о других, оказания помощи и поддержки, защиты младшего, слабого;

— в изучение биографий ученых, их творческой деятельности, жизненных принципов, нравственных поступков, что вызывает большой интерес у учащихся, стимулирует их поведение и деятельность;

— в анализе в ходе учебных занятий проблем добра и зла, гуманизма подлинного и абстрактного, социальной справедливости и несправедливости, что вводит учащихся в сложный мир человеческих взаимоотношений, учит понимать и ценить идеи гуманизма, их общечеловеческий характер.

Для реализации данных идей при формировании экологически ориентированного пространства взаимодействия предлагается создать систему условий, обеспечивающей развитие и саморазвитие личности ученика на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности [52].

Таким образом, к границам организованного взаимодействия следует относить:

— истинные ценности: добро, истина, красота, другой человек; ценностные ограничения (мораль, нравственность и т.д.); культурно-исторические стандарты;

— нормативные ограничения (законодательные акты, нормативно-правовые документы, которые регулируют деятельность в данном пространстве);

— территориальные ограничения (границы пересечений с другими пространствами: школа, район, город, семья, друзья и т.д.);

— возрастные и временные ограничения;

— самого человека, его потребности, уровень интеллектуального, нравственного развития [68].

При моделировании пространства взаимодействия мы учитывали, чтобы создаваемые условия:

— функционально соответствовали процессам развития совместной и самостоятельной деятельности;

— соответствовали началу нового этапа развития, способствовали приращению в личностном развитии;

— носили системный, постоянный характер, так как развитие любой психической функции человека требует регулярного применения и реализации в жизни;

— являлись многообразием, позволяющим человеку быть совокупным субъектом и объектом своей активности, позволяли учиться принимать самостоятельные и ответственные решения, преодолевать противоречия и трудности в достижении целей;

— создавались как система условий для стимулирования процессов саморазвития, образования и обогащения человеком своего личностного пространства;

— обеспечили разностороннее взаимодействие человека с самим собой и окружающей действительностью» [68].

Понимая сложность, многоуровневость, неоднозначность и невозможность «жесткого» проектирования процессов образования личности, считаем, что пространство взаимодействия:

— интегрируя образовательную среду и пространство развития личности, менее регламентировано;

— определяется степенью развития самостоятельной деятельности обучающихся;

— выстраивается на соблюдении психолого-педагогических механизмов управляемого развития личности в специально-организованных условиях образовательной среды.

Глава IV.

Проектирование механизмов организации пространства взаимодействия человека со средой собственной жизнедеятельности

Придерживаясь взглядов *А.С. Макаренко*, отмечающего, что воспитывают не столько воспитатели, сколько среда, организуемая

наиболее выгодным образом, необходимо познать и овладеть механизмами воздействия среды на процессы развития личности и личности на среду [37]. Для этого необходимо осуществить конструирование интегративного механизма управления средой образования личности, основанного на избирательном практико-ориентированном синтезе существующего теоретико-методологического разнообразия со следующих позиций.

С философских позиций мировоззренческим параметром конструирования интегративного механизма выступают *внешне ↔ внутренние противоречия*. Философы определяют противоречия как взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития объективного мира и познания. Отмечается, что человек непрерывно соотносит и разрешает противоречия между внутренними и внешними условиями своей жизни, своим индивидуальным потенциалом, способностями и социальными ожиданиями, своими замыслами и жизненными обстоятельствами.

Выделяются общие для всех субъектов взаимодействия противоречия. К ним, как правило, относят следующие:

- между наличным состоянием, качеством, уровнем развития, способом организации и согласования с социальными условиями и идеальным;
- между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения;
- между притязаниями, приложенными усилиями и достигнутыми результатами.

На личностном уровне список противоречий не только расширяется, но и имеет свои специфические особенности, так как они рассматриваются с позиций неизбежного следствия активности/пассивности человека. Так выделяются противоречия между: генетически заложенными потребностями личности, ее потенциалами и мерой их реализации, степенью самореализации, которой ей удалось достичь; способностями, особенностью, потребностями данной личности и требованиями общества и жизни, обращенными к ней. Личностные противоречия выливаются в противоречия

с социумом, если желания не соответствуют способностям, а характер не позволяет использовать способности в направлении осуществления желания. Гармонизация этих составляющих обеспечивает сверхвозможности субъекта. Также отмечается, что противоречия порождают преобразовательную активность человека и свидетельствуют о факте наличия субъектного начала в нем [59].

С психологических позиций в качестве базового механизма, влияющего на развитие человека во всех его ипостасях, ролях и значениях, постулируется механизм *экстериоризации ↔ интериоризации*. Принципиальной особенностью данного механизма является то, что два неотъемлемых компонента психического развития рассматриваются в диалектическом единстве. Так как, согласно Л.С. Выготскому, любая сложная специфически человеческая форма психической активности первоначально возникает как действие «для других» и лишь позднее становится действием для себя (например, первоначально ребенок использует речь как средство коммуникации/общения с другими людьми и лишь позднее осваивает внутреннюю, свернутую речь как средство самоконтроля и управления деятельностью). Поэтому компонент *экстериоризации* следует рассматривать как психологический процесс, благодаря которому внутренняя психическая жизнь человека формируется, а компонент *интериоризации* — как процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности. В результате непрерывного взаимодействия данных взаимоотношений обеспечивается как «интериоризация внешних воздействий, так и интериоризация внутренней жизни личности» [2, с. 322].

С педагогических позиций в качестве механизмов развития рассматриваются различные варианты и модели вовлечения ресурсов внешней и внутренней среды в процессы развития педагогических объектов. В педагогической теории и практике обосновываются:

— *механизмы организации личностно ориентированного образования*. По мнению исследователей, под личностно ориентированным образованием следует понимать такой механизм организации

образовательного процесса, при действии которого: личности ученика и учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий обучающихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. В данном подходе также отмечается, что в становлении личностной сферы школьника играет большую роль определенный вид содержания образования, названный личностным опытом учащегося, который зависит от его личностной самоорганизации, диалогического опыта, личностной свободы. Отсюда — для реализации комплекса идей при определении механизмов развития предлагается использовать систему условий, обеспечивающих развитие и саморазвитие личности обучающегося на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности [7];

— *механизмы воспитания человека культуры* ориентируют на обеспечение комплекса условий, направленных на: интернализацию детьми универсальных общечеловеческих ценностей, осмысление единства человеческого рода и себя как его неповторимой части; овладение детьми основными сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми; освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры; формирование опыта гражданского поведения; накопление опыта проживания эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения; владение детьми ситуациями реальной ответственности, самостоятельности, самовоспитания и самооценки, и т.д. [4];

— *механизм педагогической поддержки*, в котором заложены инструменты адресного индивидуального сопровождения процессов образования личности, предусматривающие осуществление приоритетных стратегий и приемов творческого саморазвития школьников: стратегия изучения и диагностики индивидуальных особенностей и творческих способностей обучающихся; стратегия

педагогической поддержки самопознания, самоопределения, саморазвития в различных ситуациях учебной деятельности; стратегия поддержки и педагогического стимулирования способностей самоуправления в образовательной деятельности; стратегия педагогической поддержки самосовершенствования личностных качеств; стратегия педагогической поддержки и ориентации на максимальную творческую самореализацию в образовательной деятельности [17].

В управлении системами образования человеческого в человеке с инструментальных позиций в зависимости от концептуально-методологических подходов предлагается использовать механизмы либо адаптивного, либо дифференцированного, либо педагогического, либо целостного, либо конвергентного и т.д. управления. Не останавливаясь на положительных и отрицательных характеристиках того или иного подхода в определении механизмов управляемого развития, заметим, что они способны дать значительный кумулятивный эффект только в интегративной связке механизмов обеспечения двуединого процесса экстерриоризации ↔ интериоризации, направленного на обогащающее развитие личности и коллективов.

Интегративный механизм обогащающего управления процессами развития

Является комплексным по целям, задачам, функциям, структуре и представляет собой логически выстроенную систему управленческих воздействий, организующих условия для продуктивного взаимодействия личности с самим собой и окружающей действительностью. Он базируется на целевом параметре культурологизации управления, направленного на обеспечение процессов *про*-социализации ↔ *про*-индивидуализации личности. Речь идет о том, что управление системами образования призвано организовать *решение ключевой задачи по вторичной, вернее повторной, социализации личности.*

В комплексном научном знании под социализацией понимается процесс овладения и усвоения индивидом культурных ценностей, социальных норм, установок, образцов поведения,

необходимых для успешного развивающегося функционирования в обществе. Содержанием процесса социализации является превращение человека из существа биологического в существо социальное, т.е. становление и формирование личности. Отмечается, что социализация не кратковременный, а длительный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни индивида и включающий ряд этапов: детство, юность, зрелость, старость. Наиболее интенсивно социализация происходит в детстве и юности. Обычно выделяют первичную и вторичную социализацию. Под первичной социализацией обозначают период от рождения до формирования зрелой личности, под вторичной социализацией — процесс развития социально зрелой личности, связанный, главным образом, с овладением профессией.

Мы с позиций обогащающего управления сферой образования предлагаем несколько иную трактовку первичной и вторичной социализации, понимая:

— под первичной социализацией стихийный, в основном неуправляемый, вернее, хаотичный процесс преобразования человека физического в человека культурного;

— под повторной (вторичной) социализацией управляемый, с психолого-педагогических позиций правильно организованный процесс вхождения и присвоения личностью миров человеческой культуры. Данный процесс мы обозначаем как процессы *про*-социализации ↔ *про*-индивидуализации личности, обеспечивающие двуединый *мета*-процесс экстериоризации ↔ интериоризации развития личности.

Но для того, чтобы целевые компоненты механизма обогащающего управления были системно задействованы, следует включить в качестве неотъемлемого тактического компонента процессы адаптации ↔ индивидуализации ↔ интеграции личности в социум. Действие данного процесса аргументировано представлено в *концепции персонализации личности А.В. Петровского*. В ней отмечается, что в том случае, если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности.

Первая фаза становления личности — *адаптация* — предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение

соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может полноценно осуществить потребность персонализации раньше, чем освоит действующие в группе нормы (учебные, производственные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности и общения, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», максимально адаптироваться в общности...

Вторая фаза — *индивидуализация* — порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и неудовлетворенной на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. Это характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности.

Третья фаза — *интеграция* — детерминируется противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и потребностью общности принять, одобрить, культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д. В результате эти выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой — происходит интеграция личности в общности [48].

Применительно к управлению образовательными системами данная концепция персонализации А.В. Петровского нами интерпретируется с позиций создания системы управленческих условий для того, чтобы личность и людские объединения в целом при присвоении миров человеческой культуры проходили педагогически правильно организованные стадии адаптации — дифференциации — интеграции.

Стадия адаптации (от лат. *adaptatio* — приспособляю) предусматривает целесообразное реагирование сложной иерархической самоуправляющейся системы на изменяющиеся условия среды. С психологических позиций адаптация трактуется как приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами. Эффективность адаптации существенно

зависит от того, насколько адекватно личность воспринимает себя и свои социальные связи, а показателем выступает ее успешность в деятельности и взаимоотношениях.

Стадия дифференциации (от лат. *differentia* — разность, различие) направлена для обеспечения условий, способствующих процессам осознаваемого развития автономных качеств личности как способностей человека жить своим разумом, обладать некоторой независимостью, определённой степенью самостоятельности — быть ответственным за себя, свои решения и поступки, чувства и действия, уметь принимать решения, пользоваться свободой выбора, определять свою судьбу, владеть высоким уровнем самоконтроля. А самое главное, дифференциация на этапах взросления при взаимодействии с внешней и внутренней средой должна способствовать развитию умений отличать собственное «Я» от другого «Я». Кроме того, прохождение данной стадии каждому человеку необходимо для его успешной интеграции.

Стадия интеграции подразумевает создание в образовательной среде системы условий содействующих формированию интегральных качеств личности, проявляющихся в ключевой способности и готовности человека к осуществляемой им многогранной деятельности, основанной на знаниях и опыте самостоятельной включенности, участия и реализации намеченных целей, задач, планов и программ. Речь идет о том, что выпускник на выходе из образовательной организации должен обладать универсальными способами и умениями разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способа разрешения

конфликтов [68]. Данный комплекс способов и умений позволяет человеку понимать ситуацию и достигать желаемых результатов в личной и профессиональной деятельности.

Успешное обеспечение индивидуально и во многом параллельно действующих стадий адаптации — дифференциации — интеграции личности к среде значительно повышается, если при организации процесса вторичной (повторной) социализации в качестве ключевого ориентира организации управленческих действий станут создаваемые системно действующие условия для идентификации с лучшими образцами взаимодействия, обособления (присвоения) их в программах собственной деятельности и отчуждения от неконструктивных образцов взаимодействия. Тем самым, с позиций учения В.С. Мухиной о феноменологии развития и бытия, *идентификация* выступает как механизм социализации личности и «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, обособление — как механизм индивидуализации личности.

При этом:

— *идентификация* обеспечивает: присвоение многообразных психических действий; усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе; формирует способность к установлению положительных взаимоотношений с людьми, ведет к развитию социально значимых личностных качеств;

— *обособление* как механизм установления с другим человеком отношений на социально приемлемых началах предоставляет возможность общающимся сохранять свою индивидуальность, чувство собственного достоинства и тем самым реализовывать свои притязания на признание. Овладение *обособлением* как способностью выделиться из общего, осознать личностью свою собственную нерасторжимую целостность и индивидуальность ведет к формированию механизмов социального поведения, развития и бытия личности. Таким образом, В.С. Мухина подчеркивает, что если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее», так как именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека. В обыденной

человеческой жизни идентификация и обособление постоянно регулируют действия, поступки, потребности и состояния человека [41, с 172-191].

Учитывая особенности организации обогащающего управления развитием личности, мы считаем возможным отчуждение рассматривать как самостоятельный морально-нравственный критерий развития личности, позволяющий целенаправленно организовать условия по отказу (отчуждению) личности от непродуктивных способов организации взаимодействия.

Следовательно, проектирование интегративного механизма обогащающего управления процессами развития личности для того, чтобы он стал действенным инструментом, должен содержать в себе следующие параметры.

Системный параметр позволит обеспечить оптимизацию объекта и явления в целом с учетом всего многообразия проблем и развития. Данный процесс раскрывается в следующих аспектах:

— процесс формирования должен учитывать объективно существующие возможности системы: никакие воздействия не могут заставить систему выполнять больший объем функций, чем потенциально заложено ее свойствами;

— существуют объективные основания для функционирования и развития любой системы, которые связаны с социальным заказом, выполняющим перспективно-ориентирующие и регулирующие функции, поэтому любое воздействие должно базироваться на определенном состоянии системы;

— любой системе свойственен генетический аспект и в зависимости от уровня её развития следует осуществлять управление. При этом управляющие воздействия должны способствовать преобразованию, зарождению качественно новых состояний системы;

— развитие состояний системы жестко и однозначно спрогнозировать невозможно: управление не может быть изначально predetermined.

При этом всякая система должна и может быть использована во имя и благо человека. В то же время человеку необходимо научиться сосуществовать с системами, не мешая исполнению ими их функций. В этом аспекте особую значимость приобретает

организация грамотного взаимодействия человека с окружающими его системами (социально-культурная, психолого-педагогическая, экологическая грамотность). Поэтому при организации управляющих воздействий необходимо учитывать цели человека и системы: они должны быть максимально согласованы и не противоречить друг другу [13].

Деятельностный параметр проектирования механизма исходит из положения о том, что деятельность — это динамическая система взаимодействий человека как субъекта с окружающим его миром, обеспечивающая реализацию определенных ориентиров организации деятельности, в том числе воспитания, которое осуществляется посредством специально организованной деятельности. При этом следует учитывать, что вид деятельности и уровень ее организации определяют степень её влияния на развитие личности. Воспитание осуществляется посредством специально организованной деятельности, регулируется общественными отношениями к действующему субъекту и к другим людям в процессе формирования самосознания, когда оно осознается самим субъектом как общественный акт, выражающий отношение к другим людям [12].

Основными компонентами организации деятельности выступают созидательность, высокая мотивированность, рефлексия, для обеспечения которых необходимо создавать условия для проявлений собственной познавательной, волевой и коммуникативной активности личности, при постоянном и неуклонном её расширении и углублении.

Синергетический параметр проектирования механизма обогащающего управления процессами развития возводит в ранг управленческих ценностей *ценности со- и самоорганизации* (от греческого *synergos* — содействие, сотрудничество, «вместе действие»). Поэтому при проектировании механизмов развития управленческое воздействие должно уступить свое место управленческому многофакторному взаимодействию, рассматриваемому как обеспечение синтеза встречных процессов воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся. При этом правильно организованные резонансные внешние воздействия

должны «подталкивать» систему на один из собственных путей развития, и тем самым они могут привести к существенным качественным изменениям [14]. Для чего необходимо, чтобы все управленческие программы строились на идее нелинейности развития, подразумевающей многовариантность (избыточность), альтернативность, возможность выбора предлагаемых альтернатив развития. Только в этих случаях «хаос» может выступить механизмом самоорганизации и самодостраивания структур системы, удаления из нее лишнего. Кроме того, программы должны содержать в себе образы развития, возможности перевода системы с одного (возможно, неблагоприятного или неэффективного) для нее пути развития на другой, более продуктивный и позитивный. При этом существенную роль должны играть способы деятельности, направленные на согласованность действий, кооперацию усилий для объединения в целое, особенно когда речь идет о такой сложной системе, как образование. Целесообразно развиваться вместе, ибо это приводит к экономии материальных, духовных и других затрат. А главное, синергетическая суть механизмов развития должна заключаться в стимулирующем, или пробуждающем, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой [29].

Праксиологический (от греч. *πράξις* — деятельность, и *λογία* — наука, учение) *параметр* проектирования механизма обогащающего управления процессами развития при определении форм и методов организации взаимодействия человека со средой своего образования позволяет дать характеристику реальных человеческих возможностей, определить его объективные и субъективные действия, способствовать становлению его идеалов и ценностей, помочь оптимизировать свою жизнедеятельность и жизнеобеспечение как в индивидуальном, так и в общественном, всеобщем плане. Он позволяет и требует рассматривать знание и практику в единстве, причем в единстве, обусловленном содержательным характером деятельности, праксиологическая направленность которой происходит при активном слиянии знаний и непосредственно самой деятельности, вызывая внутреннее духовное формирование, проектно-конструктивный характер теоретического сознания. Изучение данного комплекса проблем в рамках

праксиологии дает возможность освоить ряд жизненных практик и стратегий действия, осознать свое личное отношение к жизненным ценностям и проблемам. Но, самое главное, праксиология может помочь процессу формирования «практического ума», т.е. здравомыслию и практичности.

Быть практичным в духе праксиологии — это:

- владеть приемами самопознания, выявляющими способности и возможности, сильные и слабые стороны своей личности (здесь неоценимую помощь может оказать изучение практического опыта других людей);

- уметь строить и корректировать свои жизненные планы и стратегии исходя из опыта самопознания;

- уметь ориентироваться в сложных ситуациях, сопряженных с недостатком информации и риском, принимать решения и действовать с учетом разумного риска, анализировать свои и чужие ошибки;

- владеть основными приемами профессионального мастерства и стратегиями деятельности в профессиональной сфере [55].

Акмеологический параметр. При проектировании интегративного механизма управления процессами развития личности в специально организованном пространстве взаимодействия огромный синтезирующий потенциал заложен в *акмеологии* как учении: междисциплинарном — по своему происхождению, комплексном — по форме существования, системном — по способу организации знания, фундаментальном — по общенаучным параметрам, прикладном — по практической направленности своих технологических разработок. В данном учении заложена целостная совокупность ориентиров, направляющих теорию и практику управления образованием на восстановление приоритетности, и реализация *ценности саморазвития* любой сложно организованной социальной системы. Подобное саморазвитие, идущее изнутри, от самого субъекта, рассматривается как главный фактор успешности человека, организации, системы.

А.А. Деркач, рассматривая особенности применения акмеологического учения в социальном управлении, отмечает, что:

- *ценностно-целевая установка на саморазвитие* позволяет управлению: конструктивно снимать конфликты, творчески

преобразовывать проблемы, учитывать специфические особенности становления, обучения и деятельности субъектов управления; устанавливать акмеологические параметры личностно-профессионального развития специалистов и культуры организационных систем;

— *объектом управления* должна выступать не личность в ее общепсихологическом изображении как система характера, сознания, чувств, потребностей, способностей, а *система личности человека как субъекта деятельности и жизнедеятельности в целом*, в которой личность человека «распоряжается» не только своими способностями (и личностными качествами), но и волей, характером;

— *предметом управления* должен выступать творческий потенциал человека, закономерности и условия, при которых раскрывается творческий потенциал, вершина самореализации. При этом особенностью предмета управления является не статичное состояние, а сам момент и способ перехода реального объекта (оригинала) от «стартового» состояния к желаемому «финишному»: наличное состояние «оригинала» исследуется, а желательное, целевое, — проектируется согласно теоретическим принципам и основаниям;

— *в качестве основной управленческой задачи* должна решаться задача вооружения знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе и в области избранной профессии [25].

Л. Шиян отмечает, что успешность акмеологического учения в управлении находится в прямой зависимости от того, в какой мере усилия человека и системы направлены на созидание среды саморазвития.

При этом:

— необходимо ориентироваться на интенсивное развитие, что позволяет постоянно оказываться сильнее обстоятельств и быть впереди остальных: приспосабливаясь к ситуации, будешь постоянно опаздывать;

— организациям, личности, системе не стоит бояться быть открытыми и развивать в себе способность «видеть за деревьями

лес»: во внешней среде ресурсов больше, чем проблем, но надо уметь ими пользоваться; сотворческий процесс первичен, а структура вторична. Нет «нетворческих» работников — есть управленческие системы, не позволяющие творчеству развернуться;

— в качестве основных способов управления должно выступать сопровождение, строящееся на моделировании будущего состояния, в котором делается акцент на способности самой личности ставить задачи, реализовать их, решать свои жизненные и профессиональные проблемы с установкой на получение высоких результатов [64].

В работе с детьми акмеологическое учение обращает внимание педагогов и управленцев на решение таких практических проблем, как:

- прочное и органичное усвоение детьми ценностей;
- разработка стратегий построения жизни, предполагающих постоянное движение к осуществлению новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которых нужны не только развивающемуся человеку, но всему человечеству;
- создание самим человеком среды для своего развития.

Перспективной для практики управления воспитанием является идея о том, что «акме» человека имеет возрастные характеристики, и, следовательно, в каждом возрасте у ребенка имеются возможности самореализации. Развитие взрослого человека, и особенно вершины его достижений, напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его формирования в детстве. Ведь еще С.Л. Рубинштейн в своих дневниках отмечал, что люди, которые достигают вершин в ранние годы, могут затем на протяжении всей последующей жизни пользоваться плодами достигнутого: в этом их большое преимущество.

Отсюда важно осознание «малой» акме: развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста.

Для осмысления эффективности созидания среды саморазвития в условиях образовательного учреждения также важны такие критерии «акмического поведения», как жизнестойкость человека, его вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечивающего долгожительство,

гражданские, общественно значимые в социокультурном отношении деяния.

Акмеологическое учение при конструировании интегративного механизма управления ориентирует на реализацию трех вариантов поддержки личности человека путем:

— признания ее в качестве субъекта и ее способности самостоятельно разрешать жизненные противоречия;

— «раскрепощения», актуализации интеллектуальных возможностей, ее сознания как способов, владение которыми дает возможность оптимально управлять разрешением противоречий;

— моделирования естественных или искусственных ситуаций, в которых личность поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей.

При этом акцент сделать не на том, чтобы развивать человека только до уровня, требуемого обществом или трудом (как рабочей силы), или до степени, которую он устанавливает сам (до индивидуальности), но и ради него самого как такового. Гуманистическая задача акмеологии, а следовательно, педагогики состоит в том, чтобы «содействовать *подлинности жизни человека*, полноте его самореализации» [25, с. 110].

Акмеология не ставит задачи достигнуть завершенности развития человека как личности, вершины как предела, а рассматривает данную важнейшую методологическую проблему через призму соотношения вершины как достигнутого человеком максимума и его еще не полностью реализованных при этом возможностей, его неисчерпаемого творческого потенциала. В акмеологии, в отличие от традиционного в педагогической практике, проблема имплицитности рассматривается как проблема неиспользованности, незагруженности личности: личность не так часто и неполностью использует свои интеллектуальные ресурсы, не «загружает» свой интеллект, стремится к решению более легких или стандартных задач. Доказано отрицательное влияние на развитие личность обучения, проходящего в условиях облегчения программ и снижения требований к учащимся, сочетающегося с несформированностью жизненных и профессиональных целей (практические и частично общеобразовательные классы). Такой характер обучения обуславливает замедление темпов психического развития, формируя замедленный тип

интеллектуального развития и обнаруживая даже элементы регресса. А значит, важнейшей задачей становится создание препятствий случайному, стихийному «использованию» человеком своих психических ресурсов, открытие путей к полноценной самореализации.

В целом акмеологическое учение важно для управления образованием с точки зрения того, что в нем поставлена задача *«сменить парадигму управления и манипулирования людьми на парадигму самоуправления, саморегуляции для достижения соразмерности личности сверхсложному социуму»* [25, с. 105].

Обобщая изложенные позиции, мы при проектировании механизма обогащающего управления процессами развития пространства взаимодействия человека со средой его образования как личности предлагаем использовать интегративный подход, позволяющий осуществить структурно-логическое проектирование и действенное использование совокупного комплекса теоретико-методологических позиций, постулированных в психологическом, педагогическом и управленческом мировоззрении.

Глава V.

Интегративная совокупность принципов организации пространства взаимодействия человека со средой собственной жизнедеятельности

Принципы организации пространства взаимодействия человека со средой его образования как личности характеризуются нами как основные руководящие положения, выступающие в качестве регуляторов, определяющих целевую направленность и содержание (формы и методы) организации управленческой деятельности в сфере образования.

Следует отметить, что в психологическом, педагогическом и управленческом знании в зависимости от построения какой-либо

концепции, подхода и технологии существует дифференцированное разнообразие сформулированных и обоснованных принципов, направленных на разрешение основных противоречий и решение конкретных задач, постулируемых в том или ином учении.

Но данное научно-методическое богатство, как показывает практика организации управления в сфере образования, приводит либо к необдуманному умножению, дроблению, смешиванию, отрицанию, либо к формальной «подгонке» собственно сформулированных принципов (взглядов) разрешения той или иной управленческой проблемы. Примеров тому можно привести множество. Мы знаем, к чему привела неразумная увлеченность: отрицанием принципов советской педагогики; навязанных «иностранными заказчиками» неадаптированных положений и принципов так называемой «либеральной педагогики»; демонстрированным и показушным обслуживанием многочисленных образовательных кампаний и т.д.

Поэтому мы предлагаем использовать интегративный подход в определении принципов управления процессами организации пространства взаимодействия человека со средой жизнедеятельности.

Так, если принцип характеризовать как основу, как начало построения управленческой деятельности в сфере образования, то в данном аспекте принцип следует понимать в качестве идейных оснований определения политики, конкретизируемой в миссии, кредо, идеологии (концепции) обоснования и истолкования избираемой стратегии смыслового определения системы управленческих действий.

В качестве тактической линии воплощения стратегических целей и задач формулируются принципы, направленные на конструирование форм и методов созидания традиций, устоев, канонов, укладов и климата конкретной системы организации управленческой деятельности.

Руководящими средствами реализации избранных стратегических и тактических принципов выступают организационные принципы, содержащие в себе положения, требования, правила, как правило, оформленные в форме распорядительных документов либо методических руководств, инструкций и алгоритмов.

Особенности применения интегративного подхода в определении принципов связаны с тем, что:

— принципы стратегического и тактического характера, по нашему мнению, не должны бесконечно дробиться и множиться. Наоборот, их количество следует методологическими средствами синтеза минимизировать и унифицировать, так как цели у всех управленческих образовательных систем едины — воспитание полноценной и гармонично развитой личности;

— не допускается терминологическое и смысловое смешивание понятий, например, принципов и законов. Главное их отличие заключается в том, что законы, как правило, носят объективный, опирающийся на практику характер. Их обязательно соблюдают — за нарушение законов наступают не только, да и не столько правовые санкции. Действие же принципов носит избирательный, ориентирующий и добровольный характер исполнения. Их придерживаются, им следуют. В то же время принципы могут выступать основой для определения законов. Но в общем смысле под термином «закон» необходимо понимать определенную совокупность правил, затрагивающих некоторую область науки или часть социальных процессов и являющихся нормой для данных сфер. Законы конкретизируют принципы, раскрывают «механизмы» их действия, взаимосвязь вытекающих из них следствий. Что касается термина «правило», то он выступает в качестве требований для исполнения неких условий (норм на поведение) всеми участниками какого-либо действия, за исполнение которых предусмотрено либо поощрение, либо наказание;

— организационные принципы следует выстраивать на основе соблюдения единых критериев построения любой системы, в нашем случае — пространства взаимодействия (смотрите материалы III главы). Здесь возможно применение интегративной эклектики, суть которой заключается в том, что если принцип организационного характера вне зависимости от его теоретико-методологической принадлежности используется во благо и во имя человека и организации, то он обязательно применяется и соблюдается.

Такой избираемый нами интегративный подход в определении принципов позволяет избрать три стержневых, пронизывающих и взаимно обогащающих принципа организации пространства

взаимодействия человека со средой своего образования как личности.

Так, в качестве универсального и стратегически действующего принципа организации пространства взаимодействия в сфере управления образованием нами постулируется **принцип развития и обогащения субъектных потенциалов личности**.

Потенциал характеризуется нами как *способность человека проявить совокупность всех имеющихся в его опыте возможностей и средств взаимодействия с внутренним и внешним миром, принципиально влияющих на результаты его активности (деятельности познания, общения и самосознания)*.

Также мы придерживаемся позиции о взаимосвязанности в понимании личности и субъекта, подчеркивая, что *личность есть системное образование субъекта, а субъект, в свою очередь, является интегрирующей, централизующей, координирующей инстанцией деятельности личности, связующим стержневым и цементирующим звеном, выступающим в ролях инициатора, регулятора, координатора и организатора процессов и результатов личностного развития*.

Как отмечал *В.В. Давыдов*, «только становясь субъектом своих действий и своей деятельности..., человек впервые обретает шанс быть личностью» [24, с. 137].

С.Л. Рубинштейн указывает, что развитие человека является, в конце концов, не чем иным, как становлением личности, которое, в свою очередь, предстает не только как продукт взаимодействия различных внешних факторов, а самодвижением субъекта. Подчеркивая единение личности как субъекта деятельности, он отмечает, что деяния, действия, поступки человека не бывают безличными и безликими, они не совершаются сами по себе, не независимо от человека. Это именно его деяния, он их автор, творец, исполнитель, несущий за них ответственность и сам формирующийся в процессе их обдумывания и осуществления. По мнению *С.Л. Рубинштейна*, они тем самым входят определяющим фактором в построение субъекта. И при всем разнообразии и противоречивости деяний человека они являются действиями и поступками единого субъекта. Это единство личности обеспечивает целостность и системность ее деятельности, в которой она формируется.

Следует обратить внимание на утверждение С.Л. Рубинштейна, что личность создается только в деятельности, которая характеризуется прежде всего следующими особенностями: это всегда деятельность субъекта, точнее субъектов, осуществляющих совместную деятельность; это взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она необходимо является предметной, содержательной; она всегда — творческая и самостоятельная. При этом личность не растворяется в деятельности, а, выстраивая системы жизненных отношений с миром, с людьми, определяет систему деятельностей, которую она считает необходимым осуществить. В силу этого деятельность оказывается включенной в более широкую систему отношений и взаимоотношений с миром, которая и формируется, и раскрывается ее сознанием. В то же время С.Л. Рубинштейн выступал против рассмотрения взаимосвязи этих категорий как чисто внешнего явления. В деятельности он усматривал условия для становления и последующего развития субъекта: индивид не только преобразует предмет согласно своей цели, но и выступает в различном качестве ее достижения. При этом изменяется и он сам, и объект [53].

По мнению А.В. Брушлинского, если личность характеризуется как интегративная система, если ее активность — это интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности, то субъект деятельности характеризуется как наиболее широкое воплощение человека, которое обобщенно раскрывает неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств, это — синтез или интеграл качеств личности в ее способе осуществления деятельности и требований деятельности к личности. Быть субъектом, с позиций ученого, это «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [9, с. 4]. По его мнению, субъект — наиболее широкое воплощение человека, которое обобщенно раскрывает неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств. «Человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь

психических процессов, состояний и свойств, его осознания и бессознательного» [9, с. 10].

Психика, в концепции А.В. Брушлинского, выступает *как важнейший способ непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, вообще людей с окружающей действительностью. Но субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой.* Он как субъект осуществляет взаимодействие с окружающей его действительностью и прежде всего — деятельность одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях [9, с. 4].

А.Н. Леонтьев обращал внимание на то, что деятельность должна быть понята как: процесс, осуществляющий жизнь субъекта; процесс, направленный на удовлетворение предметных потребностей субъекта; активное взаимодействие сознательно действующего субъекта (личности) с объектом (с миром). Он отмечал, что в деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму, т.е. в образ, который лежит в основе ориентировки человека в мире [33, с. 10].

Раскрывая интегративную логику движения психосоциального развития человека в его деятельности, А.Н. Леонтьев исходил из принципиального положения, что *отношение человека к среде определяется всякий раз не средой и не абстрактными свойствами его личности, а содержанием его деятельности, уровнем ее развития и типом ее строения, ее формацией. Среда существует только по отношению к определенному субъекту и лишь в том случае, когда она вступает «в действительность деятельности субъекта как один из моментов этой действительности».* С другой стороны, *и субъект, вне его деятельности по отношению к действительности, к его «среде», есть такая же абстракция, как и среда вне отношения ее к субъекту.* Предметом и продуктом взаимной деятельности человека и среды выступает личность человека, рассматриваемая А.Н. Леонтьевым как «внутренний момент деятельности», как психологическое новообразование, формируемое в результате преобразования деятельности. Он отмечал, что в качестве ключевой задачи психологического исследования выступает анализ процесса объединения, связывания активности индивида. В результате различных деятельностей создается личность [33, с. 10].

Следовательно, ставя перед собой цель развития человека как личности, мы в пространстве управленческих влияний образовательных организаций должны создавать условия для содержательного включения в образующую его как личность деятельность. Это становится возможным только тогда, когда содержанием управленческой деятельности, спецификой ее уровневого строения становится развитие личности прежде всего как субъекта собственного развития. Ведь *быть личностью, по В.А. Петровскому, это быть субъектом*: собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром; предметной деятельности, в которой человек выступает как деятель; общения, где формируется то общее, что обеспечивает представленность взаимодействующих сторон; самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я» и другие собственно личностные элементы [49].

Таким образом, понимая под субъектом прежде всего личность, способную не только присваивать, но и производить, преобразовывать, созидать свой внутренний и внешний мир (среду), мы предлагаем сосредоточить внимание на процессах развития и обогащения субъектных качеств личности.

Субъектность (принадлежащий, относящийся к субъекту) с философских позиций связана с пониманием человека как основанием самого себя: в онтогенетическом плане субъект — это человек, являющийся основанием собственного развития, собственного становления.

С психолого-педагогических позиций субъектность как воплощенная деятельность, как интегративное качественное образование личности характеризуется:

— *активностью*, являющейся атрибутом личности, предпосылкой развития ее возможностей быть и стать субъектом, посредством которой человек как субъект обеспечивает с учетом целей, внешних задач и проблем контроль, прогнозирует возможное расхождение внешних и внутренних условий, обеспечивает необходимое и достаточное для достижения результата по установленным ею самой ценностям критериям и времени;

— *самодетерминацией* — способностью выступать причиной самого себя, своих внутренних изменений и внешней активности;

— *самоорганизацией* — способностью структурировать и иерархизировать систему собственных побуждений, желаний, стремлений;

— *саморазвитием* — способностью к самодвижению и самосовершенствованию, порождению качественных и количественных изменений в своем собственном внутреннем мире и мире его окружающем;

— *интеграцией* — продуктом синтеза общих и частных способностей человека к организации, соподчинению, координации различных компонентов (черт, реакций, поведенческих диспозиций, мотивов, эмоций, потребностей и др.) в нечто целостное, устойчивое и автономное, составляющее то, что определяется в итоге как личность.

Субъектность как интегративное качество развивающейся личности обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни.

С управленческих позиций субъектность личности рассматривается как внутренняя активность, которая позволяет человеку самостоятельно планировать и реализовывать свои жизненные замыслы.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что посредством своей активности человек как субъект управления:

— идеально (когнитивно), теоретически, затем практически моделирует, структурирует пространство взаимодействия с миром, организует его;

— моделирует деятельность, общение и поведение, устанавливая соотношение необходимого и желательного, необходимого и достаточного, обеспечивает деятельность (способностями, умениями и т.д.), определяет ее контур, структурирует межличностное пространство по принятым координатам, критериям, параметрам;

— устанавливает меру собственной активности, уровень сложности, степень напряженности при требуемой деятельности, добивается определенного поведения, оценивает поступки в своей

системе, модели, которая зависит от определенного контекста, пространства;

— обеспечивает контроль с учетом своих целей и внешних требований, прогнозирует возможное рассогласование ее внешних и внутренних условий, обеспечивает все, которые необходимы и достаточны для достижения результата по установленным ею самой ценностным критериям и времени [1].

Для чего необходимо сосредоточить внимание на создании системы условий, способствующих обогащающемуся развитию субъектных потенциалов личностей (обучающихся, педагогов, менеджеров), так как процесс *превращения человека в субъект жизнедеятельности зависит от качества, характера, способа его побуждения быть субъектом.*

Создавать условия для развития того, что на современном педагогическом языке трактуется понятием «компетентность» либо «компетенция».

Определяя компетентность как формирующую в течение всей жизни интегративную способность человека к проявлению ЗУН-самостоятельности, как синтезе (сплаве) знаний, умений, навыков и опыта самостоятельно и качественно выполнять возложенные на него компетенции (круг полномочий, сфера ответственности), мы в развитии субъектных потенциалов личности делаем акцент на *управленческом понимании субъекта как несущего ответственность за свой объект.* По отношению к человеку как субъекту управления это определение интерпретируется как ответственность за себя, свою личность, свое окружение: я (субъект) несу ответственность за руководимый мною объект — собственную личность или социальный институт (учреждение, класс, группа и т.д.).

И для того, чтобы человек оказался способным нести ответственность за свой объект, ему необходимо постоянно учиться грамотно управлять процессами развития своей личности и окружающей его действительности, а именно: поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и оптимально управлять этим процессом в соответствии с этой задачей и т.д. Кроме того, он должен уметь согласовывать свои цели, мотивы, действия с программами других субъектов, переводить внешние по отношению к себе социальные нормативы

в программу собственных действий, уметь жить в постоянно изменяющихся условиях и требованиях.

Развивать способности человека быть субъектом собственного развития как объекта изменений в личностном развитии призвана управленческая деятельность, организованная *на соблюдении стратегического принципа развития и обогащения субъектных потенциалов личности.*

Данный принцип в пространстве влияний образовательных институтов может быть предъявлен как интегративная ресурсно-энергетическая управленческая система. Он построен и содержит в себе сочетаемый комплекс регуляторов организации активности личности как субъекта познавательной, волевой, коммуникативной и других видов образующей человека как личности деятельности. В него входят ориентиры, направленные на обеспечение условий для того, чтобы пространство взаимодействия:

- системно поддерживало *целостность* (использование внутренних и внешних ресурсов развития); связность (наличие оптимальных технологических, информационных и других связей) и *открытость* (взаимодействие с другими и восприятие внешней информации и т.п.) процессов воспитания субъектных качеств личности;

- выстраивалось на соблюдении *психолого-педагогических закономерностей*: индивидуального (гетерохронного) характера и сензитивных периодов возрастного и личностного развития; интериоризации и экстериоризации в зоне ближайшего (совместного) и актуального (самостоятельного) развития человека;

- выступая в качестве специально организованной социальной ситуации развития, изменялось и соответствовало началу нового этапа развития и тем самым стимулировало, вызывало у взрослеющего человека появление новых психических образований и качественное преобразование актуальных, уже имеющих-ся в его опыте достижений;

- функционально соответствовало организуемым процессам развития самостоятельной деятельности взрослеющего человека как совместного, по В.С. Мерлину, субъекта общественно ценной активности;

— своими формами и методами носило системно-деятельностный характер применения, так как развитие каждой психосоциальной функции личности определяется тем, как часто она используется в жизни человека;

— представляло собой многообразие, позволяющее взрослому человеку быть системным субъектом и объектом своей активности, чтобы на основе постоянного выбора у него формировались способности принимать самостоятельные и ответственные решения, преодолевать противоречия и трудности в достижении поставленных перед собой целей;

— способствовало формированию личности как совокупного субъекта и объекта культуры: «производителя», «продукта», «потребителя» и «транслятора» культуры. В данных значениях человек, будучи творением (объектом) культуры, вместе с тем является и ее творцом (субъектом).

Принцип психолого-педагогического содействия развитию личности

Памятуя о том, что личность нельзя сформировать по заранее смоделированным педагогическим «лекалам», так как факторами развития выступают не только наследственность и среда как сплав врождённого и приобретенного, но и сама личность, её внутренняя позиция, её внутренняя система отношений с миром, и, учитывая, что стратегически выверенным принципом организации пространства взаимодействия выступает развитие и обогащение субъектных потенциалов личности, необходимо сделать следующий шаг и определиться с тактикой воплощения обозначенных регуляторов в практику управления сферой образования.

Таким тактическим ориентиром организации пространства взаимодействия нами избирается принцип психолого-педагогического содействия развитию субъектных потенциалов личности.

Термин «содействие» трактуется как деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержать в какой-нибудь деятельности. В нашем случае речь идет о деятельном участии заинтересованных лиц, прежде всего педагогов, в организации успешной образовательной деятельности обучающихся.

Следует отметить, что в отечественной педагогике заложены мощные традиции организации деятельного участия педагогической общественности в делах своих подопечных. Возьмем в качестве примеров педагогические движения, возникшие в последней четверти XX века, такие как «педагогическая поддержка», «педагогика сотрудничества», «психолого-педагогическое сопровождение» и т.д. Многие идеи и технологии по-прежнему продолжают умело использоваться в работе с различными категориями детей.

Но серьезную обеспокоенность вызывает устоявшийся акцент (уклон) на работу с детьми, имеющими различные «особенности» в развитии и поведении. При этом не учитывается то обстоятельство, что подавляющее количество обучающихся соответствует критериям нормативности как показателя «нормальности» — учатся нормально, ведут себя нормально, не дают повода для экстренного педагогического вмешательства.

Как показывает практика, многие педагогические коллективы не уделяют пристального внимания вопросам целенаправленного содействия развитию личности так называемых «педагогически благополучных» детей и тем самым лишают, обедняют (депривируют) развитие и обогащение продуктивной культуры взаимодействия личности с самим собой и своим окружением. Как следствие, по-прежнему наблюдаются явления морально-нравственной деградации, «выученной беспомощности» не только среди взрослых, но и у пока еще юного поколения, существенный рост «духовно-нравственного бескультурья» общества.

Поэтому мы предлагаем выстраивать пространство взаимодействия человека со средой его образования на тактически выстроенном *принципе психолого-педагогического содействия развитию субъектных потенциалов личности всех категорий, задействованных в пространстве образовательного взаимодействия лиц.*

Понимая, что у каждого человека вне зависимости от возраста имеются сложности в собственном функционировании и развитии, принцип содействия предусматривает тактически выстроенную программу действий по отношению к каждому человеку, будь это ребенок либо взрослый. Речь идет о том, что вне зависимости от наличного уровня образованности (воспитанности → обученности → компетентности) каждому человеку создаются условия,

при использовании которых он сам → благодаря другим людям (посредникам) → в специально созданном психолого-педагогическом пространстве содействия → проявляет свою активность (деятельное отношение) → выявляет (диагностирует) → рефлексивует (осмысливает) → корректирует (устраняет, исправляет) → развивает (улучшает) → и обогащает персональную программу взаимодействия с самим собой и окружающим миром.

Для чего реализация принципа содействия осуществляется путями выявления актуальных «зон» ближайшего развивающегося функционирования и выстраивания тактически выверенной линии оказания адресной педагогически выверенной индивидуальной программы содействия, предусматривающей оказания и *помощи* (в чем-то), и *поддержки* (позитивно имеющегося в опыте), и *сопровождения* (чего-то), и *защиты* (от чего-то), и *обучения* (чему-то).

Обязательным требованием реализации принципа выступает наличие условий для дифференцированного участия всех и каждого в реализации комплексной программы персонального содействия личностному развитию. Данное требование предусматривает прежде всего определение и ограничение уровня добровольности участия в реализации программ содействия. Так, по отношению к лицам, имеющим явно выраженные проблемы в поведении и деятельности, применяется правило обязательного участия в исполнении тех иных пунктов программы.

Следующим требованием принципа содействия выступает наличие и соблюдение права выбора.

Выбор с позиций его влияния на функционирование и развитие личности определяется как внутренняя деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществления этого сопоставления во внутреннем плане. Смысл выбора, как правило, состоит в определении оптимального пути осуществления деятельности, направленной на достижение некоторого результата.

Н.В. Носкова, определив ракурс рассмотрения выбора как механизма развития личности, ее субъектных свойств, через деятельность по осознанию человеком своих отношений, решению задач на смысл, принятию или отвержению альтернатив на основе личностно-смыслового отношения к ним, отмечает, что выбор:

— наделен интегрирующей функцией по отношению к самостоятельной позиции человека. Эта интеграция проявляется в осознании и осмыслении субъектом различных характеристик альтернатив. В результате выбора по внутреннему побуждению, исходя из «Я-концепции», содержательные альтернативы структурируются в позиции по трем направлениям: как когнитивные образы; как ценности, констатирующие и включающие их в нормативы самого субъекта; как способы реализации когнитивного образа в активности субъекта;

— посредством реализации в нем самостоятельности человека наделен также конструктивной функцией. Реализация этой функции выбора возможна в ходе анализа, сравнения и обобщения при выборе альтернатив при конструировании оснований и смысловых критериев выбора, осознании субъектом своего авторства и последствий от выбора каждой из альтернатив. В связи с таким пониманием роли и назначения выбора в развитии личности субъекту, как правило, предоставляется веер готовых альтернатив, синтезированных до него и без его участия. «Хотя наиболее важным является, на наш взгляд, обращение к ситуации культуросовоения, когда человек выбирает не только уже реализованные другими, но не проявленные и даже избыточные возможности человеческой деятельности, создавая конструктивную альтернативу самому выбору. Такая постановка проблемы продуктивна, так как диалектика развития личности осуществления поступка не сводится только к процессам индивидуализации-самоидентификации, ни к их «инкультурации», но предполагает также возможность свободы выбора мотива и цели»;

— интенсифицирует процессы осознания, переживания противоречий, когда человек осуществляет рефлекссию в поиске изменения границ возможностей выбора. В связи с этим ряд исследователей отмечает, что субъект выбора может переживать чувство свободы не только в акте непосредственного выбора, но и до него, когда он прогнозирует будущий выбор, продумывает отдельные его варианты, взвешивает аргументы и контраргументы, осознает свою ответственность за возможные решения, расширяет информационное поле для осуществления, с его точки зрения, наиболее эффективного варианта выбора. «Именно

в процессе и благодаря рефлексии реализуется актуализирующая функция выбора. В результате выбор выступает актуализатором личностных инвариантов, которые проходят проверку на «состоятельность». В итоге автор заключает, что выбор является актом сознательным, произвольным, ответственным, ценностным и свободным» [45, с. 59–70].

Поэтому, рассматривая выбор как сложно организованную деятельность, имеющую свою функциональную структуру, обладающую внутренней динамикой, чувствительную к особенностям объекта и регулируемую со стороны субъекта, мы в ранг управленческих задач выносим задачу организации непрерывающегося обучения культуре выбора. Мы считаем, через систему выборов, организованных в пространстве взаимодействия, формируется субъектная активность человека, через которую происходят обретение нового опыта и смысла жизни, познание себя и оценка себя как личности.

Но, учитывая особенности психосоциального развития личности в детстве, обучение культуре выбора становится возможным только посредством педагогически выстроенного и организованного скрытого управления, являющегося разновидностью манипулирования.

Манипулирование в общественном и педагогическом сознании принято рассматривать с негативных позиций, как систему непродуктивных действий, направленных на «прибирание к рукам» другого человека, «помыкание» им, с помощью сокрытия и преследования корыстных целей манипулятора.

Наиболее существенными особенностями манипуляции (как общественным, так и индивидуальным сознанием) принято считать следующие:

- объект манипуляции не осознает осуществляемое над ним воздействие, что обусловлено сокрытием истинных целей манипулятора;
- манипулятор осуществляет воздействие не только на сферу сознательного (разум), но и на сферу бессознательного (инстинкты, эмоции, потребности);
- манипулятор управляет отношением объекта манипуляции к предметам и явлениям окружающего мира в заданном русле;

— манипулятор устанавливает контроль над мыслями, чувствами, поведением, отношениями и жизненными установками объекта манипуляции;

— манипулятор умело оперирует дозированием информации, которая в результате претерпевает значительные изменения (дезинформация, селекция, умолчание и др.) и свидетельствует о намеренном искажении фактов действительности.

Если еще раз внимательно прочесть характерные особенности манипулирования, следует признать, что каждый педагог вынужден применять вроде-бы манипулятивные технологии воздействия. Но цели этого воздействия существенно разнятся. Истинные цели профессионально работающего педагога и коллектива — не нанесение вреда объекту воздействия, а организация содействия ему так, чтобы он, в силу своего возрастного личностного развития, пока не осознавая и не замечая применяемых к нему способов воздействия, овладевал культурой осуществления выбора.

Это происходит в тех случаях, когда:

— люди не принуждаются, а направляются на выполнение системы действий, благоприятствующих социальному и внутриличностному развитию;

— задачей скрытого воздействия становится организация системы условий для осуществления процессов *со-* и *самоуправления* волей, эмоциональными состояниями (чувствами и настроениями), деятельностью и поведением.

В результате чего происходит педагогически, т.е. правильно выстроенное формирование и усиление существующих в сознании детей и взрослых, нужных с точки зрения успешного функционирования и развития общества, государства и человека установок, идеалов, ценностей, норм и правил взаимодействия.

Возвращение к педагогике содействия развитию полноценной культуры личности на новых смысловых основаниях требует от организаторов образовательных процессов особое пристальное внимание уделить вопросам:

— создания в пространстве взаимодействия системы условий, побуждающих, стимулирующих и мотивирующих каждого участника образовательного процесса на обогащение внутренней

(психологической) культуры личности, основными критериями которой выступают: удовлетворенность; уверенность; самостоятельность; рефлексивность; креативность; разумный уровень притязаний; экстравертность; целенаправленность и интегрированность личностных качеств;

— отказа от непродуктивных, неконструктивных и затратных с точки зрения задействования психологических ресурсов, форм и методов образовательного взаимодействия в пользу условий, поощряющих обогащение внутренних ресурсов личности, а именно развитие самосознания, мировоззрения, характера и нормативной культуры исполнения и соблюдения, задаваемых специально организованной образовательной деятельностью;

— смыслового понимания того, что образовательное содействие как цель и результат деятельности требует: а) организации одновременно совместной, распределённой, а главное, согласованной деятельности взрослых и детей; б) обеспечения поэтапного перехода и восхождения от тактики воздействия (субъект-объектного) к тактике субъект-субъектного взаимодействия и т.д. с учётом возрастных этапов становления и развития личности; в) разработки и внедрения технологий организации образовательного содействия полноценному развитию личности школьников и педагогов.

Для чего следует по-иному расставить смысловые акценты организации пространства взаимодействия.

Прежде всего следует определиться с устоявшимся в педагогическом сознании стереотипом относительно воспитания разносторонней и гармонично развитой личности трактуемым, как правило, примитивно.

Разносторонность следует понимать не с позиций «и в кружок по фото, и танцевать охота», а как наличие специально созданных многообразных сверхдостаточных условий для осуществления дифференцированного самостоятельного выбора человеком направлений и форм, способствующих его личностному развитию.

Кроме того, под «разносторонностью» мы понимаем получение личностью разнообразного конструктивного опыта взаимодействия с собой и окружением. Памятуя о мнении К.Д. Ушинского о том, что «учеба — это труд и труд, очень тяжёлый», необходимо,

чтобы годы учения стали годами получения не только позитивного, но и отчасти негативного опыта обретения реальной самооценки своих сил, способностей и возможностей — школьного опыта, который по своим последствиям формирует каузальную атрибуцию личности, связанную с пониманием собственной ответственности за свою судьбу. Приобретение данного опыта происходит только при условии наличия постоянно действующих ситуациях выбора, формирующих, по А.С. Пушкину, «опыт, сын ошибок трудных».

Гармоничность как постоянно преобразующийся результат личностного развития означает умение жить в согласии с самим собой и окружающей действительностью, достигаемое уровнем овладения культурой выбора.

О технологиях обучения культуре выбора будет конкретнее изложено в IX главе, в которой описывается позитивный психотерапевтический прием «псевдовыбора», состоящий, как правило, из двух альтернатив и помогающий получить развивающий эффект.

Следующим оперативным принципом организации пространства взаимодействия, преследующим цели воплощения стратегического и тактического принципов, выступают принципы организации. В управлении образовательными системами они основаны на соблюдении и взаимном последовательном сочетании требований-свойств, требований-норм, требований-отношений, требований-результатов, которые, в свою очередь, должны соответствовать критериям качества.

В отличие от технического (инженерного) подхода в определении качества продукции принцип организации в построении пространства образовательного взаимодействия на первый план выдвигает требования-свойства, понимаемые как личностные характеристики, которыми должен обладать каждый человек. Только понимая то, что мы хотим иметь в каждом человеке, мы можем определять требования-нормы, требования-отношения, требований-результаты.

К сожалению, в педагогике до сих пор не определились с универсальными требованиями к качественным характеристикам личности. Вследствие чего наблюдаются противоречивость,

несогласованность, хаотичность, непоследовательность в определении основных качеств личности, которыми должен владеть каждый человек не только на выходе из образовательного учреждения.

В то же время в психологии определены базовые симптомокомплексы, образующие поведенческий тип личности, т.е. характер, понимаемый как постоянно формирующаяся и действующую систему устойчивых мотивов и способов поведения, меру уравновешенности внутреннего и внешнего миров. Они включают в себя:

— отношение человека к другим людям, коллективу, обществу (общительность, чуткость и отзывчивость, уважение к другим — людям, коллективизм и противоположенные черты — замкнутость, черствость, бездушие, грубость, презрение к людям, индивидуализм);

— черты, показывающие отношение человека к труду, своему делу (трудолюбие, склонность к творчеству, добросовестность в работе, ответственное отношение к делу, инициативность, настойчивость и противоположные им черты — лень, склонность к рутинной работе, недобросовестность, безответственное отношение к делу, пассивность);

— черты, показывающие, как человек относится к самому себе (чувство собственного достоинства, правильно понимаемая гордость и связанная с ней самокритичность, скромность и противоположные ей черты — самомнение, иногда переходящее в наглость, тщеславие, заносчивость, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм как склонность рассматривать в центре событий себя и свои переживания, эгоизм — склонность заботиться преимущественно о своем личном благе);

— черты, характеризующие отношение человека к предметно-вещному миру (аккуратность или неряшливость, бережное или небрежное обращение и т.д.).

И как бы сиюминутно ни выстраивалась образовательная политика, направленная то на конкурентно, то компетентно способную личность, следует признать, что управленческая деятельность в образовательной сфере должна быть направлена на психолого-педагогическое содействие формированию характера не только у детей, но и взрослых.

Культура овладения характером как целевая задача управления пространством взаимодействия личности со средой собственного образования требует не умножения количества вербально организованных массовых мероприятий, а соблюдения принципов организации, содержащих в себе комплекс требований, направленных на формирование обогащающей всех и каждого культуры взаимоотношений. Результатом таких целенаправленно организованных действий по соблюдению комплекса требований становится образ жизнедеятельности образовательной организации, трактуемый либо как уклад, либо как психолого-педагогический климат, либо как атмосфера.

В основание формирования образа жизнедеятельности образовательной организации следует положить:

— *требования соответствия*, изложенные в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций;

— *требования безопасности*, не допускающие нанесения вреда и ущерба жизни или здоровья граждан, имуществу физических или юридических лиц, государственному или муниципальному имуществу, окружающей среде, животных и растений с учетом тяжести этого вреда;

— *требования надежности*, обеспечивающие сохранение во времени в установленных пределах всех параметров, характеризующих способность субъекта выполнять требуемые функции в заданных режимах и условиях применения;

— *требования экологичности*, направленные на обеспечение отсутствия вредоносного влияния человека на окружающую его среду и образовательной среды на человека.

В перечень требований также следует включить требования эргономики, ресурсосбережения, этические и эстетические требования и т.д.

Но при этом при определении перечня требований в конкретной образовательной организации необходимо учитывать уровень развитости организационной культуры, о чем речь пойдет в следующей главе.

Часть II.

Инструментальные ориентиры организации интегративного управления

Глава VI.

Психолого-педагогические аспекты управления образовательной организацией

В комплексном научном знании чаще всего термин **«организация»** (от лат. *organize* — сообщаю стройный вид, устраиваю) рассматривается как:

- *явление*. А любое явление, по А.А. Богданову, должно изучаться с точки зрения его организации;
- *вид* социальной деятельности, связанный с целенаправленным воздействием на объект через констатацию соответствующих функций элементов системы, упорядоченности, дефиницию целей и задач и т.д.;
- *система* совокупно взаимосвязанных элементов, образующих целостность, и в то же время сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, имеющее специфический набор взаимоувязанных целей;
- *процесс*, представляющий собой совокупность действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;

- *форма* организации деятельности людей, объединенных для достижения поставленных перед ними целей;
- *степень* внутренней упорядоченности, согласованности частей целого имеющей определенную структуру, строение, тип связей как способ соединения элементов в систему;
- *функция* управленческой деятельности по созданию или усовершенствованию взаимосвязей между частями и элементами с целью внесения упорядоченности и повышения их эффективности и т.д.

Несмотря на большое разнообразие трактовок понятия организации, сущность любой социальной организации определяется набором следующих родовых признаков:

- это объединение людей, выполняющих специфические функции и роли в ней;
- наличие целей существования и развития, внутренней структуры, особой культуры;
- постоянное взаимодействие с внешней средой;
- использование человеческих, натуральных и материальных ресурсов;
- наличие определенных *границ*, позволяющих ей существовать автономно от других организаций.

Данные характеристики в полной мере отражают суть образовательной организации, которая по своим признакам представляет собой и специально созданное учреждение, и структуру, и систему, и процесс, и т.д.

В психологии и педагогике управления организация рассматривается с позиций организованной деятельности людей, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам этой организации, выполняющих заданную им совместную работу в соответствии с целым рядом других требований.

Но для того, чтобы образовательное учреждение как организация состоялось, необходимо её функционирование *организовать*, т.е. обеспечить упорядоченность, взаимосвязь, согласованность действий и т.п. А это во многом зависит от того, какие психолого-педагогические средства как инструменты организации применяются.

Прежде всего следует обратить внимание на *организацию социально-психологических отношений*, которые выступают как

взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной деятельности, то есть ее реальным содержанием, а также формы и способы организации управленческой деятельности с точки зрения ее психолого-педагогической эффективности.

Среди социально-психологических факторов эффективной деятельности организаций отечественные исследователи выделяют следующие:

— *целенаправленность*, характеризующая цели совместного взаимодействия, т.е. потребности, ценностные ориентации членов организации, средства и способы взаимодействия;

— *мотивированность*, позволяющая раскрывать причины профессиональной, познавательной, коммуникативной и прочей активности членов организации;

— *эмоциональность*, проявляющаяся в эмоциональном отношении людей к взаимодействию, в специфике эмоциональных, неформальных отношений в организации;

— *стрессоустойчивость*, характеризующая способность организации согласованно и быстро мобилизовать эмоционально-волевой потенциал людей для противодействия деструктивным силам;

— *интегативность*, обеспечивающая необходимый уровень единства мнений, согласованности действий;

— *организованность*, обусловленная особенностями процессов управления и со и самоуправления [50].

Важным показателем эффективности успешного функционирования организации является наличие в ней факторов, определяющих в ней организационную культуру, вернее культуру организации. Поэтому в центре внимания психологии управления образовательными организациями оказывается анализ и поиск всевозможных форм синтеза и механизмов организационного взаимодействия, сотрудничества, взаимного сопряжения и т.д.

При этом следует учитывать многогранность и опосредованный характер деятельности образовательных организаций.

Многогранность выражается в том, что перед образовательными организациями поставлено и определено множество целей

и функций деятельности, которые требуют обеспечения целевой, функциональной и организационной полноты их реализации.

Целевая полнота многогранности достигается путями четкого смыслового и дифференцированного сочетания общих и частных целей, стоящих перед образовательными организациями и педагогическими сотрудниками. Общие для всех образовательных организаций цели носят универсальный и обязательный характер их воплощения. Частные цели, вне зависимости от уровней и их актуальной значимости, носят подчиненный общим целям вид их реализации. Поэтому следует учитывать, чтобы общие для образовательной организации цели стали главенствующими над индивидуальными целями членов организации и прежде всего педагогов. Если подобное не будет обеспечено, то универсальные цели могут оказаться не в ряду приоритетных задач их воплощения. Для этого необходимо обеспечить относительно постоянную систему доминирования главных для образовательной организации целей над индивидуальными целями путями осознанного преобразования их в индивидуальные программы профессионально-личностной организации педагогической деятельности.

Функциональная полнота многогранности достигается путем разумного иерархического сочетания всех универсальных функций управления (прогнозирования, планирования, организации, координации, регулирования, контроля), суть которых направлена на со-организацию различных видов деятельности педагогов и подопечных. Результатом эффективного управления образовательной организацией, обеспечивающей функциональную полноту многогранности, выступают осознанная организованность, четкое согласованное распределение сфер ответственности, преодоление несистемности и параллелизма, усиление исполнительской дисциплины, урегулирование личностно-деловых отношений.

Организационная полнота многогранности реализуется посредством разумного применения значительного арсенала способов ее достижения, среди которых особым образом выделяются сквозные линии действия, когда организация на административном уровне направлена на со-организацию, формирующую культуру самоорганизации.

Опосредованность деятельности образовательной организации выражается в том, что её эффективность оценивается по результатам деятельности подопечных. Речь идет о том, как организованная деятельность взрослых сказывается на уровнях развития обучающихся (воспитанников). Но степень их воздействующего влияния находится в зависимости от применяемого арсенала педагогически выверенных средств (форм и методов), способствующих или препятствующих полноценному развитию личности обучающихся.

Многогранный и опосредованный характер определяет социально-психологическую специфику множества *факторов* (от лат. *factor* — делающий, производящий), выступающих в качествах причины, движущей силы, существенного обстоятельства деятельности образовательных организаций.

Остановимся на характеристике некоторых из них.

Компонент организационного строения образовательной организации направлен на учет того обстоятельства, что вне зависимости от выбранного количества звеньев или структур управления главным их предназначением является обеспечение координации деятельности, гарантирующей достижение поставленных целей.

Следует отметить, что в образовательных организациях наблюдается тенденция по переходу на комбинированную структуру управления, которая включает в себя достоинства, минимизирует недостатки существующего множества моделей управления и строится с учетом разумного сочетания административной, совместно-распределенной и профессионально-личностной ответственности за результаты организованной управленческой деятельности.

При этом усиливается психолого-педагогическая обучающая роль (значение) управленческой деятельности в образовательной сфере: административная роль направлена не только на достижение обозначенных властных компетенций, но и на обогащение совместной и самостоятельной управленческой деятельности педагогов, обучающихся и родителей (законных представителей).

При переходе на комбинированную структуру управления образовательной организацией с психологических позиций рекомендуется:

— осуществлять оптимизацию аппарата управления. Установлено, что каждая управленческая должность в образовании вынуждена «оправдывать» свое существование посредством проведения «затратных», с точки зрения времени и психофизических сил, мероприятий;

— при формировании организационных управленческих структур избегать таких деструктивных проявлений, как: чрезмерная централизация или децентрализация; громоздкость структур и чрезмерное дробление структурных единиц; господство структуры над функцией; избыточность либо дублирование или противоречивость при определении зон ответственности; запутанность и громоздкость системы стимулирования, восприятие ее как несправедливой; усиление влияния неформальной власти отдельных лиц и структур; игнорирование принципа единоначалия и установленного организационного порядка, и т.д.;

— проводить минимизацию аппарата управления за счет усиления так называемой «общественной составляющей», когда те или иные управленческие функции выполняются общественными структурами и добровольными помощниками.

Ресурсный компонент рассматривается как совокупность трудовых, материальных, социальных и духовных сил, которые могут быть использованы для достижения поставленных перед образовательной организацией целей. Данные ресурсы поступают в управленческую систему и смешиваются, соединяются в ней. Но это не механическое соединение, а интегративное взаимодействие разных по происхождению ресурсов.

Специфика ресурсного компонента в деятельности образовательных организаций заключается в том, что преобразующими и приводящими в движение остальные ресурсы здесь выступают человеческие ресурсы (люди), которые включают в себя не только персонал (трудовые ресурсы), но и обучающихся, а также их законных представителей.

При этом человеческий фактор должен характеризоваться с позиций не столько с количественной, а прежде всего качественной составляющей, включающей в себя показатели наличия:

— высокопрофессионального кадрового потенциала персонала образовательной организации;

— способностей к приращению (умножению, обогащению) «человеческого фактора», который характеризуется высоким уровнем полноценного личностного развития не только взрослых, но и детей.

Психолого-педагогические характеристики организационной культуры образовательной организации

Организационную культуру в русле психологии управления образовательной сферой следует рассматривать как сильнейший мотиватор, регулятор и индикатор деятельности не только сотрудников, работающих в организации, но и всех участников образовательного процесса, в том числе обучающихся.

Организационная культура, являясь сложным организационно-культурным явлением, индикатором совместной деятельности (продуктом творения «рук человеческих»), выступает интегральной характеристикой образовательной организации.

Под её непосредственным воздействием формируется институционально-ролевое поведение членов образовательной организации — педагогов, сотрудников, обучающихся и т.д.

Организационная культура образовательной организации — это система общепринятых в организации представлений и подходов к постановке дела, к формам отношений и к достижению результатов деятельности. Она представляет собой набор традиций, ценностей, символов, мировоззрения членов организации, направленных на процессы формирования:

— *коллективов* как совокупности людей, объединенных выполняемой ими совместной деятельностью (педагогической, учебной и т.п.) и выражающихся в гуманистической готовности к сотрудничеству, взаимодействию и взаимопомощи, во взаимопонимании, доброжелательности и тактичности, интересе к проблемам и нуждам друг друга;

— *качеств организованности и дисциплинированности*, базирующихся на осознанном соблюдении норм и правил совместной деятельности, на самодисциплинированности и самоорганизации как социально-психологических состояниях внутреннего и внешнего порядка;

— *базовой культуры личности*, значимой характеристикой которой являются интегративная ценность здоровья во всей его многоаспектности — душевного, духовного, нравственного, социального, когнитивного, физического, профессионального и т.п.

Организационная культура образовательной организации выстраивается на доминировании организационных ценностей, выполняющих функции:

— *безопасности и защищенности* всех и каждого от нежелательных воздействий внешней и внутренней среды;

— *регулирования*, обеспечивающего поддержание правил и нормы поведения, стиля взаимоотношений;

— *адаптации*, облегчающей приспособление людей друг к другу и к организации;

— *ориентации*, направляющей деятельность организации и ее участников на достижение стоящих перед ними целей;

— *мотивации*, создающей необходимые стимулы—условия для обеспечения процессов *со-* и *само:* организации, развития, совершенствования;

— *интеграции*, формирующей у членов организации чувство принадлежности к организации, гордости за нее.

Отличительной особенностью формирования организационной культуры образовательной организации выступает то, что она носит интегративный характер воспитывающего образования, при котором действуют условия для усвоения детьми и взрослыми социально-культурных норм конструктивного поведения, выстроенных на интегративно действующем механизме *идентификации* с лучшими опытными образцами взаимодействия, *обособления* данных образцов в программах собственной жизнедеятельности и *отчуждения* от неконструктивных образцов взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью. Результаты применения данного механизма при формировании организационной культуры могут принести значительный управленческий эффект вследствие того, что его использование осуществляется в относительно стабильном существовании детско-взрослого сообщества образовательной организации, в котором системно действует, охраняется и защищается гуманистически сформированный *психологический климат взаимодействия*.

Важнейшими показателями психологического климата образовательной организации как интегративного критерия сформированности организационной культуры выступают: позитивная удовлетворенность царящей в образовательной организации атмосферы социально-психологической защищенности; высокая степень творческой включенности всех и каждого в совместную преобразующую деятельность; доверительная обстановка сотрудничества, взаимопомощи и поддержки; разумная самооценка, выражающаяся в принятии на себя ответственности за происходящее; этика делового взаимодействия.

Набор критериев оценки влияния организационной культуры конкретной образовательной организации может уточняться в зависимости от степени умения разрешать проблемы, связанные с актуальным уровнем организационного взаимодействия.

Существенным признаком сформированности организационной культуры образовательной организации выступает доминирующий в ней стиль управления [67].

Интегративный стиль управления в образовательной организации

В психологии управления принято изучать стиль управления с позиций руководства как сложившийся, относительно устойчивый порядок действий руководителя, направленный на активизацию подчиненных, для наилучшего решения возникающих перед организацией проблем.

Чаще всего выделяются и исследуются следующие стили:

— *директивный* (авторитарный, указующий), который характеризуется высокой концентрацией у руководителя всех управленческих функций, доминированием единоначалия и высокой требовательностью;

— *убеждающий*, когда руководитель принимает управленческие решения единолично, но разъясняет подчиненным его значение, объясняет, почему выбран именно этот вариант, и убеждает их в том, что выполнение этого решения наилучшим образом соответствует интересам как всей организации, так и каждого сотрудника в отдельности;

— *консультативный*, при котором руководитель рассматривает членов коллектива как консультантов, способствующих выработке наиболее рациональных вариантов решений, советуется с подчиненными, рассматривает предложенные варианты, но по своему усмотрению выбирает наилучший;

— *объединяющий* (либеральный, коллегиальный, попустительский), когда руководитель рассматривает членов коллектива как равных партнеров, стремится к тому, чтобы подчиненные активнее проявляли инициативу и самостоятельность, не дожидаясь указаний руководителя;

— *демократический* (доверяющий), характеризуемый с позиций определенного доверия руководителя к своим подчиненным, проявляющемся в распределении полномочий между руководителем и коллективом.

В последнее время в практической деятельности управления образовательными учреждениями отдается предпочтение *эклeктическому* стилю руководства, когда, в зависимости от ситуации, руководитель может быть то автократом, то демократом, то либералом и т.д. Не останавливаясь на достоинствах и недостатках каждого из обозначенных стилей руководства, нами предлагается с позиций психологии управления образовательными организациями, где предметом изучения выступает управленческая деятельность человека в организации, иной подход к рассмотрению стилей управления, обозначаемый нами как интегративный стиль управления, синтезирующий, аккумулирующий в себе:

— разнообразные виды и формы деятельности (педагогическую, образовательную, коммуникативную, личностную и т.п.);

— управленческую деятельность руководителей, педагогов, сотрудников, обучающихся и их законных представителей;

— стили воздействия, содействия, взаимодействия, самоорганизации [71].

Такой подход к проектированию интегративного стиля базируется на том ключевом основании, что управление как деятельность своей неотъемлемой составной частью входит во все виды и формы деятельности человека и во многом определяет результативность всех её совокупных компонентов единения: познания, учения, общения, самосознания, труда и т.п.

Кроме того, использование данного подхода позволяет обеспечить в пространстве управленческих влияний образовательной организации наведение порядка в делах и умах всех и каждого, так как интегративный стиль своим потенциалом стратегически направлен на обогащение:

- управленческой культуры менеджеров, педагогов и иных сотрудников образовательной организации;
- программ конструктивного поведения обучающихся, базирующихся на соблюдении требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС);
- репертуара семейного образовательного взаимодействия родителей и детей.

Учитывая многогранность, многоаспектность и универсальность его позиций, особенность интегративного стиля управления выражается в том, что его следует характеризовать в совокупном множестве входящих в него компонентов.

Так, по *типу организации гуманистически направленного образовательного взаимодействия* интегративный стиль управления, в отличие от культивирования конкуренции и соперничества, способствует формированию культуры кооперации, сотрудничества, сотворчества.

По *критерию профессионализма* интегративный стиль управления направлен на формирование профессионально-личностной культуры педагогически организованного взаимодействия, предусматривающей наличие высокого мастерства, глубокое овладение профессией, качественное, профессиональное исполнение возложенных прав и обязанностей.

По *параметру самоорганизации* интегративный стиль управления концентрирует внимание на развитии и обогащении управленческой культуры личности, представляющей собой интеграцию индивидуальных, личностных, профессиональных свойств человека, которому присуще активное созидание себя, преодоление в своем стиле взаимодействия слабых сторон, ответственное отношение к осуществляемой им деятельности и поведению.

Основным критерием внедрения и использования интегративного стиля управления в образовательной организации выступает *критерий универсальной дифференциации*.

Универсальность стиля проявляется, когда все участники образовательного процесса согласованно:

а) *руководствуются*:

- ценностно-целевыми смыслами и психолого-педагогическими значениями образовательной деятельности;
- научно обоснованными закономерностями, принципами и методами организации собственной и совместной управленческой деятельности;

- высокими профессионально-личностными стандартами, нормами, правилами и требованиями;

б) *владеют или овладевают*:

- современным содержанием и средствами решения профессионально-личностных задач;

- профессиональной этикой и культурой организации управленческой деятельности;

- знаниями, умениями и навыками актуализации творческого потенциала, проектирования и регулирования способов саморазвития во всех компонентах и позициях управления;

в) *организуют и используют систему*:

- принципов гуманизации управленческого взаимодействия;
- условий, учитывающих все аспекты развития личности и действующих процессам развития культуры со- и самоуправления;

- действия специально отобранных и сконструированных форм и методов обогащения внутренней и внешней среды качественного образования образовательной организации и человека во всех его ипостасях, ролях и значениях.

Дифференцированность формирования интегративного стиля управления выражается в признании уникальной представленности человека и организации в окружающем их пространстве. Нет ни одного человека, идентичного другому. Каждый неповторим! У каждого только ему присущий базовый стиль индивидуальной деятельности, который проявляется: в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость); в характере реакций на те или иные ситуации; в выборе методов и в подборе средств осуществления деятельности; в стиле общения и манере поведения; в реагировании на внешние воздействия; в применении средств воздействия на самого себя и других.

Нет ни одной образовательной организации, похожей на другие образовательной организации по своему контингенту, педагогическому составу, материально-технической базе и т.д. Каждому человеку и социальному институту присущ только ему уровень развития! Кроме того, стиль управления во многом связан с особенностями: личности и деятельности руководителя; объекта руководства; внешней среды.

Это далеко не полный перечень качественных характеристик, от которых зависит процесс формирования интегративного стиля управления.

Поэтому при формировании интегративного стиля управления реализация критерия универсальной дифференциации требует от организаторов управленческих процессов соблюдения стержневой психологической установки — универсальности, характеризующей конкретный стиль управления (формы, методы, приемы, средства) и культивируемой путем созидания условий, благодаря которым сам человек осуществляет дифференцированный выбор содержательного наполнения индивидуальной программы совершенствования своего управляемого стиля взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью. Суть же дифференцированного выбора заключается в предоставлении каждому субъекту управления права учитывать свой индивидуальный темп реагирования на исходящие от организации требования к деятельности, самому определять мотивы и конкретные формы действия, нести персональную ответственность за сделанный выбор индивидуальной программы совершенствования своего управляемого стиля взаимодействия.

Поэтому следует обратить особое внимание на обогащение индивидуального стиля взаимодействия человека с внешним и внутренним миром собственной жизнедеятельности.

Выдвижение в ранг приоритетных управленческих задач формирования у каждого субъекта образовательного процесса интегративного стиля взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью требует от менеджеров и педагогов углубленного психологического познания роли и значения индивидуального стиля организации жизнедеятельности каждого человека.

Индивидуальный стиль организации жизнедеятельности каждого человека характеризуется как взаимосвязанная совокупность

индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми. Он проявляется: в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость); в характере реакций на те или иные ситуации; в выборе методов и в подборе средств осуществления деятельности; в стиле общения и манере поведения; в реагировании на внешние воздействия; в применении средств воздействия на других и во многом связан с особенностями личности и окружающей среды.

В управлении особенно важно видеть не только и не столько внешнюю сторону, характеризующий конкретный стиль взаимодействия (формы, методы, приемы, средства), сколько внутреннюю (для достижения каких целей и решения каких задач они используются, т.е. какова направленность и мотивация выбора тех или иных форм и методов управленческого воздействия).

Особое пристальное внимание следует обратить на практическое воплощение в управление сферой образования идей В.С. Мерлина, изложенных в разработанной и обоснованной им концепции интегральной индивидуализации [38].

Им выделяются три уровня индивидуальных свойств человека:

- *на уровне организма* биохимические, общесоматические и нейродинамические свойства интегральной индивидуальности человека характеризуются уникальными для каждого организма особенностями обменных процессов, неповторимой структурой белка, тканей органов, пропорцией гормонов, выделяемых эндокринными железами. Общесоматические свойства индивидуальности отражают особенности его тела как биомеханической машины: вес, рост, мышечную массу, давление крови, объем легких, силу сокращения мышц, общее состояние здоровья человека, его общую трудоспособность, наличие хронических заболеваний. Нейродинамические свойства характеризуют скорость возникновения, развития и протекания нервных процессов, их силу, лабильность и другие показатели;

- *на уровне индивидуально-психических свойств* интегральной индивидуальности представлены темперамент и психические свойства личности. Так, *темперамент* рассматривается В.С. Мерлиным как вторичное индивидуальное свойство, характеризующее устойчиво повторяющиеся динамические особенности поведения человека. *Характер*

понимается как индивидуально своеобразное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для данного человека способ его поведения, эмоционального реагирования. Отмечается, что если темперамент отражает формально-динамическую сторону поведения и эмоциональных реакций человека, то характер связан с поступками человека, с содержательными особенностями отношения человека к жизненным обстоятельствам. Черты характера формируются прижизненно на фоне свойств нижележащих уровней интегральной индивидуальности. Они, по сути, представляют собой закрепленные устойчивые отношения человека к разным сторонам действительности. Характер в известной мере может быть изменен самим человеком в процессе самовоспитания или под влиянием изменений в организме человека, т.е. произвольно (например, у хронически больных людей). *Способности* являются результатом развития задатков, это функциональные органы, обеспечивающие выполнение человеком определенных форм деятельности и освоение им новых знаний, умений и навыков;

— *на уровне социально-психологических свойств* интегральной индивидуальности, по В.С. Мерлину, отражается специфика личностного и социального статуса человека, понимаемых как совокупность особенностей человека, вытекающих из его социальных ролей, его принадлежности к конкретным социальным группам (друзья, семья, трудовой коллектив, профессия) и социально-историческим общностям, или большим группам (этнос, класс, страна). Данный уровень индивидуальности В.С. Мерлин обозначает также термином «метаиндивидуальность», ибо здесь имеются в виду психологические характеристики взаимоотношений человека с окружающими его людьми.

Обосновывая, что человек представляет собой целостное единство индивидуальных свойств разных уровней, В.С. Мерлин отмечает, что в разных жизненных ситуациях могут быть особенно важными различные свойства. Главным основанием для выделения уровней интегральной индивидуальности, по В.С. Мерлину, служат содержательно-концептуальные предпосылки, представления о генезе и функциональной роли каждого из указанных свойств в жизнедеятельности человека.

Зная данные составляющие интегральной индивидуальности человека, изложенные в концепции В.С. Мерлина, следует в качестве

ключевой задачи развития личности рассматривать формирование культуры индивидуального стиля организации жизнедеятельности как совокупного результата (сплава, синтеза) индивидуальных особенностей человека и социальной среды, обуславливающих программу (стратегию, тактику, инструменты) взаимодействия человека как личности с самим собой и окружающей его действительностью.

В целом решение задачи обогащающего формирования индивидуального стиля жизнедеятельности становится возможной при соблюдении условия создания в образовательной среде системы условий, учитывающих особенности развития общечеловеческих свойств (ощущения, восприятия, мышление, память, воля, эмоции), индивидуально-неповторимых и социально-специфических черт (социальные установки, роли, ценностные ориентации).

Тактическим средством обогащения индивидуального стиля организации собственной жизнедеятельности и результирующем продуктом формирования интегративного стиля управления в образовательной организации может и должен стать разработанный и апробированный нами метод совместного управленческого заказа (смотрите материалы IX главы). В нем постулируются основные аспекты реализации программы действий, обеспечивающей постепенный переход от построения «Я-концепции» к «Я ↔ Мы-программе», которая может стать универсальной базой совершенствования индивидуального стиля управления процессами взаимодействия с внутренним и внешним миром.

Глава VII.

Менеджмент в управлении образовательной организацией

Менеджмент представляет собой область профессиональной деятельности, направленную на формирование и обеспечение достижения целей образовательной организации путем

рационального использования имеющихся ресурсов, прежде всего человеческих.

Субъектами менеджмента в образовательной сфере выступают менеджеры — руководители различного уровня, занимающие постоянную должность в организации и наделенные полномочиями в области руководства определенными сферами образовательной деятельности. Следовательно, с позиций менеджмента нас интересуют вопросы организации управленческой деятельности руководителей различных уровней, работающих в образовательной организации на управленческих должностях с позиции выявления психологических особенностей, которые оказывают существенное влияние на эффективность управленческого процесса.

Психолого-педагогические аспекты руководства и лидерства в образовательной организации

Руководство и лидерство в психологии управления рассматриваются как феномены, производные от системы официальных и неформальных отношений.

Руководитель, как правило, назначается вышестоящими инстанциями, получая от них властные полномочия. Лидер выдвигается стихийно, в штатных расписаниях он никогда не предусматривается.

Несмотря на официальные различия, общими, но в то же время специфическими проявлениями руководства и лидерства являются:

- выполнение роли координаторов, организаторов совместной деятельности, но цели и мотивы этой деятельности могут отличаться;
- осуществление социально-психологического влияния в коллективе, только разными средствами;
- использование субординационных отношений, хотя в первом случае они четко регламентированы, во втором — заранее не предусмотрены.

В обоих случаях для того, чтобы организовывать деятельность и поведение людей, входящих в организацию, необходима власть, существенно влияющая на характер и специфику деятельности и руководителя, и лидера.

В психологии и кратологии (греч. *kratos* — власть, греч. *logos* — учение) власть трактуется одновременно и как ценность, и как цель,

и как средство, и как потребность. Власть может быть желанна по многим психологическим причинам, причем у одного и того же человека в различное время эти причины могут быть иными.

Условно выделяются *три типа причин*, по которым власть желанна, чтобы:

— доминировать над другими и/или ограничивать действия других, создавать для них определенную депривацию (лишение, ограничение);

— другие люди над ним не доминировали и/или не вмешивались в его дела (иногда эта цель может быть сама по себе конечной и более высоко ценимой, чем другие);

— осуществлять достижения поставленных целей.

Основными типами власти являются принуждение, вознаграждение, компетентность, пример и традиции. Также можно влиять через разумную веру, вовлечение в принятие решений и убеждение.

Власть, основанная на принуждении, эффективна только при условии, что такая власть подкрепляется системой контроля, которая, как правило, требует больших затрат.

Власть, основанная на вознаграждении, более предпочтительна, чем страх, потому что это дает положительные стимулы для более качественного выполнения деятельности. Сложность состоит в том, что иногда трудно определить, какая награда будет иметь эффект.

Традиционная, или законная, власть через привитые культурой ценности — самый распространенный тип власти. В настоящее время кажется, что эффективность традиции исчезает из-за постоянно меняющихся ценностей.

Экспертная власть распространяется все больше и становится эффективной благодаря возрастанию сложности технологии и размера организации.

Эффективность какого-то типа власти зависит от ситуации и того, считает ли сотрудник, что руководитель может удовлетворить или не удовлетворить его активную потребность. При этом не стоит отождествлять понятия «власть» и «влияние». *Власть* связана с отношениями навязывания своей воли на базе обладания определенными средствами для этого. *Влияние* же покоится на моральных принципах, обусловленных авторитетом и связанным с ним уважением к субъекту влияния. Такое смысловое разграничение данных

понятий позволяет обратить внимание на их разумное сочетание, выражением которого может стать понятийная конструкция «*влиятельная власть*», отражающая качественную характеристику процесса руководства и акцентирующая внимание на том, *как* и/или *каким образом* должностные обязанности управленца выполняются. Кроме того, данная смысловая конструкция определяет ключевую линию поведения любого руководителя: овладеть умениями и навыками эффективного лидерства.

В психологии управления доминирует установка — эффективен только тот руководитель, который обладает управленческими качествами лидерства.

К ним относят наличие определенного набора личностных качеств и черт. В различных концепциях и моделях выделяются:

— интеллект, способность к адаптации, экстравертированность, способность влиять на людей, отсутствие консерватизма, восприимчивость и эмпатия (Р. Манн);

— способность творчески решать проблемы, умение доносить идеи до последователей, убедительность, умение внимательно слушать других людей и прислушиваться к их советам, твердое желание добиться цели, общительность, широкий круг интересов, честность, прямота, конструктивность в отношениях с последователями, чувство собственного достоинства, уверенность в себе, энтузиазм, высокая дисциплина, умение «хорошо держаться» при любых обстоятельствах и сохранять внутреннее равновесие (С. Коссен).

С позиций психологии организации А. Лоутон и Э. Роуз утверждают, что необходимыми десятью качествами лидера являются следующие: 1) дальновидность — умение сформировать облик и задачи организации; 2) умение определить приоритеты — способность различать, что необходимо, а что просто важно; 3) стимулирование последователей выражением признания и вознаграждением за успехи; 4) владение искусством межличностных отношений, т.е. умение выслушать, подсказать, быть уверенным в своих действиях; 5) «политическое чутье» — способность понимать запросы своего окружения и лиц, имеющих власть; 6) стойкость — непоколебимость перед лицом оппонента; 7) харизма или обаяние — нечто не поддающееся определению, но пленяющее и вдохновляющее людей; 8) способность идти на риск в таких вопросах, как передача части работы или

полномочий последователям; 9) гибкость – способность отзываться на новые идеи и опыт; 10) решительность, твердость, когда этого требуют обстоятельства [35, с. 94.].

В то же время лидерство не следует рассматривать только как заданный (данный природой) набор личностных качеств и психологических черт. По сути, к лидерству нужно относиться как интегративной программе организации деятельности и поведения руководителя, которую можно освоить и реализовать, развивая в себе способности лидерства. Для этого необходимо совершенствовать профессионально-личностные качества, управленческий стиль руководства и обогащать культуру взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью.

Стратегическим средством преобразующей деятельности выступает «Я-концепция руководителя», сформированная в личном опыте руководителя система взглядов и оценочных суждений о роли и месте руководителя как лидера в процессе руководства, формах и методах управленческой деятельности в конкретных ситуациях образовательной, служебной, научно-исследовательской и иной деятельности.

В психологии управления установлены четыре типа индивидуальной управленческой концепции руководителей.

Первый тип – *«гармоничный»*, для которого характерны творческий подход к управлению, сбалансированная направленность на организацию и выполнение задач управленческой деятельности при хорошем взаимодействии с подчиненными и подопечными, профессиональный подход к управлению – умение целенаправленно осмысливать проблемные ситуации, принимать оригинальные решения при рассмотрении новых проблем, использовать в интересах дела предложения, противоположные своей точке зрения;

Второй тип – *«тревожно-педантичный»*, которому свойственна опора на апробированные формы и способы управления, направленность на административную работу и решение задач управленческой деятельности и в меньшей степени на взаимодействие с подчиненными и подопечными, принятие решения лично руководителем с последующим распределением заданий между членами коллектива, строгий и пунктуальный контроль за качеством и сроками выполнения распоряжений;

Третий тип — «гуманистический», характеризуемый доминирующей направленностью на взаимодействие с подчиненными и подопечными, меньшая нацеленность на личное решение управленческих проблем. У руководителей данного типа не ярко выражены качества лидера или администратора; диапазон демократических средств воздействия у них наиболее разнообразен, преобладают социально-психологические методы воздействия над командно-административными; управленческое воздействие осуществляется на основе признания подчиненными явного превосходства руководителя в профессиональной компетентности.

Для «инертного» типа характерно: отсутствие склонности к управленческой деятельности; доминирование личных интересов над интересами коллектива; нечеткая выраженность качеств в системе «лидер — администратор» или с некоторой доминантой формального администрирования (такому руководителю проще сделать что-то лично самому, чем заставить других); управление организацией (подразделением) осуществляется больше с позиции специалиста, чем руководителя, или на основе копирования форм и методов других руководителей.

Низкий уровень сформированности «Я-концепции руководителя» проявляется в характерных признаках неэффективного руководства. К ним относят:

— обилие непредвиденных негативных обстоятельств, срывающих планы такого руководителя. Именно этими «случайностями», «роковым стечением обстоятельств» объясняет он свои ошибки в управлении, а не отсутствием у себя способности предвидеть события и оценить имеющуюся информацию;

— работу по методу «открытых дверей», когда в кабинет руководителя может войти любой и по любому вопросу (столь же неэффективен и противоположный метод — когда сотрудники и посетители вынуждены тратить много времени в приемной в ожидании беседы с руководителем). Стол такого руководителя обычно бывает завален папками и стопками деловых бумаг, и найти на этом «кладбище» нужный документ практически невозможно;

— склонность к длинным речам и затяжным совещаниям, к поучениям и наставлениям, фамильярность с подчиненными,

уверенность в своей непогрешимости и способности все сделать лучше других;

— «способность» работать с утра до глубокой ночи, постоянно выполнять срочную работу дома, невысокий общий культурный и интеллектуальный уровень развития;

— склонность мыслить стереотипами («профессиональная деформация»): вырабатывается стойкая оценка деловых качеств подчиненного, устойчивый образ усердного человека, льстеца, лодыря и т.п., и изменить такую оценку бывает весьма трудно;

— увеличение от выполнения возложенных на него обязанностей;

— отсутствие четкости в постановке целей и критериев оценки деятельности;

— намеренное ограничение самостоятельности своих сотрудников, так как они якобы еще не доросли до способности мыслить и действовать самостоятельно. В итоге подчиненные, возглавляемые таким руководителем, лишены возможности самостоятельно действовать, перестают развиваться и действительно превращаются в беспомощных интеллектуальных иждивенцев.

Как следствие, налицо наблюдаются *признаки разрушительного управления*: высокая текучесть компетентных специалистов; низкие показатели деятельности коллектива; латентное, скрытое состояние конфликтности, нервозности среди сотрудников; отсутствие каких-либо мероприятий в деле повышения квалификации специалистов.

Высокий уровень сформированности «Я-концепции руководителя» выражается в том, что руководитель любого управленческого уровня:

— открыт для накопления опыта, изменения (критерии профессиональной обучаемости);

— обогащает опыт профессии за счет личного творческого вклада (критерии творчества);

— ищет резервы решения проблем внутри профессии;

— соблюдает профессиональную этику (критерии профессиональной приверженности);

— готов к качественной и количественной оценке своего труда, умеет сам это сделать;

— владеет профессиональными умениями: *перцептивными* (адекватное восприятие и понимание психологии подчиненных и подопечных); *конструктивными* (умениями ставить ясные цели, выдвигать задание, проектировать образовательный процесс); *экспрессивными* (эффективно выражать свои эмоции, владеть собой); *академическими* (умениями заниматься позитивной деятельностью); *дидактическими* (умениями передавать свои знания, умения и навыки); *коммуникативными* (умениями общаться, осуществлять влияние на людей); *организаторскими* (умениями организовывать деятельность других и свою); *исследовательскими* (умениями выявлять, изучать и решать проблемы);

— обладает качествами способного организатора управленческих процессов: *практичность ума* (способность использовать теоретические знания, учитывать особенность ситуации); *общительность* (потребность, готовность и умение контактировать с людьми); *активность* (умение действовать настойчиво, активно, самому выходить на развитие служебных заданий); *инициативность* (активное проявление творчества, выдвижение идей, деловитость); *настойчивость* (умение доводить до логического завершения начатое дело); *самообладание* (способность к самоконтролю чувств, проявление выдержанности в сложных ситуациях); *работоспособность* (выносливость, способность длительное время вести напряженную работу без ощущения усталости); *наблюдательность* (умение подмечать выдающееся, хранить в памяти детали); *организованность* (способность подчинять себя определенным режимным моментам, выявлять последовательность в поступках); *самостоятельность* (способность работать в автономном режиме, иметь и уметь отстаивать собственное мнение).

Тактическим средством преобразующей деятельности руководителя выступает индивидуальная программа целевой направленности на совершенствование стиля управления.

Тактически выверенная программа преобразующих действий по обогащению индивидуального стиля руководства может стать эффективным средством противостояния таким проявлениям антилидерства, как:

— *пофигизм*, выражением которого являются проявления индифферентности, равнодушия, безразличия, пренебрежения

к выполнению целей и решению задач, стоящих перед образовательной организацией;

— *отпортунизм* — сочетание любых или всех подходов к управлению, которые способны укрепить положение руководителя или дать ему определенные личные преимущества;

— *фасадизм* — от архитектурного термина «фасад», означающего лицевую сторону здания. Фронтальная сторона управленческого фасада может оказаться фальшивой, так как загораживает то, что действительно находится за ней.

Чтобы преодолеть в своей управленческой деятельности неэффективные методы и приемы руководства, необходимо стремиться к приобретению или обогащению в собственном управленческом опыте лидерских качеств. Ориентиром такой преобразующей деятельности могут стать такие важные характеристики талантливого руководителя, как: способность управлять собой; четкие и ясные ценности и цели; способность обобщать, воспринимать многочисленные, разнообразные факты и находить в них осмысленную директивную сущность; высокая скорость обработки получаемой информации, нестандартность принимаемых решений; умение раскрывать интеллектуальный и организаторский потенциал членов своего коллектива; умение ставить цели не только мобилизующие, но и достижимые, и т.п.

Таким образом, личность руководителя, его компетентность и принципиальность, отношение к людям всецело определяют способности оказывать управляющее воздействие на руководимый коллектив, на творческий характер его профессиональной деятельности.

Система выработки, принятия и реализации управленческих решений

Каждый человек постоянно сталкивается с необходимостью принимать решения, т.е. с позиций психологического знания осуществлять сложный интеллектуально-волевой процесс по поиску выхода или ответа на многие жизненные вопросы, ситуации или проблемы.

В принятии решений интегрируются знания, интересы, мировоззрение человека, проявляются его способности преобразовывать сложнейшую информацию, осуществлять выбор предпочтительного варианта, осуществлять его успешную реализацию.

Любой выбор сопряжен с определенными последствиями и связан с личной ответственностью за тот вариант, который выбран. Поэтому принятие решения — это всегда ответственный шаг, так как от принятых нами решений во многом зависят наше благополучие и успешность во всех своих составляющих.

По сути, любое принятое нами решение — это управленческий акт, выступающий основой самоуправления.

В психологии управления управленческое решение понимается как:

— сознательный волевой акт субъекта управления, принятый им в процессе управленческой деятельности в соответствии с закрепленной компетенцией и направленный на урегулирование деловых и личностных отношений;

— обдуманное намерение сделать что либо, предполагающее предварительное осознание целей и средств действия;

— процесс выработки и принятия наилучшего варианта (альтернативы) для решения возникшей проблемы или задачи;

— результат выбора;

— способ его реализации.

Важнейшим признаком управленческого решения является его непосредственная направленность на организацию успешной совместно-индивидуальной деятельности лиц, включенных в жизнедеятельность той или иной образовательной организации, будь то педагог, обучающийся и т.д.

Управленческие решения вне зависимости специфического содержания имеют существенные *общие свойства*, т.к. обычно включают ответы на следующие вопросы: какая преследуется цель (или цели); какие можно использовать средства, ресурсы, необходимые для достижения данной цели; какие способы следует использовать для достижения цели; каковы последовательность и порядок действия членов организации и т.д.

Наиболее *общими этапами* процесса принятия решения являются: работа с информацией (прием, обрабатывание, представление и распознавание ситуации); подготовка вариантов решения; оценка эффективности выбранного варианта и принятого решения. Каждый этап характеризуется специфическими операциями и процедурами деятельности лиц, принимающих

решения, в различных условиях (определенности, риска и неопределенности).

Управленческое решение входит составной частью во все основные функции управления и присутствует: в *планировании* (процесс поиска и принятия решений относительно выбора целей, задач и средств их достижения); в *организации* (решение, направленное на объединение различных видов ресурсов и совместной деятельности людей); на *стадии реализации решений* — принимаются меры для конкретизации решения; в *процессе контроля* — выявляются отклонения и вносятся поправки, помогающие реализовать решение полностью.

На выработку, принятие и реализацию управленческих решений влияют множество факторов, среди которых особенно выделяются:

— *человеческий фактор*, к составляющим которого относятся следующие компоненты: профессиональный (уровень образования, профессиональная квалификация, опыт работы, организаторские способности, дисциплинированность, творческая активность); духовный (внутренняя культура, правовая и экологическая культура, свобода личности); социально-психологический (индивидуально-личностные характеристики, потребностно-мотивационная сфера личности, интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой компоненты); социально-психологические качества коллектива, связанные с организационной культурой;

— *информационный фактор*, к составным компонентам которого относятся структура информации и система информационного обеспечения (уровень обеспечения информацией);

— *системные факторы*, к составным частям которых относятся: фактор соответствия управляющей системы управляемой системе и цели организации; фактор научной организации управленческого труда (разделение и кооперация труда, организация рабочих мест, условия труда, нормирование труда, стимулирование труда);

— *средовый фактор*, который определяет условия деятельности системы и накладывает известные ограничения на принятие решения;

— *ресурсный фактор* — то, что находится в распоряжении системы, и то, на что управление системы может активно воздействовать с точки зрения его наиболее эффективного использования;

– *личностный фактор субъектов управления*, включающий в себя индивидуально-психологические особенности (темперамент, характер), жизненный опыт, ценностные ориентации, этические принципы, профессионально-деловые качества личности и т.д.

Учет влияния многообразия факторов обеспечивается посредством овладения организационной культурой выработки, принятия и реализации управленческого решения, включающей в себя следующие ориентиры.

1) *Ориентир на системное (интегративное) сочетание стратегических, тактических, функциональных и оперативных решений*. Речь идет о взаимной согласованной увязанности программ и планов деятельности образовательной организации на определенный период (3–5 лет; год; четверть (триместр); месяц; неделю и т.д.) и направленных на соблюдение параметров успешной совместно-индивидуальной деятельности, к каковым относят:

– *параметр приоритета стратегических целей* (тактические и текущие цели должны быть согласованы и совпадать с миссией и векторами стратегических целей образовательной организации);

– *параметр единства* (все элементы системы принятия и реализации решений находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, для достижения общей цели они должны содействовать друг другу);

– *параметр связанности* (все элементы системы управления, реализующей принятое решение, связаны не только между собой, но и с окружающей средой);

– *параметр иерархии* (все элементы системы разработки, принятия и исполнения решения находятся в иерархической взаимосвязи подчинения и ответственности);

– *параметр функциональности* (совместное рассмотрение структуры управления реализацией решений и функциями с приоритетом функции над структурой);

– *параметр развития* (учет изменяемости системы управления, ее способность к развитию);

– *параметр децентрализации* (сочетание в принятии решения и управлении централизации и децентрализации);

– *параметр неопределенности* (учет в реализации решений неопределенности и случайности).

Отсюда при выработке, принятии и реализации управленческих решений следует учитывать и соблюдать *требования*:

- преемственности стратегии и тактики, целей и задач системы управления;
- совместимости, сосредоточения, концентрации, актуализации функций и нейтрализации дисфункций системы;
- обеспечения организационно-структурной целостности, развития системы за счет ее устойчивости, самоорганизации, адаптации и гибкости;
- оптимальности организационных, процессных и функциональных параметров, рациональности иерархической организационной структуры;
- надежности и способности адекватно отражать организационную, управленческую, социальную, психологическую и другие составляющие системы;
- экономичности и необходимости оперативного принятия оптимального эффективного решения и его своевременной реализации.

2) *Ориентир на овладение едиными критериями оценки принимаемых решений*. К критериям продуктивного управленческого решения относят:

- *критерий законности* — соответствие принимаемых решений законам РФ и локальным нормативным актам, регламентирующим деятельность не только образовательной организации в целом, но и педагогов, и обучающихся, и т.п.;
- *критерий правомочности* — следование субъекта управления нормативно-правовым актам в рамках его компетенции, прав и обязанностей, полномочий, ответственности;
- *критерий целесообразности* — соответствие целям функционирования организации, соответствие ее возможностям;
- *критерий рациональности* — оптимальный выбор вариантов управленческого решения на основе его логической проработки и обоснованных критериев (юридических, экономических, финансовых, ресурсных и др.);
- *критерий конкретности* — точность и адресность реализации замысла действий, достижение поставленной цели на основе имеющихся в наличии средств и возможностей;

— *критерий гибкости* — принятое решение должно предоставлять возможность исполнителю проявлять инициативу и творчество при определении приемов и способов его реализации.

Система управленческих решений может также оцениваться такими показателями:

- временными затратами и трудозатратами на цикл разработки, принятия и реализации управленческого решения;
- себестоимостью и рентабельностью принятого решения;
- установлением его воздействия на различные сферы деятельности образовательной организации от прогнозируемых последствий.

Оценка эффективности системы управленческих решений предусматривает анализ ее внутренне-внешней эффективности, которая оценивается по совокупности показателей, характеризующих основные грани системной организации управленческой деятельности. При этом система критериев должна быть объективирована, унифицирована, связана между собой и не противоречить друг другу.

Сложность оценки результативности управленческих решений в конкретной образовательной организации заключается: в субъективной интерпретации полученных данных со стороны внешних и внутренних экспертов; в отсроченности и пролонгированности образовательных эффектов, особенно в личностном развитии; в опоре на господствующую, якобы мотивирующую, линию внешней соревновательности и т.п.

В качестве интегративных показателей оценки эффективности управленческих решений в образовательной организации могут выступать психологические показатели защищённости, удовлетворённости и включенности субъектов образовательного взаимодействия в преобразующие их управленческие процессы. При этом система критериев должна быть детализирована и унифицирована в локально-нормативных актах, действующих в образовательной организации.

3) *Ориентир на овладение единым алгоритмом выработки и реализации управленческих решений.*

Процесс выработки и реализации управленческих решений включает в себя три этапа:

— *начало процесса выработки решения* определяется характером проблемной ситуации, которую невозможно разрешить стандартными и привычными способами. В качестве *проблемной ситуации* рассматривается совокупность условий и обстоятельств, создающих проблемные отношения, обстановку, возникающую в случае конфликта, противоречия, апории (безысходного положения); в результате определенного способа действия субъектов управления, их взаимодействия и деятельности. Необходимость выработки управленческого решения порождается наличием противоречий, выявленных в ходе изучения обстановки в целом, а также ее отдельных элементов — состояния дел в организации, системе управления, результатах деятельности подчиненных, анализе выявленных недостатков и пр.;

- *выработка критериев оптимального решения*, что отсекает ряд внешне привлекательных, но невыгодных решений;
- *реализация управленческого решения и контроль за его внедрением в жизнь*.

Отсюда *алгоритм* включает в себя следующие последовательные действия:

- сбор, обработка и анализ информации. Основная задача этого этапа — своевременное обнаружение сигналов затруднений в функционировании и предварительное определение причин;
- описание проблемной ситуации. Определяют проблемный характер ситуации, проявившейся как следствие воздействия системы внешних факторов, неучтенных прогнозом или деятельностью субъектов управления, которую можно скорректировать;
- диагностирование выявленной проблемы. На основании поступающей информации фиксируются ее симптомы, причины возникновения проблемной ситуации становятся понятными;
- тщательное выявление и обоснование вариантов всех альтернатив. Поскольку успешное решение проблемы часто зависит от разработанных альтернатив ее решения, всегда существует опасность, что часть лучших из них будет упущена. Поэтому, как правило, усилия направляются на выявление и обоснование всех альтернатив. Допустимые альтернативы выбирают с учетом ограничений, возможностей организации и критериев, включающих в себя:
 - предварительный выбор лучшей альтернативы;

- оценку альтернативы лиц, принимающих решения, на основе полученной аналитически выверенной информации;
- окончательное принятие и при необходимости документальное оформление решения.

Овладение алгоритмом позволяет каждому лицу, участвующему в процессе выработки и принятии жизненных, в том числе и управленческих, решений, обогатить собственную программу успешной жизнедеятельности, что особенно важно в деле обучения и воспитания подопечных.

При выработке, принятии и реализации управленческих решений используются различные по своему характеру методы. Многие ученые делят методы, используемые при принятии решений, по признаку формализации и выделяют:

- 1) формальные методы (статистические и экономико-математические модели);
- 2) эвристические методы (включая методы аналогии и имитационного моделирования);
- 3) методы экспертных оценок (которые относятся к числу наиболее применяемых в настоящее время).

Считается, что при исследовании сложных объектов экспертные оценки, по существу, обязательный инструмент анализа либо как самостоятельный метод, либо в сочетании с другими методами.

По способу выработки и принятия управленческих решений особое внимание следует уделить совместным (групповым) методам, социально-психологическое преимущество, которых заключается в обеспечении: лучшего понимания существа проблем и путей их решения; более быстрого и «гладкого» воплощения принятых решений в практическую деятельность; эффективного взаимодействия; роста самосознания; возможности оптимально совместить цели личности, группы и организации в целом; атмосферы сотрудничества; пространства защищенности и морально-нравственного климата.

При этом сквозной линией совместной выработки, принятии и реализации решений должна стать программа действий, включающая в себя следующие нормы взаимодействия:

- проект любого решения выносится на предварительное обсуждение, кроме решений об административном наказании;

- решение считается принятым после коллективного рассмотрения в органах совместного управления;
- соблюдены процедуры организационного обеспечения реализации принятого решения.

Существуют различные формы выработки и принятия совместных решений: совещания, «брейнсторминг» («мозговая атака»), круглый стол, «метод 635», «метод синектики» и т.д., которые можно разумно использовать в программах деятельности образовательной организации.

Таким образом, следует отметить, что профессионально выполняемая деятельность по управлению образовательными организациями требует от менеджеров высокого уровня культуры организации собственной, совместной и индивидуальной деятельности, выстроенной на соблюдении закономерностей, принципов, методов и средств, постулируемых в психолого-педагогическом и управленческом научном знании.

Глава VIII.

Праксиологические составляющие делового администрирования

Праксиология (от др.-греч. *πράξις* — деятельность, и *λογία* — наука, учение) как практико-ориентированная система организации управленческого знания о человеческой деятельности, о реализации человеческих ценностей в реальной жизни рассматривает различные действия или совокупности действий с точки зрения установления их эффективности и прежде всего с позиций эффективной организации делового администрирования.

Деловое администрирование — направление деятельности руководителя, позволяющее ему с помощью личного участия выстроить целостную систему эффективных управляющих воздействий на жизнь и деятельность вверенной в его управление образовательной организации.

Ключевым критерием организации плодотворной системы делового администрирования выступает *профессионализм* деятельности руководителя, который характеризуется с позиций качественной характеристики, определяемой степенью владения им современными содержанием и продуктивными средствами (формами и методами) осуществления управленческой деятельности.

В многомерном научном знании принято определять:

— *профессионала* как специалиста, достигшего высокого уровня квалификации и всегда ограниченного рамками высоких стандартов своей профессии. Это человек, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе профессиональной деятельности, вносящий индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедший индивидуальное предназначение в профессии, ориентированный на высокие достижения, гармонично сочетающий личные, государственные и общественные интересы;

— *мастерство* как свойство личности профессионала, приобретенные им с опытом, как высший уровень владения профессиональными умениями и навыками, достигнутыми на основе творческого подхода к порученному делу.

Следует обратить внимание, что необходимой составляющей и ключевым показателем наличия профессионализма выступает *компетентность*, представляющая собой синтез (сплав) знаний, умений, опыта и сочетающая в себе личностно-деловые качества, позволяющие действовать самостоятельно и ответственно. При этом следует отличать компетентность от компетенции как определенной сферы, круга вопросов, которые человек уполномочен решать.

Компетентность управленца как профессионала предусматривает *владение*:

— продуктивными средствами (формами, методами, технологиями и т.д.) организации совместной деятельности, сотрудничеством, а также принятыми в педагогической профессии приемами профессионально организованного общения;

— на достаточно высоком уровне профессиональной деятельностью управленца, посредством обладания знаниями и умениями организовать рационально свой труд и рабочее время подчиненных, осуществлять труд не напряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом;

— способностями: проектировать и осуществлять дальнейшее профессиональное развитие самого себя и вверенного коллектива; принимать оптимальные решения и нести ответственность за их успешную реализацию.

Остановимся подробнее на содержательных характеристиках стержневых компонентов компетентности профессионально организованной деятельности управленца, оказывающих существенное влияние на процессы делового администрирования.

Коммуникативная составляющая делового администрирования

Так как значительная роль в деятельности управленцев образовательной организации принадлежит коммуникативной функции, отметим, что общение представляет собой сложный и многогранный процесс.

Как правило, в общении выделяют три взаимосвязанные линии:

- *коммуникативную*, состоящую в обмене информацией между общающимися субъектами;
- *интерактивную*, заключающуюся в организации процессов взаимодействия между общающимися субъектами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями;
- *перцептивную*, означающую процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

В управленческом знании общение принято подразделять на «деловое» и «личностное».

Деловое общение характеризуется как процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающими достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели. Оно имеет регламентированный характер, возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, не имеет самодовлеющего значения, не является самоцелью, а служит средством для достижения каких-либо других целей. Осуществляется, как правило, в официальной

обстановке в формах прямого или косвенного делового взаимодействия и опирается на принципы делового этикета.

Личностное общение в управлении характеризуется как неофициальное, неформальное, нерегламентированное, носящее приватный, кулуарный, иногда препятствующий достижению целей характер. В отличие от делового личностное общение сосредоточено в основном вокруг психологических составляющих взаимодействия партнеров общения.

Однако, учитывая то обстоятельство, что ребенок в общении с другими людьми усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает умениями и навыками, формирует свое сознание, самосознание и мировоззрение, принципиальной особенностью организации делового администрирования в образовательной сфере является тот факт, что деловое и личностное общение должны рассматриваться не как изолированные друг от друга виды, а в своей совокупности, как личностно-деловое общение.

Личностно-деловое общение — это специально организованный и соблюдаемый всеми многоплановый процесс, призванный:

— на основе учета множества важных психолого-педагогических характеристик оказывать влияние на процессы успешного развития человека как личности;

— строиться на соблюдении общественных регуляторов и моральных ограничителей;

— предоставлять условия, при действии которых посредством организации делового общения происходит присвоение лучших образцов взаимодействия, обособления данных образцов в программах организации собственной жизнедеятельности и отчуждения от неконструктивных форм, методов и приемов общения.

Для чего руководству, педагогам и всем другим субъектам взаимодействия предлагается в пространстве влияний образовательной организации формировать культуру личностно-делового общения.

Культура личностно-делового общения — это не просто свод правил хорошего тона, а управляемый посредством ценностей, мотивов и целей многоплановый (интеллектуальный, эмоциональный, волевой и т.д.) процесс соблюдения и культивирования

в себе этических правил и норм поведения. Формирование культуры личностно-делового общения базируется на введении в коллективную жизнедеятельность совокупного ряда ценностно-ориентированных ограничителей, решающих задачу не только и не столько запретов, но и роль совместно-самостоятельной «огранки» (оттачивания, гранения, обрабатывания, оформления) личности и организации в целом, посредством специально оформленных проявлений субъектной активности, выступающих своеобразными ориентирами регуляции совместной и собственной преобразующей деятельности.

Особым видом формирования культуры личностно-делового общения является *управленческое общение*, с помощью которого на основе взаимопонимания решаются многочисленные управленческие задачи.

Универсальными умениями, навыками и приемами организации управленческого общения, которыми при деловом администрировании должен владеть менеджер, выступают:

— умения проведения публичного выступления, беседы, ведения переговоров, совещания, консультации и т.д.;

— приемы: установления и поддержания контакта; устранения коммуникативных барьеров; эффективного слушания и слышания; постановки вопросов; установления обратной связи; активизации собеседника(ов); убеждения, аргументации и контраргументации; противодействия манипулированию;

Комплексным инструментальным средством формирования культуры личностно-делового общения выступает реализация эргономических условий оптимизации управленческой деятельности.

Эргономическая составляющая делового администрирования

Эргономика (от греческого *ergon* — работа, *nomos* — закон или закон работы) — это интегральная наука об организации трудовой деятельности, позволяющая повысить эффективность труда и всех процессов, с ним связанных. Целью эргономики как области научного знания является изучение закономерностей

трудовых процессов, роли человеческих факторов в трудовой деятельности и повышение эффективности производства при соблюдении условий безопасности труда.

Эргономические знания начинают активно использоваться в современной теории и практике управления образованием, так как их объединяет общая для них цель повышения эффективности деятельности, направленной на развитие личности и сбережение здоровья. Кроме того, их объединяют общие критерии оценки эффективности деятельности: безопасность, комфортность, удовлетворенность, выступающие показателями позитивного влияния на процессы развития личности не только работника (педагога, управленца, обслуживающего персонала), но и подопечного (обучающегося).

Важнейшим признаком эргономической составляющей делового администрирования в образовании является опора на основополагающий конструкт оптимизации управления взаимодействием человека со средой его образования как личности и профессионала.

Реализация конструкта оптимизации базируется на организации логической последовательности управленческих действий, позволяющих получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах времени и человеческих усилий. Для чего необходимо на основе целостного подхода обеспечить комплекс условий, обеспечивающих учет физических, когнитивных, социальных, организационных и других значимых факторов, диктующих необходимость:

- минимизации иерархических уровней управления, уменьшения регламентирующей роли управленческого аппарата, как правило, сковывающих самостоятельность и инициативу сотрудников и «оправдывающих» необходимость существования любой управленческой должности проведением всякого рода мероприятий, ведущих к многочисленным отвлечением от выполнения должностных полномочий;

- децентрализации управления посредством передачи полномочий на уровень совместного и самостоятельного управления;

- стимулирования инициативы, активности в полном раскрытии потенциальных возможностей субъектов взаимодействия.

Установлено, что человек выполняет задание с удвоенной энергией, если ему предоставляется хотя бы минимальная степень действительного контроля ситуации.

Конструкт оптимизации диктует необходимость соблюдения *норм управляемости*, нарушение которых, как показывает практика, ведет к потере контроля и дезорганизации деятельности образовательной организации. Среди факторов определяющих норму управляемости, следует уделить особое внимание: оснащенности рабочего места руководителя и сотрудников техническими средствами управления (персональный компьютер и созданная на его основе база информационных данных, эффективность действующих коммуникационных связей и т.д.); разумному распределению зон ответственности и нагрузки; внедрению научно выверенных эффективных методов управления, выстроенных на соблюдении закономерностей психических и физиологических процессов, лежащих в основе педагогической и образовательной деятельности субъектов взаимодействия.

При этом рекомендуется не заниматься «изобретением чего-то нового», а использовать выверенные психологической наукой и практикой приемы НОТ (научной организации труда), ведущих к эмоционально-волевой минимизации усилий и затрат человеческих ресурсов. В качестве примеров приведем некоторые психологические приемы НОТ, не требующие материальных и временных затрат, такие как:

— прием «имя собственное», который основан на произнесении вслух имени (или имени-отчества) человека, с которым вы разговариваете. И это не только вежливость, звук собственного имени вызывает у человека не всегда осознаваемое им чувство приятного. Когда же к человеку обращаются по имени (имени-отчеству), вольно или невольно показывают внимание к его личности;

— прием «положительные эмоции», вызывающие у человека чувство удовлетворения. Человек всегда стремится к тому, кто (что) вызывает у него положительные эмоции;

— прием «зеркало отношения» — доброе и приятное выражение лица, легкая улыбка невольно притягивают к собеседнику людей, и т.д.

Демонстрирование в повседневном деловом администрировании выше обозначенных приемов позволяет не только достигать поставленных целей, но и решать задачи присвоения субъектом взаимодействия образцов правильно организованного поведения.

Функциональная составляющая делового администрирования

Деловое администрирование требует осуществления совокупного множества разнообразных управленческих функций, рассматриваемых в качестве основных направлений деятельности, подлежащих обязательному исполнению. Поэтому в целях повышения эффективности управления образовательной организацией и придания данному процессу свойств оптимальности, упорядоченности и системности, необходимо прежде всего обеспечить правильное осмысление роли и значения функций управления и избавиться от некоторых неактуальных стереотипов организации управленческой деятельности.

Следует отметить, что функции управления (от лат. *functio* – совершение, исполнение), выступая как обязанность, круг деятельности, формируют систему отношений между управляющей системой и управляемым объектом, требующих от управляющей системы выполнения определенных действий для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов.

Кроме того, являясь формой проявления активности системы управления и её компонентов, функция характеризуется как специфический способ проявления свойства того или иного объекта в его взаимодействии с другими объектами, его «поведение». Главное же в смысловом понятии функции состоит в том, что она определяет ту роль, которую выполняет данный объект или элемент в составе целого, его отношение к другим компонентам в структуре целого. Обычно функции подразделяют на целевые (социальная и производственная), психолого-педагогические (организация, сплочение, активизация, совершенствование, развитие со- и самоуправления), операционные (планирование, инструктирование и контроль).

Для управления образовательной организацией необходимо выполнение всех функций в комплексе. Поэтому обратим внимание лишь на тот факт, что каждую функцию нельзя рассматривать в отрыве от других функций управления. Любая функция своей составной частью входит в каждую из них, представляя собой функционирующую систему, которая выполняет двоякую роль: 1) она согласует и соподчиняет функции частей системы; 2) она порождает новые факторы и условия развития, т.е. становится источником появления и проявления новых функций.

Приведем примеры того, как функция планирования присутствует на всех этапах управленческой деятельности, начиная с анализа, прогноза и завершая этапами контроля и коррекции. И только в данной системе действий планирование может характеризоваться как продуктивная система организации совместной и индивидуальной деятельности.

Циклограмма деятельности образовательного учреждения. Предлагаемый прием направлен на совершенствование системы управления образовательным учреждением посредством цикловой организации его деятельности, представляющей собой возможности сочетания, обеспечения и осуществления в целостном значении:

— функций планирования, организации, реализации и контроля в качествах не самостоятельных, а сквозных, структурных компонентов управленческой и педагогической деятельности, когда каждая из обозначенных функций одновременно содержит в себе выше обозначенные направления и инструменты стимулирования процессов со- и самоорганизации, со- и саморуководства, со- и самоконтроля всех организаторов и участников целенаправленно и целесообразно выстроенных действий;

— совокупности традиционных направлений и форм деятельности, осуществляемых каждым образовательным учреждением в течение каждого учебного года, то есть циклично (цикл — от греч. *kyklos* — круг). Когда, вне зависимости от специфики образовательного учреждения, в нем ежегодно планируются на системной основе следующие направления деятельности: 1) работа с коллективом в целом; 2) работа с педагогическими кадрами;

3) работа обучающимися различных возрастов; 4) работа с родителями и т.д.;

— различных видов управления — стратегического, оперативного, по ситуациям, по результатам, рефлексивного и т.д., что является немаловажным моментом и показателем системной организации деятельности образовательного учреждения.

Основным фактором применения метода цикловой организации деятельности выступает то преимущество, что она предоставляет возможность системно управлять планируемыми и проводимыми изменениями в пространстве влияний образовательного учреждения, посредством введения в структуру циклограммы новых, инновационных для данного учреждения форм и технологий деятельности. Кроме того, цикловая организация деятельности направлена на сбережение и рациональное использование человеческих, временных и организационных ресурсов образовательного учреждения. Введение в структуру циклического планирования деятельности образовательного учреждения по кварталам (календарным циклам), как показывает многолетняя практика применения метода, позволяет успешно решать задачи оптимизации и бережного отношения к выше обозначенным ресурсам.

Метод согласованной распределенной ответственности. При планировании распределенной ответственности по организации деятельности структурных подразделений и специалистов мы уделяем особое внимание устранению таких проблем, как частая несогласованность программ их действий, дублирование, формальное отношение к исполнению возложенных на них сфер ответственности и т.д., ведущих за собой нерациональную загруженность школьников и педагогов. В качестве устранения данных явлений предлагается несколько форм планирования организации их деятельности, разработанных на основе использования специально разработанного и апробированного метода интегративного распределения сфер ответственности. Остановимся на краткой смысловой характеристике его применения.

В традиционном управлении принято *делегировать* полномочия, рассматривая при этом делегирование как передачу определенных прав и обязанностей в исполнении в основном контролирующих функций. Как следствие, сужается сфера ответственности

тех или иных структур, действующих на уровне совместного управления. Передав им функции контроля и не возложив на них ответственности за исполнение других направлений деятельности, таких как организация, стимулирование, регулирование и т.д., руководители образовательных учреждений тем самым не обеспечивают их включенность в совместную деятельность по достижению поставленных целей и не решают задачу возвращения обогащающей культуры совместного, т.е. взаимодействующего, управления. Применение интегративно действующего метода возложения полномочий направлено на преодоление обозначенных проблем. Поэтому его действие основано на механизме возложения сфер распределенной ответственности. Когда при делегировании полномочий (компетенций) на каждый уровень интегративного управления возлагается определенная сфера ответственности за основные направления деятельности образовательного учреждения. Покажем применение метода при планировании сфер ответственности между членами административной команды (*приложение 3*).

Такой же инструмент может быть применен к планированию деятельности органов управления образовательным учреждением (*приложение 4*).

Отсюда становится осмысленным процесс организации их деятельности, когда, исходя из круга возложенных на них сфер ответственности, определяются конкретные формы и методы работы каждого общественного формирования, основные из которых заносятся в план-сетку. А в целом объеме план общественного формирования вносится в общую программу деятельности образовательного учреждения на учебный год и строится по структуре возложенных на этот орган совместного управления компетенций.

Также покажем применение метода распределенной ответственности при планировании системы контроля (*приложение 5*).

При таком подходе к планированию системы контроля отпадает необходимость подробной детализации в формулировании вопросов, подлежащих контролю, и одновременного перехода на системную реализацию контрольных функций в повседневной деятельности всего коллектива образовательного учреждения.

Приложение 3

**Распределение сфер ответственности между членами
административной команды образовательного учреждения**

Компетенции	Директор	Замдиректора по учебно-воспитательной работе	Замдиректора по воспитательной работе	Замдиректора по научно-методической работе	Замдиректора по безопасности
<i>Например...</i>					
Курируемые направления деятельности	Организация и координация деятельности по созданию системы условий по эффективному взаимодействию всех участников образовательного процесса	Организация и координация образовательного процесса. Соблюдение норм и правил организации образовательного процесса	Организация и координация воспитательно-образовательного процесса, системы дополнительного образования	Инновационная, экспериментальная и методическая деятельность. Повышение профессионального мастерства педагогического коллектива	Организация и координация деятельности по охране труда и безопасной жизнедеятельности. Физкультурно-спортивная работа
Курируемые программы и проекты деятельности	Программа развития образовательного учреждения. Проект «Наша новая школа»	Образовательная программа школы. Проект «Интегративное построение системы учебных и внеурочных занятий»	Программа содействия процессам самостоятельного становления личности школьников. Проект «Культура самоорганизации»	Программа повышения профессионального мастерства педагогов. Проект «Совместный управленческий заказ»	Программа «Жизневедение». Проект «Социальные практикумы по предметам». Проект «Индивидуальный стартовый физкультурно-спортивный норматив»
Курируемые формы деятельности	Ключевые мероприятия года. Обще-школьные сборы учащихся. Административные встречи с коллективами классов	Чемпионат интеллектуальных состязаний. Кинотеатр учебно-познавательных фильмов. Предметные кружки, секции, факультативы	Цикл «Календарь знаменательных дат». Цикл «Девиз недели». Клуб выходного дня. Классные часы	Мини-ресурсные центры по предметам. Психолого-педагогические практикумы. Олимпиадное движение. Секции научного общества учащихся. Совместная проектная деятельность	Школьная спартакиада. Дни здоровья. Школьное экскурсионное бюро. Тренировки по ОБЖ. Спортивные секции

Приложение 3 (продолжение)

Компетенции	Директор	Замдиректора по учебно-воспитательной работе	Замдиректора по воспитательной работе	Замдиректора по научно-методической работе	Замдиректора по безопасности
<i>Содействие органам общественного управления образовательного учреждения</i>	Конференция коллектива. Попечительский совет. Совет образовательного учреждения. Педагогический совет	Малые педагогические советы. Кафедры (методические объединения)	Психолого-педагогический координационный совет	Научно-методический совет. Экспериментально-внедренческие коллективы (ЭВК)	XXXXXXXX
<i>Содействие органам ученического управления</i>	Ученический парламент. Институт помощников директора	Институт помощников завуча	Ученический совет. Школа актива. Институт уполномоченных по защите прав и обязанностей	Научное общество учащихся. Юношеский университет демократической культуры	Добровольная ученическая дружина по охране правопорядка
<i>Курируемые формы деятельности с родителями</i>	Общешкольный совет родителей. Ассоциация родителей-юристов	Советы родителей основной школы. Ассоциация родителей интеллектуальных профессий	Советы родителей начальной школы. Ассоциация родителей, работающих в производственной сфере	Советы родителей старшей школы. Ассоциация родителей, работающих в сфере услуг	Ассоциация родителей, работающих в сфере обеспечения безопасности и защиты
<i>Курируемые учебные курсы...</i>	гуманитарного профиля	естественно-математического профиля	эстетического профиля	начальной школы	ОБЖ, физической культуры
<i>Курируемые ступени образования...</i>	XXXXXXXX	старшей школы	основной школы	начальной школы	XXXXXXX
<i>Курируемые подразделения, службы, специалисты</i>	Бухгалтерия. Служба эксплуатации	Учителя	Классные руководители. Педагог-психолог. Социальный педагог. Педагоги дополнительного образования	Библиотека. Зав. кабинетами. Специалисты ИТ	Здравпункт. Служба охраны
<i>Ведение номенклатуры дел</i>					

Приложение 4

Примерно-ориентировочная матрица совместно-распределенной сферы ответственности (компетенций) органов совместного управления образовательного учреждения

Компетенции	Попечительский совет	Совет образовательного учреждения	Педагогический совет	Ученический совет	Совет родителей
Ответственность за решение вопросов...	привлечения дополнительных финансовых ресурсов; совершенствования материально-технической базы	соблюдения прав и обязанностей педагогов, сотрудников, учащихся, родителей	оптимальной организации образовательных процессов в школе	соблюдения взаимных прав и обязанностей учащихся и педагогов	соблюдения санитарно-гигиенических норм и правил
Содействие в решении вопросов...	благотворительности	организации деятельности органов совместного управления	соблюдения норм и правил организации образовательных процессов в школе	организации внеурочной деятельности школьников	участия родителей в реализации программ внеурочной деятельности
Организация выполнения программ, проектов ...	перспективного развития школы	деятельности школы на учебный год	профессионального совершенствования педагогов	деятельности школьной демократической республики, научного общества учащихся	деятельности родительских ассоциаций
Организация и проведение...	мероприятий по поощрению лучших педагогов и учащихся, оказанию помощи малоимущим учащимся, общественно-го аудита	собраний (конференций) коллектива; мероприятий по обсуждению локальных нормативных документов, программ и планов	циклов мероприятий по развитию познавательной и исследовательской активности школьников	циклов мероприятий: «Я — гражданин»; «Я — организатор собственной жизни» и т.д.	мероприятий клубов выходного дня, познавательных встреч
Контроль за...	реализацией программы перспективного развития школы	выполнением решений конференции школы и собственных решений, деятельностью комиссий совета	деятельностью органов педагогического управления	выполнением собственных решений, программ и планов	порядком привлечения и использования родительских взносов

Приложение 5

Примерная структура «Единая система контроля деятельности образовательного учреждения»

Направленность контроля	Ежедневно	Еженедельно	Ежемесячно	Ежеквартально
Организация учебно-воспитательного процесса				
<i>Выход учителей на работу</i>	Дежурный администратор	XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX
<i>Наличие планов учебных занятий у учителей</i>	Самоконтроль	Со-контроль в рамках кафедры (методического объединения)	Замдиректора по УВР	Директор
<i>Соблюдение единого орфографического режима</i>	Самоконтроль	Замдиректора по УВР	Директор	Со-контроль в рамках кафедры (методического объединения)
<i>Соблюдение технологии (методики) проведения учебных занятий</i>	Самоконтроль	Со-контроль в рамках кафедры (методического объединения)	Замдиректора по УВР	Директор
<i>Выполнение календарно-тематических планов</i>	XXXXXX	Самоконтроль	Со-контроль в рамках кафедры (методического объединения)	Замдиректора по УВР
<i>Ведение классных журналов</i>	Самоконтроль	Замдиректора по УВР	XXXXXX	Директор
<i>Контроль за овладением учащимися знаниями, навыками, умениями по предмету</i>	XXXXXXXX	Самоконтроль	Со-контроль в рамках кафедры (методического объединения)	Замдиректора по УВР
<i>Индивидуальная работа с учащимися</i>	Самоконтроль		Замдиректора по УВР	
<i>Соблюдение графика контрольных и проверочных работ</i>	Самоконтроль		Замдиректора по УВР	
<i>Текущая успеваемость учащихся</i>	Классный руководитель	Классный руководитель Замдиректора по УВР	XXXXXX	XXXXXX

Глава VIII.
Праксиологические составляющие делового администрирования

Направленность контроля	Ежедневно	Еженедельно	Ежемесячно	Ежеквартально
Организация учебно-воспитательного процесса				
<i>Выполнение программы факультативов, спецкурсов, практикумов, кружков, секций</i>	XXXXXXXXX	Самоконтроль	Замдиректора по УВР	Со-контроль в рамках кафедры (методического объединения)
<i>Соблюдение графика и тематики проведения классных часов</i>	XXXXXXXXX	Самоконтроль классных руководителей	Замдиректора по ВР	Директор
<i>Соблюдение графика и тематики проведения собраний родителей.</i>	XXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	Социальный педагог	Замдиректора по ВР
<i>Посещаемость кружков, секций, факультативов</i>	Классный руководитель, педагог дополнительного образования	Замдиректора по ВР	Директор	XXXXXXXXXX
<i>Выполнение программы по внеклассному чтению</i>	XXXXXXXXXX	Учителя русского языка и литературы	Библиотекарь	амдиректора по ВР
Обеспечение системы безопасности жизни и здоровья				
<i>Санитарное состояние помещений</i>	Дежурный администратор, медицинский работник	Замдиректора по АХР, руководители структурных подразделений	Директор, заместители	XXXXXXXXXX
<i>Соблюдение пропускного режима</i>	Дежурный администратор, замдиректора по безопасности	Директор	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
<i>Соблюдение режима проветривания и освещения помещений</i>	Педагоги, дежурный администратор	Медицинский работник, социальный педагог	Заместители директора	Директор
<i>Соблюдение правил охраны труда и техники безопасности</i>	Самоконтроль	Заместители директора	Директор	XXXXXXXXXX
<i>Качество организации питания</i>	Медицинский работник	Классные руководители	Директор, заместители	

Приложение 5 (продолжение)

Направленность контроля	Ежедневно	Еженедельно	Ежемесячно	Ежеквартально
Обеспечение системы безопасности жизни и здоровья				
Выполнение плана мероприятий по охране труда, технике безопасности и поведению в чрезвычайных ситуациях	XXXXXXXXX	Заместители директора, педагоги	Директор	
Соблюдение требований к организации выездных, внеклассных и внеурочных мероприятий	Самоконтроль	Социальный педагог	Заместители директора	Директор
Соблюдение требований к проведению занятий повышенной опасности	Самоконтроль, дежурный администратор	Заместители директора	Директор, медицинский работник	XXXXXXXXX

Глава IX.

Интегративно-дифференцированная система диагностики в управлении образовательной организацией

В психологическом знании диагностика (*diagnostikos* – греч. распознавание) традиционно рассматривается как обследование человека в целях изучения и определения индивидуальных особенностей его психосоциального развития: способностей, личностных черт, мотиваций, отклонений от психической «нормы» и т.д.

В педагогике под диагностикой понимается совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

В управлении образованием основным предназначением диагностики выступает оценка эффективности процесса управления, которая определяется в первую очередь эффективностью организации обучения и воспитания, удовлетворенностью участников процесса образования педагогически организованным взаимодействием.

В данных определениях хотя и заложены элементы дифференциации, складывается впечатление о том, что они (определения) вносят в управленческое сознание сумятицу и сумбурное понимание роли диагностики, не позволяют обеспечить оптимальное воплощение совокупного множества продуктивных идей в практику управления системами образования.

Так, в психолого-педагогическом и управленческом знании отмечается, что диагностика вне зависимости от дифференциации становится эффективной только при организации последовательно выстроенной системы действий: обследование > анализ > рефлексия > организация и контроль (коррекция, обогащение и воплощение развивающих условий) > повторное обследование > сопоставление результатов > рефлексия > и вновь ... по ступеням восхождения к оптимальным уровням функционирования и развития.

Практическая разработка и многолетняя апробация в выше обозначенной системе действий позволили осуществить переход на интегративно-дифференцированный подход к организации диагностики на всех уровнях образовательного взаимодействия.

Что повлекло за собой изменения прежде всего в смысловом понимании целей, задач, функций и принципов диагностирования, стоящих перед организаторами управленческих процессов в образовании?

Так, в осмысленном понимании целей в первую очередь нас должна интересовать цель обеспечения *социально-психологического благополучия субъектов образовательного процесса*.

Социально-психологическое благополучие с точки зрения субъективного позитивного восприятия, переживания и оценки человеком своего актуального состояния интерпретируется как интегральное системное состояние человека или группы, представляющее собой сложную взаимосвязь физических, социальных, психологических, культурных и духовных факторов, влияющих на

степень удовлетворенности/неудовлетворенности своим пребыванием в той или иной обстановке (в семье, классе, школе и т.п.).

Следовательно, диагностика должна быть направлена прежде всего на выявление степени удовлетворенности/неудовлетворенности человеком своим пребыванием в конкретном образовательном учреждении. Поэтому анализ состояния благополучия/неблагополучия должен осуществляться в контексте оценивания применяемых в конкретной образовательной организации программ, планов, технологий, форм и способов, с точки зрения того, как данная педагогическая система обеспечивает условия, необходимые для сохранения и укрепления здоровья, для успешного личностного развития и самореализации школьников и педагогов.

Отсюда формулируется следующая цель диагностики — оценка осуществления обогащающих процессов саморегуляции деятельности субъектов, на основе оказания психолого-педагогического содействия педагогам и обучающимся в изучении, понимании и определении своих сильных сторон и индивидуальных проблем, того, что необходимо предпринять для их разрешения, каким образом и в каком направлении необходимо поддерживать индивидуальный уровень успешности.

В соответствии с поставленными перед диагностикой целями определяются принципы ее организации, а именно:

— *ценностно-инструментального соответствия диагностического комплекса*, используемого в конкретном образовательном учреждении, концепции, программам и технологиям организации образовательного процесса. Речь идет о культивировании тех ценностей и использовании тех критериев оценки эффективности деятельности, которыми руководствуется тот или иной педагогический коллектив в своей образовательной практике, и соответствии диагностических подходов в определении их эффективности;

— *научности использования процедур психолого-педагогической диагностики*, предусматривающей построение всей работы на выверенных в психологической и педагогической науке формах и методах организации диагностического обследования;

— *прогностичности* применяемых диагностических методов, предоставляющих возможности прогнозирования особенностей

развития школьника на последующих этапах обучения, предупреждения потенциальных нарушений и трудностей. Тем самым происходит отказ от феномена актуального психологического состояния (сегодня, на момент обследования) в пользу зоны ближайшего развития;

— *коррекционно-развивающего потенциала*, дающего возможность получения развивающего эффекта не только в ходе самого диагностического обследования, но и в дальнейшей работе;

— *целостности анализа* получаемых в ходе диагностического обследования данных. Данный принцип позволяет иметь представление не о сумме отдельных черт, а о том, как они сочетаются или проявляются в различных ситуациях, так как ни один тест не может измерить уникальную структуру каждой отдельной личности. Вот почему психолого-педагогическое обследование развития субъектов образовательного процесса должно быть всесторонним, комплексным, охватывать все основные сферы развития характера ученика и профессионализма педагога;

— *дифференцированного оптимального использования* диагностических процедур, предусматривающего ситуацию: если объект обследования имеет позитивную динамику развития, то к нему не применяются дополнительные диагностические процедуры. А так как подавляющему большинству школьников свойственны именно эти тенденции, то реализация данного принципа позволяет избавить школу от увлеченности диагностическими процедурами;

— *экономичности диагностических процедур*. Хорошая школьная диагностическая методика — это короткая, многофункциональная, существующая как в индивидуальном, так и групповом варианте, легкая в обработке и однозначная (по возможности) в интерпретации полученных данных, позволяющая выявлять те психолого-педагогические особенности школьника, знание которых необходимо для его успешного обучения и развития в школьной среде. При этом не следует загружать методики мелкими, второстепенными деталями, которые, как правило, не способствуют принятию правильных решений;

— *доступности проведения и анализа* диагностических процедур. Методики должны занимать меньше времени, быть простыми и доступными в обработке и анализе полученных данных. Они

должны быть понятны педагогам, «переведены» на их профессиональный язык в части того, что выявленные тенденции в развитии ученика позволят учителю по необходимости оказать ему дидактическую помощь. Диагностические задания должны быть понятны также ученикам, стимулировать их на преодоление препятствий в части установленных у них проблем и выявленных резервов;

— *системности проведения* диагностических процедур. Изучение должно быть направлено на выявление особенностей индивидуального развития всех обучающихся без исключения на протяжении всех лет пребывания в образовательном учреждении. Это требование связано с тем обстоятельством, что в школьном возрасте в психике и поведении обучающихся происходит много различных изменений и о каждом из них должны оперативно узнавать учитель и ученик;

— *индивидуального подхода* в организации диагностического обследования школьников, испытывающих трудности в обучении, общении и развитии. Действие данного принципа позволяет применять специальные диагностические методы только в работе с данной категорией детей для определения причин возникновения возникших трудностей, подбора индивидуальных программ (путей, средств и форм) сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения, общения и развития;

— *добровольности участия*. Участники процесса диагностики отдают себе отчет в том, что делают это осознанно и в силу внутренней необходимости. Они ощущают границы своей активности и активности другого, имеют возможность свободно выбирать действия, способы реагирования. При этом не перекладывая на другого ответственность за результат;

— *моделирования и управления*, позволяющих на основе результатов диагностического обследования принимать эффективные управленческие решения, проектировать образовательное пространство, стимулировать и обогащать развитие всех субъектов деятельности.

Задачами диагностического обследования выступают:

— выявление и анализ совокупного ряда проблем, типичных для классов, участвующих в реализации образовательных программ, в том числе и инновационных;

— социально-психологическая экспертиза оснований используемой педагогическим коллективом образовательной технологии, самого образовательного процесса, психологического статуса (портрета) ученика и учителя;

— коррекция используемых в педагогической технологии приемов и методов организации образовательного процесса.

Кроме того, психолого-педагогической диагностика с точки зрения организации управления направлена на решение задач, свойственных психодиагностике развития, а именно отслеживанию индивидуального направления развития, непохожести развития детей, процессу становления собственного стиля познавательной, коммуникативной и личностной деятельности.

Функциями организованной системы диагностирования являются:

— *информационность*, получение разного рода знаний об объекте диагностики, обеспечение ими самого объекта психолого-педагогического обследования;

— *прогнозирование*, определение направлений индивидуального поступательного развития субъектов образовательного процесса. Прогнозирующий характер психолого-педагогической диагностики основывается на том, что предвосхищаемый результат определяет критерии предстоящей деятельности коллектива или педагога, а критериальное предвосхищение позволяет скорректировать перспективные планы как ученика, так и учителя;

— *проектирование*, подбор или разработка гуманистических и природосообразных программ развития (приемов, методик);

— *экспертирование* не только соответствия результатов определенным критериям, но и самого образовательного процесса в части изменений содержания, со-организации, уклада, средств педагогической и учебной деятельности. Речь здесь идет не о соответствии изменений первоначальному замыслу (проекту), а о наличии изменений, о направлении этих изменений, о наличии или отсутствии связи между этими изменениями и теми новыми условиями и образовательными ситуациями, которые создаются в образовательном учреждении;

— *управление*, являющееся тем рычагом, который нацелен на активизацию каждого субъекта образовательного процесса путем

создания всех необходимых условий для проявления и развития его потенциальных возможностей;

— *защита*, направленная на соблюдение единых правил и требований, способствующих обеспечению удовлетворения потребности в безопасности и защите каждого субъекта образовательного процесса.

Исходя из целей, принципов, задач и функций с точки зрения управления процессами образования *психолого-педагогическая диагностика должна быть ориентирована:*

— на относительно немногие, но наиболее значимые ценности, составляющие основу концепций, моделей и программ развития российского образования;

— соблюдение реальных прав и обязанностей детей и взрослых;

— выявление условий, обеспечивающих сохранение здоровья и успешность деятельности субъектов образовательного процесса;

— качества личностной самореализации: инициативность, способность к обоснованному риску, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать, мотивация достижений, оптимальная трудоспособность;

— выявление процессов, связанных с переживанием внутренних противоречий, на то, как данные противоречия побуждают к активной деятельности и развитию, находят ли они свое разрешение путем удовлетворения возникших на этой основе потребностей;

— выявление тенденций в развитии умений строить свои взаимоотношения с другими, рефлексии (осознание внутренних причин и мотивации собственных действий и поступков как по отношению к другим, так и по отношению к самому себе), интеллектуальных, творческих, организаторских способностей как у педагогов, так и у школьников;

— формирование личного стандарта, обуславливающего реалистичность требований к себе, осознание собственных возможностей;

— педагога, на стимулирование и обогащение его уровня психолого-педагогической подготовленности (грамотности) и профессионализма, на формирование внутренней установки к использованию практических рекомендаций;

- школьника, обогащение его опыта познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, личностной деятельности;
- коллектив, выявление степени защищенности и психологического комфорта, коллективной сплоченности, чувства собственного достоинства каждого субъекта образовательного процесса.

Отмечая, что диагностика эффективна только тогда, когда она осуществляется системно, на основе разработанного метода согласованной распределенной ответственности предлагается система уровневой организации диагностики, включающая в себя следующие уровни:

- *административный*, конкретизируемой целью которого выступает получение реальных сведений о происходящем и на основе выявления неиспользуемых ресурсов — разработка комплекса упреждающих мер. Для чего используются такие методы, как: накопительный информационно-аналитический банк данных; мониторинг, опросники, проводимые ежегодно по унифицированному комплексу вопросов (утверждений) и т.д.;

- *педагогический*, направленный на повышение совместного и индивидуального качества педагогической деятельности. Для чего предусматривается использование комплекса согласованных и утвержденных педагогическим советом и руководством комплекса единых методик отслеживания результативности собственной педагогической деятельности и деятельности подопечных. На уровне классов координация и организация педагогической диагностики осуществляются классными руководителями с целью выявления «зазоров», «помех», «сильных» и «слабых» сторон деятельности педагогов, работающих с классом. Рекомендуется использовать следующие методы педагогического уровня диагностики: сравнительно-сопоставительный анализ продуктов и результатов деятельности; портфолио; кейс-метод; «сертификаты успешности»; социально-педагогический портрет коллектива класса и т.д.;

- *психологический*, используется только специалистом-психологом для оказания профессионально-организованного содействия процессам психосоциального развития. Для этого используются специально выверенные методы психологической диагностики (наблюдение; тестирование; проективные методики и т.п.);

– *экспертный*, предусматривает включение в процессы оценивания результативности образовательного процесса экспертов – родителей, общественности, заинтересованных лиц. Для чего предусматривается использование экспресс-диагностики, единых алгоритмов оценивания, опросы и референдумы;

– *лично ориентированный*. Используется для самодиагностики актуального уровня развития и определения «зоны ближайшего развития». Направлен на получение актуальной информации об уровне личностного развития, содержит в себе критерии-ориентиры, позволяющие выстроить управленческую программу саморазвития и самосовершенствования;

– *исследовательский*, как правило, используется при проведении экспериментов, направленных на разрешение той или иной педагогической проблемы, стоящей перед образовательной организацией. Здесь следует соблюдать имеющиеся организационные правила, регламентирующие порядок проведения экспериментов в системах образования. Напомним некоторые из них: 1) разработка, экспертиза программы проведения и наличие локального акта о разрешении проведения эксперимента; 2) обеспечение условий для реализации программы (подготовка материальной базы; распределение управленческих функций: кто за что отвечает; организация специальной подготовки кадров); 3) методическое обеспечение эксперимента. Кроме подготовки программы эксперимента сюда входит подготовка необходимых методических материалов (подробнейшее изложение используемых технологий, алгоритмов, диагностического инструментария и т.д.; 4) подбор (обоснование) экспериментальных и контрольных объектов (параллелей, классов, отдельных учеников, объединений и т.п.); 5) поиск, выбор, привлечение научного руководителя или консультанта. Это не обязательно, но желательно; 6) определение сроков проведения эксперимента.

Что касается применения отдельными педагогами отдельных новшеств, экспериментально апробированных и показывающих свою эффективность, то нет необходимости применять к ним организационные правила проведения экспериментов. В этих случаях необходимо обеспечить согласование на использование новшества от методического объединения и руководства образовательного учреждения.

Теперь необходимо привести в качестве примеров некоторые апробированные методики диагностики (*приложения 6, 7*).

Методика взаимного экспертного оценивания влияния условий, используемых в образовательном учреждении

Методика направлена на изучение состояния удовлетворенности родителей, школьников и педагогов применяемой в школе образовательной программы. Анкетирование родителей, старших школьников и педагогов проводится по одним и тем же вопросам, что позволяет получить сравнительные данные для дальнейшего анализа эффективности применяемой программы и ее совершенствования.

Приложение 6

Бланк анкеты

Уважаемый участник анкетирования!

В целях совершенствования деятельности нашего образовательного учреждения просим Вас оценить степень влияния применяемых форм, приемов и методов работы на совместное и индивидуальное развитие.

Статус _____
(педагог, родитель, обучающийся)

№	Параметры, подлежащие оценке	Полностью устраивают	Устраивают не совсем	Не устраивают
1	Применяемые формы и методы сохранения и укрепления здоровья			
2	Применяемые методы и технологии обучения			
3	Применяемые формы и методы дополнительного образования			
4	Применяемые формы и методы внеурочной работы			
5	Применяемые формы и методы работы с родителями			
6	Применяемые формы и методы обеспечения безопасности и защиты			

7	Применяемые формы и методы информирования о происходящем в школе			
8	Применяемые формы и методы привлечения школьников, педагогов и родителей к управлению школой			
9	Применяемые формы и методы поощрения и наказания			
	И т.п.			

Ваши замечания,
предложения _____

Бланк обработки результатов анкетирования

Наименование образовательного учреждения _____.

В анкетировании участвовали: родителей _____; педагогов _____; обучающихся _____.

№	Параметры, подлежащие оценке	Категории	Полностью устраивают		Устраивают не совсем		Не устраивают	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	Применяемые формы и методы сохранения и укрепления здоровья школьников	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
2	Применяемые методы и технологии обучения	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
3	Применяемые формы и методы дополнительного образования	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
4	Применяемые формы и методы внеурочной работы.	родители						
		педагоги						
		Обучающиеся						

5	Применяемые формы и методы работы с родителями	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
6	Применяемые формы и методы обеспечения безопасности и защиты	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
7	Применяемые формы и методы информирования о происходящем в школе	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
8	Применяемые формы и методы привлечения школьников, педагогов и родителей к управлению школой	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						
9	Применяемые формы и методы поощрения и наказания	Родители						
		Педагоги						
		Обучающиеся						

Применение данной методики в течение ряда лет позволит получить сравнительные накопительные результаты, выявить сильные и проблемные стороны и организовать работу по дальнейшему совершенствованию условий, содействующих полноценному и гармоничному развитию обучающихся.

Методика оценки отношения обучающихся к изучению предметов (на примере общеобразовательной организации)

Приложение 7

Бланк анкеты

В предлагаемой анкете Вам необходимо оценить каждое из предложенных утверждений по пятибалльной шкале.

Оценка «5» выставляется при условии, что Вы **полностью согласны с данным утверждением.**

Оценка «4» выставляется при условии, что Вы **в основном согласны с данным утверждением.**

Оценка «3» выставляется при условии, что Вы **не уверены в том, что данное утверждение правильно.**

Оценка «2» выставляется при условии, что Вы в основном не согласны с данным утверждением.

Оценка «1» выставляется при условии, что Вы полностью не согласны с данным утверждением.

Заранее благодарим за искренние ответы!

Дата _____ Класс _____ Фамилия _____ Имя _____

Пол _____

Успеваемость _____
(отличник, хорошист, успевающий, неуспевающий)

№	Утверждения	Наименование предметов, изучаемых в данном классе									
1	Я стал (а) лучше заниматься по предмету										
2	Время на занятиях по предмету пролетает быстро и незаметно										
3	Я не боюсь отвечать учебный материал, задавать и обсуждать вопросы по предмету										
4	Я регулярно готовлюсь к занятиям по предмету										
5	Я стараюсь не списывать и выполнять задания по предмету самостоятельно										
6	Я с интересом выполняю домашние задания по предмету										
7	Требования учителя ко мне разумны и справедливы										
8	У меня хорошие взаимоотношения с учителем										
9	Я могу повлиять на улучшение моего отношения к предмету										

На основе обработки результатов анкетирования может определяться индекс влияния системы преподавания на отношение школьников к изучению предметов. Индекс определяется по следующей методике. Баллы, полученные по всем утверждениям, суммируются. Например, количество оценок «5» во всех анкетах составляет 20. Следовательно, сумма «5» будет 100 (5 x 20). Далее суммируются баллы «4», «3», «2», «1». Полученная сумма баллов делится на количество анкет школьников данного класса.

Например, сумма по всем утверждениям составила 500 баллов. В анкетировании участвовало 25 человек. Следовательно, индекс влияния системы преподавания на отношение школьников к изучению предмета составляет 2,0 ($500 : 25$). И таким образом подсчитывается индекс по всем предметам. Результаты заносятся в бланк.

Наименование предмета или ФИО учителя	Класс		Класс		Класс		Класс	
	Индекс	Рейтинг	Индекс	Рейтинг	Индекс	Рейтинг	Индекс	Рейтинг

Результаты данного бланка доводятся персонально до каждого учителя.

Рекомендации по организации анализа полученных результатов диагностического обследования

1. Методы диагностики применяется один раз в год, как правило, по его завершении (май).
2. Полученные данные очередного ежегодного диагностического обследования сравниваются с предыдущими результатами, выявляются позитивные и негативные тенденции. При получении позитивных результатов (прирост показателей удовлетворенности по тем или иным параметрам оценивания) свидетельствует о качественном влиянии условий на развитие школьников, педагогов, коллектива в целом. При получении отрицательных результатов необходимо проанализировать причины и разработать программу действий по их преодолению. Стоит отметить, что, как правило, негативные тенденции проявляются при ослаблении уровня руководства процессами управления.

3. Более глубокую интерпретацию полученных результатов, особенно на индивидуальном уровне, должен проводить специалист, каковым в образовательном учреждении является педагог-психолог. Он владеет специальными технологиями психолого-педагогической обработки и интерпретации диагностических обследований. Поэтому руководству образовательного учреждения при интерпретации полученных данных следует ограничиться только оценками динамики происходящих изменений.

4. В качестве оценки степени влияния созданных в образовательном учреждении условий можно использовать следующие апробированные нами уровни: **опосредованный**, т.е. высокий уровень управляющего влияния на личностное развитие обучающихся; **косвенный**, т.е. хороший уровень управляющего влияния на личностное развитие обучающихся; **спонтанный**, т.е. посредственный уровень управляющего влияния; **препятствующий**, т.е. неудовлетворительный уровень управляющего влияния; **отчуждающий**, т.е. отрицательный уровень управляющего влияния на личностное развитие обучающихся.

В целом использование метода согласованной распределенной ответственности позволяет оптимизировать и организовать эффективную интегративно-дифференцированную систему диагностики в структуре деятельности любой образовательной организации.

Глава X.

Технология реализации системы интегративного управления на основе метода совместного управленческого заказа

Под технологией реализации системы интегративного управления на основе метода совместного управленческого заказа понимаются программы, которые:

— выстраиваются и содержат в себе целевую направленность на обеспечение целостного образовательного процесса, которому присущи: внутренняя упорядоченность и системность; опора на объективные закономерности целостного развития; интеграция методов, средств и организационных форм; согласованность целей и задач развития с заказом общества, а также стремление к качественному развивающемуся функционированию на административном, совместном и самостоятельном взаимосвязанных уровнях действия;

— учитывают и обогащают индивидуальный стиль: компетентностно выстроенного взаимодействия взрослеющего как личность человека с самим собой и окружающей его действительностью; профессионально-организованной деятельности педагогов и руководителей;

— обеспечивают целостность, преемственность и непрерывность процессов развития познавательной, волевой и коммуникативной внутренне ↔ внешней активности обучающихся и педагогов;

— содействуют явным образом формированию управленческой культуры человека и организации;

— оптимизируют и устраняют психоэмоциональные, умственные и физические перегрузки не только обучающихся, но и педагогов, руководителей.

Тем самым интегративное управление деятельностью образовательных организаций с теоретико-методологических и праксиологических позиций выступает как целостное управление целостным образовательным процессом.

Разработанная и апробированная нами **технология** реализации системы интегративного управления представляет собой согласованный комплекс программ, основанных на идее общественного договора, как регулятора отношений между всеми заинтересованными сторонами любых отношений — государственных, политических, социальных, экономических, межличностных и т.д. Применительно к управлению образовательной организацией Договор, получивший свое практическое оформление в разработанном нами **методе совместного управленческого заказа**, может выступить эффективным средством согласования:

— объективно существующего *«внешнего»* заказа на цели и задачи, формы и методы образовательной деятельности, исходящего от психолого-педагогической науки, общества, государства и непосредственно от самого образовательного учреждения;

— также объективно существующего *«внутреннего»*, порой не осознаваемого, заказа на образование, оформляемого участниками образовательного взаимодействия исходя из своих индивидуальных представлений, потребностей, мотивов и интересов.

В случаях, если между обозначенными компонентами имеются несоответствие и несогласованность, то эффективность организации системы образовательного взаимодействия резко понижается. Поэтому обеспечение адекватной системы условий для соотнесенности, согласованности и гармонизации *«внешнего»* и *«внутреннего»* заказов требует смыслового отбора способов их согласования. Как показывает практика, это становится возможным благодаря применению системы договорных отношений.

Именно через Договор управление образовательной организацией приобретает принципиально иной ракурс: от противостояния отношений до складывания системы продуктивного взаимодействия между всеми его участниками. Именно через создание системы договорных отношений, основанных на согласованном взаимном заказе, у участников образовательного взаимодействия происходит возникновение способности подчинять эмоционально-личностные отношения деловым, то есть направленным на решение поставленных в программах деятельности задач и проблем. С психологической точки зрения это означает, что участники взаимодействия на индивидуальном уровне постепенно приобретают способность не только и не столько адаптироваться к существующей системе отношений, в которую в силу тех или иных обстоятельств они оказались вовлеченными, а изменять эти обстоятельства, управлять ими посредством создания новой системы условий для своих продуктивных взаимоотношений с самими собой, другими людьми, социумом и т.д. Кроме того, они приобретают способность согласовывать, а при действии некоторых обстоятельств — подчинять свой *«внутренний»* заказ (намерения, потребности и интересы) с предъявляемыми к ним требованиями и нормами, исходящими из внешней среды, связанные

с этикой поведения, профессией и т.д. Тем самым происходит очень важный интериоризационный процесс изменения и обогащения внутренних обстоятельств и программ своего взаимодействия с миром (как внутренним, так и внешним), то, что принято обозначать как систему личностных отношений. Видеть первопричину личностных достижений и неудач прежде всего в самом себе, то есть того, что в психологии означает как «*внутренний локус контроля*» — вот то жизненно важное индивидуальное качество, которое должно целенаправленно поддерживаться и культивироваться планами и программами, реализуемыми образовательным учреждением. Поэтому применение метода совместного управленческого заказа в системной организации деятельности коллектива образовательного учреждения становится одним из эффективных средств изменения и обогащения культуры взаимодействия между всеми его участниками.

Для того чтобы метод совместного управленческого заказа стал способом совместного действия, он должен быть оформлен через совокупный ряд локальных нормативных актов, регулирующих процессы взаимодействия в пространстве управленческих влияний образовательного учреждения. Отсюда процедура создания системы договорных отношений посредством локальных нормативных актов требует от руководства образовательной организации не только юридических знаний, но и знаний в области организационной культуры планирования, связанной с разработкой данных документов. Только в этом случае мы можем констатировать, что в управленческой практике образовательного учреждения обеспечено применение метода совместного управленческого заказа.

Традиционно метод совместного управленческого заказа в управленческой практике реализуется с помощью следующих специально разработанных локальных нормативных документов: *устава образовательного учреждения*, определяющего, в том числе, сферу прав и обязанностей участников образовательного взаимодействия; *договоров* как регуляторов отношений между: работодателем и работником; школой и законными представителями ребенка, а с 14 лет и с участием самих обучающихся; *должностных инструкций* педагогов и сотрудников, составляемых на основе

предъявляемых к ним требований; *правил внутреннего распорядка*, в которых регламентируются права, обязанности и сферы ответственности администрации, педагогов и сотрудников в части добросовестного исполнения возложенных на них функций. Но, как показывает практика, наличие данных документов в образовательной организации порой вовсе не означает, что они могут быть охарактеризованы как действующие, то есть изменяющие систему внешних и внутренних обстоятельств и тем самым формирующие эффективно выстроенную культуру взаимодействия между администрацией, педагогами, обучающимися и родителями.

Прежде всего такое положение дел связано с отсутствием локального нормативного документа, устанавливающего и регламентирующего *сквозные (единые) правила и нормы поведения и деятельности*, которых должны придерживаться все участники образовательного взаимодействия. По данному утверждению можно привести множество примеров, когда в угоду отдельным категориям и лицам ущемляются права и обязанности других участников взаимодействия. Часто можно *слышать*, что звонок звучит для учителя, *видеть*, как он опаздывает на урок, *наблюдать*, как педагог занимается посторонними делами на педагогических совещаниях, и т.д.. При этом мы (педагоги) тщательно оберегаем себя от всякого рода «покушений» на свой авторитет, считая себя «привилегированными». Поэтому, проектируя систему эффективного образовательного взаимодействия, руководству образовательной организации рекомендуется с помощью применения метода совместного управленческого заказа прежде всего навести организационный порядок в существующей культуре взаимных отношений. При этом смысл формирования организационного порядка посредством выработки единых правил взаимодействия должен заключаться в том, чтобы вводимые нормы:

— *на предварительном этапе* их разработки стали не очередной кампанией декларирования, а механизмом стимулирования новой культуры организационных отношений;

— *адаптационно-дифференцированном этапе* их внедрения содержали механизмы санкционирования и принятия внешних задаваемых параметров поведения и деятельности во внутренние программы взаимодействия;

— *этапе интеграции* стали повседневными, то есть традиционными для всего коллектива образовательного учреждения нормами гуманистически выстроенного взаимодействия.

Но каким образом можно реализовать выше обозначенные требования в практической деятельности управления процессами формирования организационной культуры? Прежде всего, не следует вновь изобретать «велосипед», а необходимо обратиться к богатейшему гуманитарному наследию за знанием того, как правильно выстраивать эффективное образовательное взаимодействие. Труды не только великих ученых, но и современных исследователей — нескончаемый источник поиска плодотворных идей и ответов на многочисленные вопросы управленческой практики.

Верным средством исправления так называемых «ошибок» выступает деятельность по изменению и обогащению стереотипов в мышлении и поведении не только педагогов, но и родителей обучающихся. Являясь устойчивыми психологическими образованиями, часто ригидными и жесткими представлениями на объект, предмет, цели и задачи деятельности педагогов и образовательного учреждения, сложившиеся с годами *стереотипы*, формируют систему устойчивого восприятия действительности, исполняя роль «охранника» сложившихся традиций, привычных форм и методов осуществления деятельности, вырабатывают «оборонительную» стратегию по отношению ко всему новому. Как следствие, в условиях происходящих реформ в отечественной системе образования сложившиеся в педагогическом сознании стереотипы породили такое массовое, одновременно и позитивное, и негативное явление, как критическое отношение и сопротивление инновациям. Этому способствовало множество обстоятельств, в том числе и непродуманность в планировании и осуществлении намеченных в программных документах изменений. Поэтому, чтобы не допустить очередного накопления ошибок, необходимо планировать работу по изменению и обогащению стереотипов прежде всего в педагогическом сознании и деятельности.

В качестве средства отказа от ложных стереотипов, формирования и обогащения новых представлений на объект, предмет, цели и задачи совместной деятельности может быть применен

традиционный «прием предварительного обсуждения проекта», разрабатываемого нормативного акта, с включением в эту деятельность не только педагогов, но и обучающихся, родителей (законных представителей). При этом, например, готовя проект «Положения об единых нормах и правилах взаимодействия участников образовательного процесса» руководству предлагается внести в него несколько новых принципиальных позиций, которые явным или «скрытым» образом направлены на отказ от «ложных» стереотипов, их изменение и обогащение.

Прежде всего, это связано с искаженным толкованием «свободы на педагогическое творчество», исходящим из ложных представлений «что хочу, то и ворочу», «могу делать — могу не делать». Не вдаваясь глубоко в суть понимания и точек зрения на проблему свободы в педагогическом творчестве, лишь заметим, что, как всякая профессия, профессия педагога носит нормативно-регламентирующий характер, связанный прежде всего с внешним заказом на предмет педагогической деятельности. Специфика *внешнего заказа* на педагогическую деятельность заключается в том, что он исходит в первую очередь от отраслей научного знания — психологии, педагогики, дидактики и предусматривает *свободу владения* каждым конкретным педагогом закономерностями, принципами, методами и формами организации не только своей деятельности, но и деятельности обучающихся. Если же уровень владения знаниями, умениями и навыками эффективной организации собственной педагогической деятельности не высок, то для таких педагогов должны быть поставлены пределы в свободе на творчество. То есть должна быть продумана система влияний, побуждающих их на совершенствование своего профессионализма, предоставляющих им право на свободу в преобразовании самого себя.

Специфика *внутришкольного заказа* на педагогическое творчество среди многих его составляющих включает в себя наличие *свободы соблюдения прав и обязанностей*, установленных в образовательном учреждении. Речь, прежде всего, идет о творческом соблюдении каждым педагогом норм и требований, касательных организации учебного процесса. Здесь должно действовать правило — принятые решения, безусловно, соблюдаются, а их творческая реализация всячески поддерживается и поощряется. Если,

например, в образовательном учреждении осуществлена регламентация в построении системы учебных занятий, то вне зависимости от того, согласен педагог или не согласен с данным решением, он обязан его исполнять. При этом каждый педагог свободен в улучшении, усовершенствовании, оптимизации действующих норм, в инициации действий по их обогащению и изменению. Ведь специфика действия *внутриличностного заказа* педагога на собственную деятельность основана на *свободе нравственного, осознанного и, следовательно, ответственного выбора* форм и методов её осуществления. Любой выбор, осуществляемый педагогом, сопряжен с определенными последствиями, которые сказываются на деятельности его подопечных, их интересах и потребностях и связан с личной ответственностью за тот вариант, который им выбран. Если же педагог не готов действовать по мотивам внутреннего происхождения в пространстве осознанного выбора, то вновь в действие должны вступать внешние, исходящие от администрации, ограничители, побуждающие его к самоусовершенствованию.

Отсюда целевая задача формирования организационной культуры управления образовательной организации — создавать систему условий по формированию культуры ответственного выбора как на совместном, так и индивидуальном уровнях, прежде всего педагогического взаимодействия.

В качестве ключевого средства реализации метода совместного управленческого заказа мы предлагаем использовать разработанную нами форму «план — программа», когда *план* превращается в *программу* его реализации — как на совместном, так и индивидуальном уровне.

Понятие «программа» имеет широкое применение во всех областях не только научного знания, но и практики.

Так, в *философии* программа характеризуется как ключевой способ пошаговой (поэтапной) организации деятельности по развертыванию какого-либо содержания, а также по организации и реализации познавательных (исследовательских) содержаний и процедур [59].

В *социологии* применение программ рассматривается как способ организации исследования, как документ, содержащий изложение теоретико-методологических предпосылок, структурирование

концепции, целей и гипотез реализуемого проекта (методологическая часть) с пошаговым прописыванием процедур и техник его развертывания, а также способов контроля (проверки, анализа и рефлексии), получаемых в исследовании содержаний (процедурная часть) [44].

В *психологии* мы встречаем различные трактовки и сочетания понятия «программа», в том числе и «жизненная программа личности», одновременно реализующая цели социально-психологической адаптации к социуму (внешний компонент) и цели самореализации (внутренний компонент) личности.

В *педагогике* широко применяются программы по целям, задачам и функциям: «программа... обучения», «программа... воспитания» и т.д. как способ, метод, средство обоснования, структурирования содержания той или иной стороны педагогической деятельности.

В *теории и практике управления образованием* программа рассматривается в качестве потенциально мощного и действенного инструмента, обеспечивающего гарантированный, результативный, экономичный и своевременный переход образовательного учреждения как школьного сообщества в новое качественное состояние, и одновременно как инструмент, обеспечивающий управление этим переходом. Подчеркивается, что программа как инструмент организации и реализации управленческого знания предоставляет возможности:

- придавать определенность и четкую смысловую направленность управленческой деятельности на всех уровнях управления образованием;
- моделировать и проектировать образы желаемого состояния систем управления образованием и ее результаты;
- определять содержание, средства достижения цели, их состав и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки, стандарты деятельности;
- создавать системные условия для успешного осуществления управленческой деятельности.

Отсюда становится возможным отойти от традиционного понимания плана только как документа, по которому организуется

деятельность коллектива и использовать понятийную конструкцию «*план-программа*», в которой:

— *план* в смысловом значении выступает как метод управления, внешне задающего параметры деятельности, определяющего порядок этой деятельности, побуждающего (стимулирующего, мотивирующего) всех участников взаимодействующего управления к выработке и принятию решений по его реализации на совместном и самостоятельном уровнях;

— *программа* несет в себе смыслы: а) стержневого *способа* согласования и действия собственных планов с планами коллектива; б) *средства* интеграции сил, участвующих в процессах управления; в) *формой* программирования и организации индивидуальной и совместной системной деятельности по выполнению намеченных планов.

В своем целостном значении понятийная конструкция «*план-программа*» представляет собой:

— с *управленческих позиций* — нормативный документ, определяющий программу деятельности образовательного учреждения на учебный год, обеспечивающего и организующего гарантированное, результативное и оптимальное достижение поставленных целей и решаемых задач;

— с *психолого-педагогической точки зрения* — механизм интериоризации внешне заданных параметров деятельности в собственные внутренние программы деятельности.

Кроме того, *план-программа* как технология организации системы управления образовательным учреждением содержит в себе инструменты, направленные на обеспечение условий включенности в процессы реализации намеченного всех участников взаимодействующего управления. Так как предусматривает строгую и четкую координацию и увязку функций деятельности по всем уровням и звеньям взаимодействия — как по вертикали, так и по горизонтали. Тем самым способствует созданию гибкой системы управления, максимально приближенной к исполнителям.

Анализ наиболее типичных и часто повторяющихся причин неуспешной реализации системы взаимодействующего управления показывает, что, как правило, в управлении деятельностью

образовательного учреждения недостаточное внимание уделяется созданию взаимно сочетающегося комплекса организационно-управленческих и психолого-педагогических условий, взаимодействующих между собой и охватывающих все сферы жизнедеятельности коллектива.

К такому комплексу условий, обеспечивающих успешную реализацию функции организации, принято относить наличие системного руководства, регулирования и контроля в выполнении намеченных планов и программ. При этом эффективность воздействия данных условий значительно повышается, если соблюдено требование включенности в эти процессы всех участников образовательного взаимодействия по сквозным стратегически и тактически выстроенным линиям:

– *руководство через со-руководство и саморуководство*, когда руководящие направляют свою и деятельность подчиненных по выполнению намеченных планов посредством устных и письменных указаний (инструкций, алгоритмов, положений и т.д.), которыми следует согласованно руководствоваться при организации совместной и самостоятельной деятельности;

– *регулирование через со-регулирование и саморегулирование*, при котором вводятся нормы, упорядочивающие процедуры планирования и организации совместной и самостоятельной деятельности на всех уровнях взаимодействия;

– *контроль через со-контроль и самоконтроль* как система, обеспечивающая эффективность исполнения намеченных планов и программ деятельности.

Обозначенные компоненты в своей совокупности выступают в качестве основного условия организации *системы взаимодействующих побуждений* и, следовательно, *содействия* процессам самоосуществления и самореализации. Благодаря чему становится возможным обеспечить действенное решение проблем, связанных, как правило, с 1) отсутствием регламентации и контроля; 2) дефицитом времени, общей непродуктивной загруженностью; 3) игнорированием установленных требований и т.д.

Остановимся на инструментальном описании (технологии) разрабатываемого нами метода, применительно к организации деятельности педагогов.

План-программа профессионального самосовершенствования педагога

В основу технологии положен проектно-программный подход, когда внешне задаваемые параметры (проекты, замыслы) деятельности, исходящие от администрации, оформляются особым образом в программы самостоятельной деятельности каждого педагога. Тем самым достигается цель интериоризации — преобразование внешнего, возможно, пока не приобретенного опыта во внутренний опыт педагогов, то есть в программы их собственной деятельности. Кроме того, предлагаемая технология обладает потенциалом стимулирования процессов профессионального самосовершенствования и справедливого оценивания деятельности педагогов, что является немаловажным фактором в условиях осуществляемого перехода на новую систему оплаты педагогического труда.

Поэтому, для того чтобы технология стала действующей, необходимо запланировать систему мер по её реализации.

В качестве такой системы мер предлагается следующий алгоритм действий.

Администрации совместно с органами взаимодействующего управления (советом образовательного учреждения, педагогическим советом, профсоюзной организацией) необходимо определиться со шкалой планируемых временных затрат. А также принять совместное управленческое решение по временному учету некоторых направлений педагогической деятельности (*приложение 8*).

В шкале планирования и учета рабочего времени по усмотрению администрации и органов совместного управления могут не только отражаться любые виды деятельности педагогов, но и решаться вопросы стимулирования тех аспектов деятельности, которые являются «западающими» или, наоборот, требующие усиления. В то же время если то или иное направление деятельности уже стало системным, не требующим дополнительных временных затрат, объем времени на его реализацию может быть уменьшен.

Однако важным моментом при разработке «шкалы» выступает основание, связанное с переходом образовательных учреждений

Примерная шкала планирования и учета рабочего времени педагога

№	Виды деятельности	Кол-во часов в неделю
<i>Например, ...</i>		
1	Педагогическая нагрузка по преподаванию предмета	24
2	Ведение учебной документации	1
3	Консультации по предмету	3
4	Кружки, практикумы по предмету	2
5	Руководство лабораторией научного общества учащихся	2
6	Заведование кабинетом	1
7	Классное руководство	5
8	Кураторство одного из направлений деятельности	2
9	Методическая работа	1
10	Участие в экспериментальной деятельности	1
11	Итого:	42

на новую систему оплаты педагогической деятельности исходя из того факта, что необходимо учитывать не только количество ведения часов по предмету, но и другие виды деятельности педагога. При этом речь идет о том, что педагогическая нагрузка учителя на одну ставку должна составлять 36 ч его аудиторной (18 ч) и внеаудиторной (18 ч) пропорциональной занятости в неделю. Поэтому при планировании и учете рабочего времени не следует забывать, что если педагог трудится на 1,25 или 1,5 ставки, то его внеаудиторная нагрузка (18 ч) при этом остается неизменной, а общая педагогическая нагрузка увеличивается. Тем самым ставятся «препоны» в отношении той части педагогов, которые в качестве оправдания невыполнения того или иного направления деятельности выдвигают причину большой занятости (загрузки) по преподаванию предмета.

Следующим инструментальным шагом реализации «метода совместного управленческого заказа» становится планирование содержательного наполнения «индивидуального плана-программы профессионального самосовершенствования» деятельности педагогов образовательного учреждения на учебный год. В качестве

ориентировочной матрицы планирования может стать следующая форма (приложение 9).

Приложение 9

Составляющие совместного управленческого заказа		Самозаказ (что планируется сделать)	Итоги выполнения	
Виды, формы деятельности	Заказ		1-е полу-годие	Год
<i>Например, ...</i>				
Совершенствование образовательного процесса по предмету	Внедрение технологии «Интегративное построение системы учебных занятий».	Отработка технологии в ... классах		
Совершенствование внеурочной деятельности по предмету	Освоение технологии социально-ориентированных практикумов по предмету	Разработка и экспериментальное апробирование программы практикума (наименование) в ... классах		
Факультативы, элективные курсы	Отработка технологии «безотметочного» преподавания факультативных и элективных курсов	Ведение курса (наименование) в ... классе. Отработка технологии «безотметочного» преподавания курса (наименование) в ... классе		
Индивидуально-групповые консультации по предмету	Овладение приёмом взаимного консультирования	Указываются классы, дни и время проведения консультаций		
Руководство лабораторией научного общества школьников	Наименование лаборатории	Указывается планируемое количество участников, творческих и курсовых работ, подготовленных к защите под руководством учителя		
Классное руководство	Указывается класс. Овладение воспитательной технологией «Культура самоорганизации»	Дополнительно указываются новые формы деятельности, планируемые к использованию в работе с классом		

Приложение 9 (продолжение)

Составляющие совместного управленческого заказа		Самозаказ (что планируется сделать)	Итоги выполнения	
Виды, формы деятельности	Заказ		1-е полугодие	Год
Заведование кабинетом	Указывается кабинет. Создание мини-ресурсного центра по предмету	Обозначается продукт деятельности, например – комплект компьютерных презентаций по теме		
Индивидуальная помощь учащимся, имеющим проблемы в изучении предмета	Обозначаются конкретные фамилии школьников, которым учитель обязан оказать индивидуальную помощь	Обозначается планируемый результат деятельности по оказанию индивидуальной помощи		
Передача опыта	Проведение четырех открытых мероприятий в год	Учитель обозначает темы, классы и сроки проведения мероприятий		
Обобщение опыта по проблеме	Указывается научно-методическая тема, по которой работает педагогический коллектив образовательного учреждения	Учитель конкретизирует тему применительно к своей деятельности		
Курсы повышения квалификации				
Аттестация				

Пункт «Педагогическая нагрузка» направлен на планирование не только количества проводимых учителем часов в тех или иных классах и числа преподаваемых им курсов. Он позволяет увидеть: как задействован педагог, какова интенсивность его труда; сколько ему необходимо потратить своего личного времени на подготовку к проведению на качественном уровне занятий. Результаты планирования данного пункта позволят рационально задействовать педагога в других видах его профессиональной деятельности.

Следующие пункты плана-программы направлены на конкретизацию положений, изложенных, как правило, в должностных инструкциях и квалификационных требованиях педагогов. Тем самым создаются системные условия для практического их исполнения. Так, пункт *«Совершенствование образовательного процесса по предмету»* позволяет не только обеспечить единство образовательной политики, проводимой руководством образовательного учреждения в части методической организации учебного процесса, но и предоставить каждому педагогу право свободного выбора технологии (форм, методов, приёмов) достижения поставленных целей, с учетом специфики преподаваемого им предмета. Кроме того, данный пункт плана-программы стимулирует активность педагогов в части совершенствования своего мастерства как высшего уровня профессионализма. Тем самым решается задача качественного совершенствования урока как ведущей формы совместной деятельности педагогов и школьников.

Пункт «Совершенствование внеурочной деятельности по предмету» прежде всего решает злободневную для многих образовательных учреждений задачу интеграции урочных и внеурочных форм организации учебного процесса и тем самым обеспечивает преемственность и непрерывность развития учебно-познавательной деятельности школьников. Существует множество способов организации данного направления деятельности, из которых образовательное учреждение вправе самостоятельно выбрать свой подход его реализации. Это могут быть и традиционные кружки по предметам, и инновационные для данного образовательного учреждения, например, социальные практикумы по предметам, такие как *«Экологическая химия»*, *«Экологическая физика»* и т.д. Важно лишь, чтобы избранная линия действий способствовала, обеспечивала и поддерживала познавательные интересы и активность школьников.

Пункт «Факультативы, элективные курсы» вводится в план-программу при условии стремления руководства образовательного учреждения не только навести организационный порядок, но и обеспечить качественную результативность данного вида деятельности. Для этого необходимо вновь определиться с целевым предназначением курсов и исходить не только из обеспечения

весомой учительской нагрузки, но и из тех задач, которые ставили перед школьным образованием разработчики «базового учебного плана» — создавать средствами дифференциации условия для формирования у школьников культуры познавательного выбора.

Порой можно столкнуться с тем фактом, что факультативное время используется для проведения дополнительных занятий по предметам. При этом не изменяются формы их проведения, превращая факультативные часы в обыкновенные учебные занятия, в структуре которых присутствуют традиционные виды опроса, объяснения, оценивания и т.д.

Поэтому введение в план-программу этого пункта может стать средством совершенствования данного направления деятельности.

Пункт «Индивидуально-групповые консультации по предмету» может стать основой для упорядочивания данной формы деятельности в образовательном учреждении средствами планирования. Зафиксировав количество часов, отводимых на их проведение каждым учителем в плане-программе, их можно в дальнейшем ввести в еженедельное расписание и тем самым обеспечить системную организацию и контроль проведения консультаций. При этом перед каждым учителем ставится организационная задача обеспечения эффективности проведения этих занятий. Не следует забывать о том, что в силу возрастных особенностей школьники, особенно подросткового возраста, не осознают и не испытывают потребность в консультировании. Поэтому задача каждого учителя — организовать адресное присутствие школьников на консультациях.

Пункт «Руководство лабораторией научного общества школьников» применяется в качестве инструмента планирования и организации научно-исследовательской деятельности школьников. В нем могут быть зафиксированы как направление исследований проводимой лабораторией, так и планируемые результаты. При этом не стоит стремиться к тому, чтобы каждый учитель руководил деятельностью лаборатории и каждый ученик подготовил и защитил свою исследовательскую работу. Стремление к валовому подходу, как правило, приводит к тому, что истинная научно-исследовательская деятельность подменяется ложными формами и результатами ее воплощения.

В пункте «Классное руководство» отражаются в основном новые для классного руководителя и детского коллектива направления и формы деятельности, освоение которых позволит решить стоящие в данном учебном году перед ними актуальные задачи. Здесь не может быть абстрактных формулировок по типу «улучшить», «совершенствовать», «добиться» и т.д. Также в образовательных учреждениях, в которых классное руководство имеет богатые традиции и качественные результаты, не может быть выделено и применено единое направление деятельности для всех классов на учебный год. Здесь следует исходить из практической реализации принципов учета возрастных особенностей и степени развития коллектива того или иного класса.

Только в тех образовательных учреждениях, в которых классное руководство традиционно сведено к проведению тематических классных часов, экскурсий и дискотек, может быть установлено единое направление деятельности на учебный год. В качестве средства стимулирования и активизации может выступить подход освоения классными руководителями плодотворных воспитательных технологий, методов и форм организации деятельности, которые фиксируются в совместном управленческом заказе.

Введение в структуру плана-программы пункта «Заведование кабинетом» позволяет решить задачу содержательной конкретизации деятельности педагогов по организационно-методическому ресурсному обеспечению учебного процесса по предмету. К таким ресурсам можно отнести следующие виды деятельности: создание совместно с учащимися пакета компьютерных презентаций по темам и классам; систематизация и оформление дифференцированных учебных заданий; подготовка учебно-методических комплексов по предмету и т.д.

Пункт «Индивидуальная помощь учащимся, имеющим проблемы в изучении предмета» может вводиться в структуру плана-программы в тех образовательных учреждениях, которые не на словах, а на деле стремятся обеспечить реализации принципа индивидуализации обучения. В педагогической психологии установлено, что одной из основных причин ухудшения успеваемости отдельных учащихся по предмету выступает *уровень конфликтного взаимодействия* учителя с тем или иным учеником, что, как

правило, отражается на результатах деятельности последнего. В то же время доказано, что если психологически изменить стиль негативного взаимодействия на благоприятный, то наблюдается позитивная динамика в освоении школьниками программы учебного курса. Поэтому, используя пункт, в котором указываются фамилии школьников, которым учитель окажет адресную помощь, можно снять не только зоны существующей напряженности, но и улучшить индивидуальные учебные результаты данных конкретных школьников. При этом если руководство образовательного учреждения интересуется качеством индивидуальной помощи, оказываемой тем или иным учителем, то не стоит увлекаться количественными показателями.

Пункты «Передача опыта» и «Обобщение опыта по проблеме» посвящаются организации профессионального взаимодействия педагогов, обогащению их методического мастерства. В них согласуется заказ на демонстрацию и обобщение каждым педагогом полученного в ходе освоения технологий и методик, обозначенных в пунктах, связанных с совершенствованием образовательного процесса по предмету. Возможными вариантами реализации намеченного могут стать следующий организационный порядок их осуществления.

В завершение содержательного наполнения плана-программы профессионального самосовершенствования педагогов могут быть помещены пункты, связанные с курсами повышения квалификации и прохождением процедуры аттестации. При этом они могут быть оформлены в качестве внешнего заказа педагогу или введены им самостоятельно. Например, учитель имеет конкретные проблемы в организации деятельности школьников, но не планирует их разрешить с помощью посещения курсов повышения квалификации. Администрация в отношении данного учителя может оформить ему заказ на данный вид деятельности. Пример второй. Администрация не планирует в отношении педагога проведения процедуры аттестации, но он сам считает, что готов претендовать на получение квалификационной категории. В данном случае в разделе «самоказ» он может оформить свою потребность.

После того как будет проведена процедура согласования и подписания совместного управленческого заказа, оформленного в виде плана-программы профессионального самосовершенствования

педагога на учебный год, необходимо продумать алгоритм совместного контроля его реализации. В качестве таковых средств могут быть использованы следующие формы деятельности.

Табло контроля исполнения совместного управленческого заказа, в котором регулярно отражаются результаты его выполнения (приложение 10).

Приложение 10

Примерное табло контроля выполнения совместного управленческого заказа

ФИО педагогов	Параметры контроля				
	Направления контроля		Направления контроля		и т.д.
	Вид контроля	Вид контроля	Вид контроля	Вид контроля	
	Дата исполнения	Дата исполнения	Дата исполнения	Дата исполнения	
<i>Например, ...</i>					
Совершенствование образовательного процесса					
	Календарно-тематический план по предмету	Отчет по предмету за 1-ю четверть.	Участие в декаде открытых занятий	Участие в подготовке и проведении конференции научного общества учащихся	и т.д.
	До 20 сентября	До 5 ноября	С 14 по 24 ноября	15 марта	
Иванова С.И.					
Петрова Л.А.					
И т.д.					

Структура «табло» может не соответствовать структуре совместного управленческого заказа и не дробиться по его разделам, а строиться по конкретным видам деятельности, подвергающихся контролю. В данном случае табло выступает в роли своеобразного «экрана исполнительской дисциплины педагогов», отражающего уровень организационной культуры каждого педагога и коллектива в целом. Но для того, чтобы действие «табло» было эффективным, необходимо определить, каким образом будут отражаться результаты исполнения. В качестве «приема

справедливого оценивания» уровня организационной культуры педагогов предлагаются следующие критерии: *маркировка* того или иного пункта контроля *зеленым цветом* свидетельствует о своевременном и качественном исполнении либо активном, с точки зрения продуктивности, участии в подготовке и проведении мероприятия; *маркировка* того или иного пункта контроля *желтым цветом* может свидетельствовать о том, что к уровню исполнения имеются незначительные замечания либо по срокам, либо по качеству; *маркировка* того или иного пункта контроля *красным цветом* станет свидетельством недобросовестного отношения к исполнению порученного.

О социально-психологическом влиянии того или иного цвета на человека, на повышение или снижение его настроения, работоспособности и т.д. существует значительное количество публикаций, посвященных психологии среды. Поэтому, не останавливаясь подробно на социально-психологическом анализе роли цвета как средства стимулирования активности в управлении, лишь отметим, что применительно к образованию мы избрали привычную гамму «светофора» и экспериментально апробировали ее в оценивании деятельности не только педагогов, но и школьников. Полученные в ходе экспериментального апробирования результаты показали свою высокую эффективность, в том числе в части взрослого уровня исполнительской дисциплины педагогов.

Индивидуальные собеседования с педагогами по вопросам выполнения плана-программы профессионального самосовершенствования. Рекомендуется на первоначальном этапе внедрения метода совместного управленческого заказа их проводить по результатам каждой четверти, затем, по мере овладения, — по результатам полугодия и года. Сама процедура проведения собеседования может быть построена следующим образом. Перед собеседованием педагогу предлагается с использованием цветных маркеров самому обозначить уровень выполнения плана-программы. Зеленым маркером отметить пункты, которые выполнены качественно, желтым — находящиеся на стадии выполнения, красным — те, которые не выполнены. Само проведение собеседования как *совместной беседы* предлагается построить в доброжелательной деловой атмосфере.

«Сертификат успешности» деятельности (приложение 11), который является не только эффективным средством контроля, но и важным инструментом «стимулирования» процессов профессионального самосовершенствования деятельности педагогов. Он, как правило, вручается по результатам учебного года и собеседования по выполнению совместного управленческого заказа.

Остановимся на некоторых инструментальных аспектах заполнения и публикации «Сертификата успешности».

1. В сертификате фиксируются лишь положительные результаты, достигнутые в выполнении индивидуального плана-программы.

2. В тех пунктах, которые оказались невыполненными, ничего не отражается.

3. Только с согласия педагога разрешается опубликовать его «сертификат успешности» в коллективе.

За этими вроде бы простыми рекомендациями стоят важные с точки зрения психологии управления основания, связанные с формированием позитивной *установки на успешность*. Во-первых, «сертификат успешности» позволяет удовлетворить индивидуальную потребность в успехе по основным его составляющим: в результативном успехе, приносящем педагогу некоторую степень удовлетворенности результатами своей деятельности; в успехе, выражающемся в признании его достижений со стороны «значимых других» и прежде всего руководства и коллег; в успехе как в волевом преодолении себя, своих «слабостей» и «недостатков» и усилении своих профессиональных достоинств. Во-вторых, сертификат побуждает и тем самым ориентирует педагога на самостоятельное инновационное развитие, вырабатывая у него *стратегию достижений успеха*, предполагающей способности профессионала видеть перспективу, принимать конкретные действия по реализации своего будущего при успешном анализе своих ресурсов и знаний пути дальнейшего профессионально-личностного саморазвития. В-третьих, «Сертификат успешности» может выступать в качестве формирования «портфолио» как своеобразного инструмента фиксации, накопления и оценки профессионально-личностных достижений педагога. При этом у организаторов управленческих

Примерное содержание «Сертификата успешности»

В течение ___ / ___ учебного года _____
(ФИО педагога) в рамках совместного управленческого заказа достигнута следующие результаты в выполнении индивидуального плана-программы профессионального самосовершенствования:

Направления деятельности	Результаты деятельности
<i>Например, ...</i>	
В совершенствовании образовательного процесса по предмету	Овладев технологией интегративного построения системы учебных занятий, обеспечил повышение качества успеваемости по предмету до ___ %, в том числе в 8 классе ___%, в 9 классе ___; 10 классе ___ %.
В совершенствовании внеурочной деятельности по предмету	Разработал и апробировал программу социально-ориентированного практикума по предмету «Химия в быту» для учащихся восьмых классов
В проведении факультативов, элективных курсов	Отработал технологию «безотметочного» преподавания факультативного курса «Экологическая химия»
В проведении индивидуально-групповых консультаций по предмету	Овладел приёмом взаимного консультирования в 9 классе, что позволило организовать системное овладение учащимися программы курса, повысить их учебно-познавательную активность
В руководстве лабораторией научного общества школьников	В рамках лаборатории по химии НОУ обеспечил качественную подготовку учащимися 10 исследовательских работ
В классном руководстве	В руководстве 8 классом, овладев воспитательной технологией «Культура самоорганизации», активно занимался вопросами формирования умений и навыков самоуправления. На высоком уровне были подготовлены и проведены следующие мероприятия (перечень). Класс стал победителем следующих соревнований и конкурсов (перечень). В работе с родителями использовал такие формы деятельности как (перечень)
В заведовании кабинетом	В рамках создания мини-ресурсного центра по предмету совместно с учащимися подготовил серию компьютерных презентаций по химии для 8 класса. С помощью добровольных пожертвований родителей создана библиотечка научной и популярной литературы по химии

В индивидуальной помощи учащимся, имеющим проблемы в изучении предмета	В течение года оказана действенная индивидуальная помощь по предмету 5 учащимся, что позволило им повысить свой уровень овладения предметом
В передаче опыта	Активно участвуя в пропаганде инновационного опыта, провел 4 открытых мероприятий для (указывается целевая аудитория) по технологии интегративного построения системы учебных занятий
В обобщении опыта по проблеме « _____ »	В рамках научно-методической темы образовательного учреждения подготовил и успешно защитил на педагогических чтениях научно-методическую работу по проблеме (указывается тема)
В прохождении курсов повышения квалификации	На базе института повышения квалификации освоил программу «Педагогическое управление образовательным процессом» в объеме 144 часов и получил квалификационное удостоверение
В аттестации	Успешно прошел процедуру аттестации. Присвоена высшая квалификационная категория
Иное	В рамках национального проекта «Образование» получил персональный грант

процессов отпадает необходимость превращаться в архивариусов, которые в силу своих служебных обязанностей заинтересованы в подробнейшей «бумажной» детализации каждого процесса или явления. Ведь «портфолио» на управленческом уровне — это не «архивное дело», не средство тотального пошагового контроля деятельности педагогов, а психологически настроенный инструмент стимулирования их профессионально-личностного роста и мастерства. Поэтому не следует уподобляться архивариусам, а на основе действия «Сертификата успешности» создать информационно-накопительную базу данных, позволяющих выстроить систему анализа позитивных и негативных тенденций в деятельности каждого педагога. Для этого стоит лишь ввести систему учета результатов выполнения пунктов, вводимых в план-программу профессионального самосовершенствования по учебным годам. А всё остальное, прилегающее к «портфолио» (различные справки, творческие работы и т.д.), передать на уровень самого педагога. И если у него есть потребность вести своеобразный бумажный накопитель, подтверждающий результативность

его профессиональной деятельности, то пусть это будет его личным делом, к которому руководство может иметь только опосредованное отношение.

Подобная технология применения метода совместного управленческого заказа как продуктивного инструмента формирования организационной культуры образовательной организации нами предложена в работе с обучающимися, родителями и семьями [69–70].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как правило, в завершение каждой монографии или пособия принято делать выводы. Но мы отступим от установившейся традиции и предложим самим руководителям образовательных учреждений самостоятельно решить — брать или не брать предложенные идеи, подходы и технологии в основу организации деятельности руководимых ими коллективов.

По собственному опыту управления образовательными учреждениями различных типов и видов знаю, как трудно бывает обеспечить перевод любого педагогического коллектива на качественный уровень развивающегося функционирования.

В то же время за многие годы практической деятельности сложилось стойкое убеждение в том, что если не заниматься вопросами интегративного управления, если не обеспечивать системное восхождение педагогического коллектива на профессионально-организованный стиль руководства образовательным процессом, если в основу управленческой и педагогической деятельности не будут положены идеи практической гуманизации и оптимизации образовательного взаимодействия, то никогда не удастся обеспечить успешное достижение целей и решение задач, поставленных перед образовательными учреждениями психолого-педагогической и управленческой наукой и практикой.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. — 224 с.
2. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Издательство Питер, 2016. — 288 с., с. 322.
3. *Басов, М.Я.* Общие основы педологии / М.Я. Басов. — СПб.: Алетея, 2007.— 776 с.
4. *Белик, А.А.* Культура и личность. Политическая антропология. Этнопсихология. Психология религии: учеб. Пособие / А.А. Белик. — М.: РГГУ, 2001. — 378 с.
5. *Березина, Т.Н.* Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности / Т.Н. Березина. — М., 2003. — 382 с.
6. *Бодалев, А.А.* Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют / А.А. Бодалев // Мир психологии. — 1999. — № 4. — С. 26–29.
7. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. — 352 с.
8. *Борытко, Н.М.* Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.
9. *Брушлинский, А.В.* Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. — М.: ИПН РАН, 1994.
10. Большой толковый словарь по культурологии / Составитель: Б.И. Кононенко. — М., 2003.
11. *Валлон А.* Факторы психического развития ребенка; пер. с франц. Л.И. Анцыферовой / А. Валлон. — М.: Просвещение, 1986.
12. *Волкова, М.Н.* Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: учеб. пособие / М.Н. Волкова — Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. — 78 с.
13. *Воробьева, С.В.* Основы управления образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Воробьева. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 208 с.
14. *Ворожбитова А.А.* Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А.А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. — 1999. — № 2.
15. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982.

16. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984.

17. *Газман, О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. — М.: МИРОС, 2002. — 294 с.

18. *Гальперин, П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966.

19. *Гессен, С.И.* Педагогические сочинения / Сост.: Е.Г. Оссовский, М.В. Богуславский, О.Е. Оссовский. — Саранск, 2001.

20. *Глазачев, С.Н.* Экологическая культура и образование в меняющемся мире / Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. Серия: ЭКОС: Россия+Европа / Под ред. С.Н. Глазачева. — Рязань, 1998.

21. *Горшкова, Н.С.* Программно-целевой подход в управлении учреждением дополнительного образования // Проблема результата и качества деятельности учреждения дополнительного образования / Н.С. Горшкова. — Ярославль, 1997.

22. *Григорьев, Д.В.* Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д.В. Григорьев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сборник научных статей. — Пермь, 2001. — С. 66–76.

23. *Груздева, Н.В.* Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы / Н.В. Груздева // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. — СПб.: Речь, 2001. — С. 32–35.

24. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996.

25. *Деркач, А.А.* Акмеологические основы развития профессионализма / А.А. Деркач. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.

26. *Зинченко, В.П.* Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. — 1991. — № 2.

27. *Зинченко, В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) / В.П. Зинченко. — 2002.

28. *Калинин, В.Б.* Гуманистическая модель экологического образования / В.Б. Калинин // Вестник АсЭкО. — 1998. — № 1. — С. 3–8. <http://ecoethics.mrsu.ru/books/32/>

29. *Князева, Е.Н.* Синергетика: начала нелинейного мышления / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // *Общественные науки и современность*. — 1993. — № 2.
30. *Культурология* / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. — М., 2005.
31. *Левин, К.Ц.* Теория поля в социальных науках: монография; пер. с англ. Е. Сурпина / К.Ц. Левин. — СПб.: Речь, 2000. — 368 с.
32. *Леднев, В.С.* Содержание общего среднего образования: проблемы структуры / В.С. Леднев. — М., 1980; Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. — М., 1974.
33. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / Д.А. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
34. *Леонтьев, Д.А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д.А. Леонтьев // *Психологическое обозрение*. — 1998. — № 1.
35. *Лоутон, А.* Организация и управление в государственных учреждениях / А. Лоутон, Э. Роуз. — М., 1993. — С. 94.
36. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в воспитании, 2-е изд., перераб. / Ю.С. Мануйлов. — М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. — 157 с.
37. *Макаренко, А.С.* Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1983–1986. — Т. 1. — 368 с.
38. *Мерлин, В.С.* Очерк интегральной индивидуальности / В.С. Мерлин; под ред. и с предисл. Е.А. Климова. — М.: Педагогика, 1986. — 254 с.
39. *Миславский, Ю.А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. — М.: НИИ общ. и педаг. психол. АПН СССР; М.: Педагогика, 1991.
40. *Мухина, В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.
41. *Мухина, В.С.* Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. — М. «МОДЭК», 1999. — 640 с.
42. *Найденова, З.Г.* Инновационное развитие региональной системы образования: гуманистический подход: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук / З.Г. Найденова. — СПб., 2010, — С. 40.
43. *Нартова-Бочавер, С.К.* Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
44. *Новейший философский словарь* / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. — 896 с.
45. *Носкова, Н.В.* Проблема выбора и психология возрастного развития человека / Н.В. Носкова // *Вестник ПСТГУ*. — 2008. — С. 59–70.

46. *Павлов, И.П.* Мозг и психика: Избр. психол. тр. / Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

47. *Панов, В.И.* Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. 2-е изд. (перераб и доп.) / В.И. Панов. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 184 с.

48. *Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. — М., 1982.

49. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. Ростов н/Д: Феникс, 1996.

50. *Платонов, Ю.П.* Социальная психология поведения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Ю.П. Платонов. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2006 (СПб. : Правда 1906). 459 с.

51. Психолого-педагогические критерии качества знаний школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. И.С. Якиманской. — М.: АПН СССР, 1990.

52. *Реймерс, Н.Ф.* Природопользование: Словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. — М.: Мысль, 1990. — 637 с.

53. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 712 с.

54. *Рыбакова, М.В.* Социальные экологические практики: состояние и система взаимодействия: автореферат дисс. ... д-ра соц. Наук / М.В. Рыбакова. — М., 2010.

55. *Сацков, Н.Я.* Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя / Н.Я. Сацков. — Донецк: Сталкер, 1998. — 448 с.

56. *Слободчиков, В.И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы (Москва 12–14 апреля 2000 г.). — М.: Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 172–176.

57. *Уманский, Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. — М., 1980.

58. *Худякова, Н.Л.* Аксиологические основы поведения человека: учеб. пособие / Н.Л. Худякова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. — 109 с.

59. *Философский энциклопедический словарь* / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983.

60. Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И.К. Шалаев, А.А. Веряев // Педагог. – 1999. – № 4. – С. 73–84.
61. Шалаев, И.К. Программно-целевой подход к повышению эффективности управления образованием: Практико-ориентированная концепция / И.К. Шалаев. – Барнаул: БГПУ, 2002.
62. Шаров, А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография / А.С. Шаров. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
63. Шейнов, В.П. Скрытое управление человеком. 27-е изд. / В.П. Шейнов. – М.: АСТ; Минск; Харвест, 2011. – 816 с.
64. Шиян, Л. Акмеологические основы управления педагогическими системами / Л. Шиян. – М.: Альфа, 2003.
65. Ягодин, Г.А. Некоторые рекомендации по созданию системы непрерывного экологического образования / Г.А. Ягодин // Экология и география: Проблемы подготовки учителя. – М.: ТЭКО центр, 1995. – С. 32–45.
66. Ярулов, А.А. Аксиологический подход в управлении развитием образовательных систем. / В сб. «Ресурсы развития образовательных систем в условиях социального многообразия» // Материалы XIX международной научно-практической конференции. – М., 2013. – 227 с.
67. Ярулов, А.А. Взаимодействующее управление как ключевой ресурс успешной реализации ФГОС / А.А. Ярулов. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 224 с.
68. Ярулов, А.А. Интегративное управление средой образования в школе / А.А. Ярулов. – М.: Народное образование, 2008. – 368 с.
69. Ярулов, А.А. Экологически ориентированное воспитание личности / А.А. Ярулов // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 199–210.
70. Ярулов, А.А. Технология формирования организационной культуры образовательной организации / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2018. – № 4. – С. 18–33.
71. Ярулов, А.А. Интегративный подход к планированию успешной деятельности образовательной организации: учеб.-метод. пособие / А.А. Ярулов // Школьное планирование. – 2016. – № 1. – С. 3–65.
72. Ярулов, А.А. Развитие личности в условиях образовательной среды школы / А.А. Ярулов // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 20–23.
73. Ярулов, А.А. Технология формирования организационной культуры образовательной организации / А.А. Ярулов // Школьные технологии. – 2018. – № 4. – С. 18–33.

74. Ярулов, А.А. Формирование интегративного стиля опережающего управления образовательной организацией: сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 2. — М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. — 499 с.

75. Ярулов, А.А. Формирование экологически ориентированного образовательного пространства в современной образовательной организации / А.А. Ярулов, О.Е. Писарева // Образовательные технологии. — 2017. — № 3. — С. 44–57.

76. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда: проектирование и моделирование образовательной среды: монография / В.А. Ясвин. — М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. — 332 с.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Авторитарность — социально-психологическая характеристика личности, отражающая ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. В поведении обычно проявляется как стремление любыми средствами добиться доминирующего положения в группе, занять максимально высокую позицию в структуре власти.

Авторитет — признание за индивидом права на принятие решения в условиях совместной деятельности. Может не совпадать с властью: авторитетом может пользоваться человек, не наделенный соответствующими полномочиями, но служащий своего рода нравственным эталоном и потому обладающий высокой степенью референтности для окружающих.

Агрессивность — устойчивая черта личности, готовность к поведению агрессивному. Выражается в стремлении к наступательным или насильственным действиям, направленным на нанесение ущерба или на уничтожение объекта наступления.

Агрессия — индивидуальное или коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда либо даже на уничтожение другого человека или группы.

Агрессия реактивная — возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональным состоянием гнева, враждебности, ненависти и пр.

Адаптация — приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза.

Адаптация социальная — постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям среды социальной, а также результат этого процесса. Характер поведения зависит от целей

и ценностных ориентаций индивида и возможностей их достижения в социальной среде. Хотя социальная адаптация идет непрерывно, это понятие обычно связывается с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его окружения. В зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида различают два типа адаптационного процесса: 1) тип активный — характерен преобладанием активного воздействия на социальную среду; 2) тип пассивный — определяется пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы. Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации, крайним выражением чего служит аутизм.

Адаптация трудовая — непрерывный процесс приспособления работника к содержанию и условиям труда.

Акмеология — восходит к древнегреческому «акме», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» («острие») и означающему: «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора»; «en akmu einal» (быть в акме) означает: «быть в полном цвете, на высшей степени развития». По мнению А.А. Бодалева, «акме» — это высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья, ума, чувства, воли, взаимодействующих таким образом, что он добивается наибольшего результата, проявляя себя как индивид, как личность и как субъект деятельности. Как междисциплинарная научная отрасль, исследует закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени (акме) индивидуального развития.

Активность — всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей со средой. Жизнедеятельность организма — не уравнивание со средой, но активное преодоление среды, определяемое моделью потребного будущего. В психологии активность выступает в соотношении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, осуществления и видоизменения, как свойство ее собственно движения. Различают: активность личности — способность

производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры; активность надынтуитивная — способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить избыточные цели, с точки зрения исходной задачи; активность поисковая — поведение, направленное на изменение ситуации или отношения к ней при отсутствии определенного прогноза его результатов, но при постоянном учете степени ее эффективности и т.д.

Актуализация — действие, состоящее в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти для последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или при непосредственном воспроизведении.

Акцентуация, акцентуация характера, акцентуация личности, акцентуированная личностная черта (от лат. *accentus* — ударение) — находящаяся в пределах клинической нормы особенность характера (в других источниках — личности), при которой отдельные его черты чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим.

Алгоритм — предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса. В *психологии и педагогике* применяется при изучении процессов управления и процедур выполнения предписаний в различных видах деятельности. Включает указание на необходимые для решения задачи исходные данные и критерий или правило, по которому процесс нахождения результата признается законченным. Умение решать задачу в общем, виде (владение некоторыми общими приемами решения задач определенного класса) означает владение некоторым алгоритмом.

Альтруизм — система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной общности. В основе — идея бескорыстия как не прагматически ориентированной деятельности, осуществляемой в интересах других людей и не предполагающей реального вознаграждения.

Анализ — процесс мысленного расчленения целого на части. Включен во все акты практического и познавательного взаимодействия

организма со средой и является необходимым этапом познания. Является одной из основных операций реального процесса мышления.

Аналогия — сходство между объектами в некотором отношении.

В познании является основой для выдвижения предположений, догадок, гипотез.

Анкета — методическое средство для получения первичной социологической и социально-психолого-педагогической информации на основе вербальной коммуникации.

Анестетичный — лишенный чувствительности.

Апатия — состояние, характерное эмоциональной пассивностью, безразличием, упрощением чувств, равнодушием к окружающим событиям и ослаблением побуждений и интересов. Протекает на фоне сниженной физической и психологической активности. Бывает кратковременной или долговременной. Формируется в результате длительно протекающего расстройства психики, иногда возникает при некоторых органических поражениях мозга. Может наблюдаться при слабоумии, бывает следствием продолжительного соматического заболевания.

Апперцепция — свойство восприятия, существующее на уровне сознания и характеризующее личностный уровень восприятия. Отражает зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей. Трактуются как результат жизненного опыта индивида, обеспечивающего осмысленное восприятие воспринимаемого объекта и выдвижения гипотез о его особенностях.

Астения — 1) слабость нервно-психическая; проявляется в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном пороге чувствительности, крайней неустойчивости настроения, нарушениях сна. Возникает в результате различных заболеваний, при чрезмерных умственных и физических перенапряжениях, длительных отрицательных переживаниях и конфликтах; 2) определяющее свойство характера. Проявляется в повышенной чувствительности и быстрой истощаемости в нервно-психическом смысле.

Атака мозговая (брейнсторминг) — методика стимуляции творческой активности и продуктивности. При обсуждении предложенной темы любой член группы может высказывать любые мысли,

не контролируя их течение, не оценивая как истинные или ложные, бессмысленные или странные и пр., стремясь при этом побуждать других к подобным свободным ассоциациям идей. После первого тура общая масса высказанных идей анализируется в расчете на то, что среди них окажется хотя бы несколько, содержащих удачные решения.

Атмосфера психологическая (климат социально-психологический) — качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Важнейшие признаки: доверие и высокая требовательность членов группы к друг другу; доброжелательная и деловая критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и о состоянии дел; удовлетворенность принадлежности к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих фрустрацию у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов, и пр.

Аттракция — понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого.

Аудитория — группа, воспринимающая речь.

Аффект — сильное и относительно кратковременное нервно-психическое возбуждение, эмоциональное состояние, связанное с резким изменением важных для субъекта жизненных обстоятельств. Сопровождается резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в функциях внутренних органов, утратой волевого контроля и бурным выражением эмоциональных переживаний. Возникает в ответ на уже произошедшее событие и как бы сдвинуто к его концу. В основе лежит переживаемое состояние внутреннего конфликта, порождаемого между влечениями, стремлениями и желаниями, или же противоречиями

между требованиями, предъявляемые человеку (также самому себе), и возможностями их выполнить. Для состояния аффекта характерно сужение сознания, при котором внимание целиком поглощается породившими аффект обстоятельствами и навязанными им действиями. Нарушения сознания могут привести к неспособности впоследствии вспомнить отдельные эпизоды вызвавшего аффект события. В случаях исключительно сильного аффекта может произойти потеря сознания и полная амнезия. Пути предупреждения аффекта включают в себя: избегание порождающих его ситуаций; выполнение отвлекающих действий; разъяснение нежелательных его последствий и пр. Устойчивость к вовлечению в состояние аффекта зависит от уровня моральной мотивации личности.

Аффилиация — стремление быть в обществе других людей. Тенденции к аффилиации возрастают при вовлечении субъекта в потенциально опасную стрессовую ситуацию. При этом общество других людей позволяет проверить избранный способ поведения и характер реакций на сложную и опасную обстановку. В известной мере близость других приводит к прямому снижению тревожности, смягчая последствия физиологического и психологического стресса. Блокирование аффилиации вызывает чувство одиночества, отчуждения, порождает фрустрацию.

Барьер психологический — психическое состояние, проявляющееся как неадекватная пассивность, препятствующая выполнению тех или иных действий. Эмоциональный механизм проявляется в усилении отрицательных переживаний и установок (стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки), ассоциированных с задачей. В поведении проявляются отсутствием эмпатии, жесткости межличностных установок и пр.

Барьер смысловой — взаимное непонимание между людьми, следствие того, что одно и то же явление имеет для них разный смысл. Несовпадение смыслов высказываний, просьб, приказов и пр. создает препятствие для развития взаимодействия партнеров. Наиболее выражено проявляются во взаимоотношениях взрослых и детей, когда ребенок, даже понимая правильность требований взрослого, не принимает их, если они игнорируют его взгляды, ценности, систему его личностных смыслов.

Беседа — в психологии метод получения информации на основе вербальной коммуникации; относится к методам опроса.

Бессознательное — 1) Совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных явлениями действительности, во влиянии которых субъект не отдает себе отчета; 2) Форма отражения психического, в котором образ действительности и отношения к ней субъекта не выступает как предмет специальной рефлексии составляют нераздельное целое.

Биоритм: активность психическая — периодическое чередование состояния напряжения и расслабления в психической деятельности человека. Особую значимость имеет суточный биоритм психической активности, влияющий на периоды наибольшей работоспособности и утомляемости: 1) максимальная активность утром (8–12 ч); 2) минимум — в середине дня (12–16 ч); 3) второй максимум — в вечернее время (16–2 ч); 4) наиболее выраженный минимум — ночью (2–8 ч). Жесткая зависимость психической деятельности от внутренних биохимических процессов требует четкого соответствия между внутренними биоритмами и внешней организацией жизнедеятельности. При нарушении данного соответствия возникают различные заболевания нервной системы (нарушения сна, неврозы, заболевания сердечно-сосудистой системы).

Боязнь — состояние ожидания опасности и подготовки к ней.

Вдохновение — состояние своеобразного напряжения и подъема духовных сил, творческого волнения человека, ведущее к возникновению или реализации замысла и идеи произведения науки, искусства, техники. Характерно повышенной общей активностью, необычайной продуктивностью деятельности, сознанием легкости творчества, переживанием «одержимости» и эмоционального погружения в творчество. При всей кажущейся самопроизвольности вдохновение, как правило, результат предварительного напряженного труда.

Вербальный — в психологии термин для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом. Различаются: вербальное (словесное) и невербальное общение (например, жестовое); вербальный (определяемый на основе решения вербальных задач) и невербальный интеллект (характерный решением образных, конструктивных и других

невербальных задач); вербальная (словесная) и невербальная информация (например, образная).

Взаимодействие — в психологии процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Виды взаимодействия — содружество, конкуренция, конфликт. Различают: групповое — процесс воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга; межличностное — случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, влекущий взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок. Под межличностным взаимодействием понимается взаимное влияние, оказываемое субъектами в процессе их совместной деятельности и общения.

Власть — возможность действовать или воздействовать на ситуацию или поведение других людей.

Власть управленческая — право и возможность распоряжаться, определяемые совокупностью полномочий, обеспечивающих с помощью правовых норм, силовых структур, мотивационных факторов организацию согласованных действий людей и организаций.

Влияние — в психологии процесс и результат изменения индивидом поведения другого человека, его установок, намерений, представлений, оценок и пр. в ходе взаимодействия с ним. Различаются влияние направленное и ненаправленное. Механизм направленного влияния — убеждение и внушение. При этом субъект ставит задачу добиться определенного результата от объекта влияния. Ненаправленное влияние такой задачи не имеет, хотя эффект воздействия возникает, часто проявляясь в действиях механизмов заражения и подражания.

Внимание — сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте — предмете, событии, образе, рассуждении и пр. Занимает особое место среди психических явлений. Выступая неотрывной стороной познания, чувства и воли, оно не сводится ни к одной из этих трех сфер психического. Это динамическая сторона сознания, характеризующая степень его направленности на объект

и сосредоточения на нем с целью обеспечения его адекватного отражения в течение времени, необходимого для выполнения определенного акта деятельности или общения. Проявляется в избирательном отражении объектов в соответствии с потребностями субъекта и с целями и задачами его деятельности. Выделяются три вида: 1) *внимание непроизвольное* — наиболее простое и генетически исходное. Имеет пассивный характер, ибо навязывается субъекту внешними по отношению к целям его деятельности событиями. Возникает и поддерживается независимо от сознательных намерений, в силу особенностей объекта — новизны, силы воздействия, соответствия актуальной потребности и пр.; 2) *внимание произвольное* — направляется и поддерживается сознательно поставленной целью, а потому неразрывно связано с речью. В деятельности осуществляется в русле сознательных намерений и требует со стороны субъекта волевых усилий. Отличается активным характером, сложной структурой, опосредованной социально выработанными способами организации поведения и коммуникации. В условиях затрудненной деятельности предполагает волевою регуляцию и использование специальных приемов сосредоточения, поддержания, распределения и переключения внимания; 3) *внимание слепопроизвольное* — возникает на основе внимания произвольного и заключается в сосредоточении на объекте, а силу его ценности, значимости и интереса для личности. Не требует специальных умственных усилий и ограничено во времени лишь утомлением и истощением ресурсов организма.

Внушение — целенаправленный процесс прямого или косвенного воздействия на психическую сферу человека, ориентированный на специфическое программирование человека и на осуществление им внушаемого содержания. Связано со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, а также с отсутствием целенаправленного активного понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта. Содержанию сознания, усвоенному внушением, в дальнейшем присущ навязчивый характер; оно с трудом поддается осмыслению и коррекции. Внушение — компонент обычного человеческого общения, но может выступать и как специально

организованный вид коммуникации, предполагающий не критическое восприятие сообщаемой информации и противоположный убеждению.

Воздействие — целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому.

Воздействие управляющее — сознательное действие субъекта управления по отношению к объекту управления с целью перевода его в новое желательное состояние.

Возраст — в психологии категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Возрастные ступени относительны и условно усреднены, но это не исключает индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом человеку на конкретном этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение. Специфические характеристики возраста определяются: 1) особенностями вхождения ребенка в группы разного уровня развития и в образовательные учреждения; 2) изменением характера воспитания в семье; 3) формированием новых видов деятельности, обеспечивающих освоение ребенком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности; 4) особенностями физиологического развития.

Возраст психологический — понятие обозначает определенную, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обуславливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно историческое происхождение (детство).

Воля — сторона сознания, его деятельное и регулирующее начало, призванное создать усилие и удерживать его так долго, как это необходимо. Способность человека, выражающаяся в самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и различных психических процессов. Благодаря ей человек может по собственной инициативе, исходя из осознанной необходимости, выполнять действия в заранее спланированном направлении и с заранее предусмотренной силой. Более того, он может ответственно организовывать свою психическую деятельность

и направить ее. Усилием воли можно сдерживать внешнее проявление эмоций или даже показать совершенно противоположные. Как основные функции воли, выделяются: 1) выбор мотивов и целей; 2) регуляция побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации; 3) организация психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему; 4) мобилизация физических и психических возможностей при преодолении препятствий в достижении поставленных целей. Возможность произвольно регулировать действия и психические процессы, подчиняя их своим сознательным решениям, также объясняется наличием воли. О наличии воли также свидетельствуют проявление в действиях человека качеств настойчивости, решительности, выдержки, смелости и пр.

Волевая регуляция поведения и действий — это произвольная регуляция активности человека. Она формируется и развивается под воздействием контроля за его поведением со стороны общества, а затем — самоконтроля личности. Для возникновения волевой регуляции необходимы определенные условия — наличие препятствий и преград. Воля тогда и проявляется, когда появляются трудности на пути к цели: препятствия внешние — время, пространство, противодействие людей, физические свойства вещей и др.; препятствия внутренние — отношения и установки, болезненные состояния, усталость и др. Все эти препятствия, отражаясь в сознании, вызывают волевое усилие, которое создает необходимый тонус, мобилизационную готовность для преодоления трудностей. Проявляется как личностный уровень произвольной регуляции, отличающийся тем, что решение о ней исходит от личности и в регуляции используются личностные средства. Развитие волевой регуляции прежде всего связано с формированием: 1) богатой мотивационно-смысловой сферы; 2) стойкого мировоззрения и убеждений; 3) способности к волевым усилиям в особых ситуациях действия.

Воспитание — 1) деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития,

подготовки к общественной жизни и труду; 2) воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Восприятие — целостное отражение предметов, явлений, ситуаций и событий в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях. Вместе с процессами ощущения обеспечивает непосредственно чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, всегда в большей или меньшей мере связано с мышлением, памятью, вниманием. Направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Высокая избирательность и подвижность восприятия дают возможность активно отбирать те элементы познавательной информации, которые адекватны стоящей задаче.

Восприятие межличностное — восприятие, понимание и оценка человека человеком. Характерны: большая пристрастность, ярко выраженная оценочная и ценностная окраска, более прямая зависимость представлений о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта.

Воспроизведение — процесс извлечения информации, хранящейся в долговременной памяти. Доступное для наблюдения умственное действие, состоящее в восстановлении и реконструкции актуализированного содержания в той или иной знаковой форме. Эффективность его зависит от применяемого метода: чем больше ситуация воспроизведения соответствует ситуации запоминания, тем оно лучше.

Впечатлительность — способность иметь представления, различные по яркости и по связи с внешним миром, с различной степенью выраженности в них чувств. Это качество личности производно от представлений.

Выбор — разрешение неопределенности в деятельности человека в условиях множественности альтернатив. В процессе решения практической задачи всегда возникает несколько вариантов. Это происходит и случайно, в силу неоднозначности и неопределенности процесса решения, и целенаправленно, как основа поиска лучшего

результата. Но задача, и особенно техническая, считается решенной тогда, когда будет сделан выбор окончательного, единственного варианта. Только такая деятельность считается продуктивной.

Выбор межличностный: мотивация (ядро мотивационных выборов) — система мотивов, образующая психологическую основу индивидуальной предпочтительности.

Выгорание эмоциональное, синдром — проявляется нарастающим эмоциональным истощением. Может влечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми. Проявляется нарастающим безразличием к своим обязанностям и происходящему на работе, дегуманизацией в форме негативизма по отношению как к подопечным, так и к коллегам (сотрудникам), ощущением собственной профессиональной несостоятельности, неудовлетворенности работой, в явлениях деперсонализации, а в конечном итоге — в резком ухудшении качества жизни. В дальнейшем могут развиваться невротические расстройства и психосоматические заболевания. Одним из ярких симптомов выраженного синдрома профессионального выгорания являются частые и длительно текущие разнообразные заболевания, обусловленные психосоматикой.

Генотип — генетическая конституция, совокупность генов данного организма, полученная им от родителей. Это понятие связано с понятием темперамента.

Гипотеза научная — предположение, выдвигаемое как временное на основе имеющихся наблюдений и уточняемое последующими экспериментами.

Гомеостаз — подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путем ее противодействия нарушающим равновесие внешним и внутренним факторам. Получая сигналы об изменениях, угрожающих системе, организм включает устройства, продолжающие работать, пока не удастся вернуть ее в равновесное состояние, к прежним значениям параметров.

Группа — ограниченная размером общность людей, выделяющаяся или выделяемая из социального целого по определенным признакам: характеру деятельности, социальной или классовой принадлежности, структуре, композиции, уровню развития и пр.

Давление — сила, действующая на организм.

Давление психологическое — это влияние, оказываемое одним человеком на других людей с целью изменения их мнений, решений, суждений, или личностных установок.

Дебильность — легкая степень умственной отсталости.

Дедукция — движение знания от более общего к менее общему, частному; выведение следствия из посылок. Тесно связана с индукцией. Логика рассматривает как вид умозаключения.

Действие — произвольная преднамеренная опосредованная активность, направленная на достижение поставленной цели. Главная структурная единица деятельности. Совокупность операций, подчиненных цели. В каждом действии выделяются его ориентировочная, исполнительная и контрольная части. По способу функционирования действие является произвольным и преднамеренным. По степени включенности эмоционально-волевых компонент различаются действия волевые и импульсивные. Преднамеренность действия возникает в силу принятия субъектом решения о том, что образ будущего результата действия отвечает мотиву его деятельности; тогда этот образ действия приобретает для него личностный смысл и выступает как цель действия.

Делегирование — передача задач, властных полномочий и ответственности по второстепенным вопросам лицам, не занимающим официальных управленческих должностей.

Депрессия — в психологии аффективное состояние, характерное отрицательным эмоциональным фоном, изменениями мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения. Субъективно человек испытывает прежде всего тяжелые, мучительные эмоции и переживания — подавленность, тоску, отчаяние. Влечения, мотивы, волевая активность резко снижены. Характерны мысли о собственной ответственности за разнообразные неприятные, тяжелые события, происшедшие в жизни человека и его близких, чувство бесперспективности. Самооценка резко снижена. Изменяется восприятие времени, которое течет мучительно долго. В состоянии депрессии характерны замедленность, безынициативность, быстрая утомляемость; это приводит к резкому падению продуктивности. В тяжелых, длительных состояниях депрессии возможны попытки самоубийства.

Дерево целей — графическое представление взаимосвязи и соподчинения целей одной или нескольких. При построении дерева целей вначале определяются цели верхнего уровня, далее они последовательно разукрупняются на подцели следующего уровня.

Деструкция — разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо, уничтожение.

Деформация профессиональная (от лат. *Deformatio* — искажение) — когнитивное искажение, психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного давления внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности и приводящая к формированию специфически-профессионального типа личности. У управленцев профессиональная деформация может проявляться как рост агрессивности, неадекватности в восприятии людей и ситуаций, приводя к падению (или утрате) способности к эффективному общению, самосовершенствованию, развитию, вплоть до потери вкуса к жизни.

Децентрализация — распределение полномочий по принятию решений по вертикали управления.

Деяние — форма проявления активности субъекта, определяемая ее социально значимыми результатами, ответственность за которые несет сам субъект, даже когда они выходят за рамки его намерений.

Деятельность — динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности. В содержании деятельности можно выделить такие психологические компоненты, как познавательные (в том числе перцептивные, мнемические и мыслительные), эмоциональные и волевые.

Деятельность: стиль индивидуальный — устойчивая индивидуально-специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов, способов выполнения той или иной деятельности. Наличие и выраженность индивидуального стиля деятельности определяется интенсивностью мотивации деятельности. Индивидуальный стиль позволяет людям с различными особенностями нервной системы, разной структурой способностей, темперамента и характера добиваться равной эффективности при

выполнении деятельности разными способами, компенсируя индивидуальные особенности, препятствующие достижению успеха. Индивидуальный стиль может быть неоптимальным с точки зрения эффективности деятельности.

Деятельность ведущая — с точки зрения деятельного подхода к изучению психики, та деятельность, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших психических новообразований и в русле которой развиваются другие виды деятельности.

Деятельность внутренняя — всякая умственная работа, не обязательно собственно мыслительный процесс, но и мысленное воспроизведение предстоящих действий, планирование.

Деятельность ориентировочная — совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения.

Деятельность совместная — в социальной психологии организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство, воспроизводство объектов материальной и духовной культуры.

Деятельность управленческая — совокупность действий субъекта управления, направленная на изменение объекта управления в заданном направлении. Включает в себя: постановку цели управления, сбор и анализ информации, оценку проблемной ситуации, организацию системы управления, подготовку и принятие управленческих решений, оценку эффективности управления, осуществление функций социального контроля.

Диагностика психологическая — 1) установление психологического диагноза, описание состояния объектов, которыми могут выступать в различных отношениях отдельная личность, группа или организация. Осуществляется на основе специальных методов; 2) область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Диалог — попеременный обмен репликами двух и более людей. В широком смысле репликой считается также ответ в виде действия, жеста, молчания. Значение диалога для психологии состоит в том, что у ребенка диалог (речь, вызванная взрослым, обращенная ко взрослому и непосредственно связанная с действием)

представляет собой исходную, а затем, в течение жизни, универсальную составляющую речевого общения. Каждая реплика диалога — высказывание — как единица речи индивида имеет предметную отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру, регулируется микросоциальными отношениями между партнерами). Диалог, онтогенетически предшествуя внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру и функционирование, а тем самым и на сознание в целом.

Дидактогения — негативное психическое состояние учащегося (угнетенное состояние, страх, фрустрация и пр.), вызванное нарушением педагогического такта, отрицательно сказывающееся на деятельности и межличностных отношениях ученика.

Дифференциация — как внутригрупповой процесс, положение, статус членов данной общности (группы, коллектива и пр.).

Должность управленческая — первичный структурный элемент в органе управления, определяемый установленными задачами, правами и обязанностями, обусловленный также формами разделения и кооперации труда в управлении.

Душевность — индивидуальная выраженность в системе мотивов личности фундаментальной социальной потребности жить и действовать для других. Характеризуется добрым отношением человека к окружающим его людям, заботой, вниманием, готовностью прийти на помощь, разделить радость и горе.

Желание — осознанное влечение, отражающее потребность; переживание, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществлять.

Забывание — процесс, характерный постепенным уменьшением возможности припоминания и воспроизведения заученного материала. Невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он совершенно забыт: забывается конкретная форма материала, но его значимое содержание качественно изменяется и включается в опыт субъекта.

Зависть — проявление мотивации достижения, при которой чьи-то реальные или воображаемые преимущества в приобретении социальных благ — материальных ценностей, успеха, статуса, личных качеств и пр. — воспринимается субъектом как угроза ценности Я и сопровождается аффективными переживаниями

и действиями. Психологическая основа — несформированное у индивида нравственное чувство гуманности (отношения к другому как к самому себе). Проявления: «белая зависть» — мотивация достижения личности, когда признание чужого успеха оказывается стимулом творческой активности и стремлением к соревнованию; «черная зависть» — негативная эмоция, побуждающая совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, благополучия, радости.

Задаток — природные предпосылки способностей; врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы и мозга, составляющие природную основу развития способностей. Индивидуальные задатки в какой-то мере избирательны, неодинаковы по отношению к разным видам деятельности.

Задача — данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна достигаться преобразованием этих условий согласно определенной процедуре.

Задача управления — предмет решения, предполагающий необходимость действий по переводу объекта управления в иное состояние.

Задержка — замедление или остановка развития какого-либо влечения или процесса.

Закономерности управления — объективные, необходимые, устойчивые и существенные отношения, связи, определяющие развитие и функционирование систем управления.

Законы науки управления — общие, существенные и необходимые связи явлений, изучаемые наукой управления. Законы науки управления выражают наиболее важные внутренние черты, особенности процесса управления. Например, закон необходимого разнообразия требует, чтобы разнообразие управляющей системы было не меньше разнообразия управляемого объекта.

Запоминание — обобщенное название процессов, обеспечивающих удержание материала в памяти; ввод в память информации.

Запоминание произвольное — специальное действие, конкретная задача и намерение которого — запомнить точно, на максимальный срок, с целью последующего воспроизведения или просто узнавания — определяет выбор способов и средств запоминания, а потому влияет на его результаты. К числу обычных способов запоминания относятся: составление предварительного плана;

выделение смысловых опорных пунктов; семантическая и пространственная группировка материала; представление материала в форме наглядного зрительного образа; соотнесение материала с уже имеющимися знаниями.

Заучивание — организованное повторение информации с целью запоминания.

Защита (психическая) — совокупность бессознательных психических процессов, обеспечивающих охрану психики и личности от опасных негативных и деструктивных действий внутри психических и внешних импульсов. К механизмам защиты, согласно Фрейду, относятся: сублимация, замещение, вытеснение, регрессия, проекция, рационализация, реактивное образование, идентификация и фиксация поведения. Они обеспечивают индивидуальный подход к разрешению конфликта в аффективно-стрессовых условиях. Но большинство психических защит не снимает проблемы; адекватным способом выступает лишь сублимация.

Защита психологическая — специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Употребляется для обозначения любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт.

Здоровье — состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Здоровье нравственное — это комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы в жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе.

Здоровье психическое — состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности.

Звено управления — элемент системы управления, в качестве которого может быть ее структурный элемент или отдельный специалист.

Знание — в совокупности с навыками и умениями обеспечивают правильное отражение в представлениях и мышлении мира, законов

природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведения.

Значение — обобщенная форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, приобретенного в ходе совместной деятельности и общения; существует в виде понятий, опредмеченных в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях.

Зона актуального развития — это сумма знаний и умений, которые есть на текущий момент. Характерные особенности этой зоны: ребенок твердо усвоил материал; он может самостоятельно выполнять задания, не выходящие за пределы актуального развития; решение незнакомых задач ребенок находит сам без помощи взрослого.

Зона развития ближайшего — расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (уровень актуального развития) и под руководством взрослого.

Игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Игра ролевая — исполнение ее участниками различных ролей, значимых для них в реальной жизни.

Идеальное — особый способ бытия объекта, его представленности (активного отражения) в психическом мире и жизнедеятельности субъекта. Благодаря наличию идеального человек способен не только отражать действительность, но и преобразовывать ее как в сознании, так и на практике.

Идентификация — процесс и результат само отождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение их в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей и образцов.

Идеология — исходная система ценностей, идеалов, определяет вектор развития человека, системы образования и т.п. Идеология современного педагогического образования идентифицирует это образование как сферу духовного производства, продуктом которого выступают не просто присвоение новых знаний, ценностей, личностных смыслов, а раскрытие сущностных сил педагога, его способностей свободно ориентироваться в сложных

социокультурных обстоятельствах, обслуживать не только имеющиеся технологии, но и инновационные.

Изоляция групповая — психологический аспект: вынужденное длительное пребывание группы людей в условиях ограниченного пространства, скудности сенсорных раздражителей и постоянного общения с одними и теми же людьми. Проявляется в эмоциональной напряженности, возникновении конфликтов вследствие постоянной «публичности» и информационной истощаемости партнеров по общению.

Имидж организации — образ, складывающийся у клиентов, партнеров, общественности. Основу имиджа составляют существующий стиль внутренних и внешних деловых и межличностных отношений персонала и официальная атрибутика — название, эмблема, товарный знак.

Инновация — результат интеллектуальной, научно-технической или другой деятельности в той или иной сфере по эффективному изменению объекта управления путем внедрения новшеств.

Интеграция в управлении — процесс, приводящий к формированию целостных организационных образований из самостоятельно функционирующих структур, учреждений, предприятий.

Интенсификация управления — совершенствование управления путем улучшения организации управленческого труда, методов разработки и реализации управленческих решений, рационального сокращения количества информации, унификации документов и т.д.

Импринтинг — запечатление.

Импунитивность — склонность приписывать ответственность за неудачи преимущественно внешним обстоятельствам и условиям.

Индивид — 1) человек как единичное природное существо, представитель вида *Homo sapiens*, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных черт; 2) отдельный представитель человеческой общности; выходящее за рамки природной (биологической) ограниченности социальное существо, использующее орудия, знаки и через них овладевающее собственным поведением и психическими процессами.

Индивидуум (от лат. *individuum*, калька от греч. *ἄτομος* — неделимый) — понятие, обозначающее неповторимость, уникальность

существа (предмета). Чаще всего оно употребляется по отношению к человеку, — абстрактное своеобразие личности.

Индивидуальность — личность, характеризующаяся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов (восприятие) и интеллекта, потребностей и способностей индивида. Свидетельствует о качественном усвоении и применении культуры как способа взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью,

Индукция — движение знания от единичных утверждений к общим положениям. Тесно связана с дедукцией.

Инициация — комплекс действий, в основном обрядовых, посредством которых совершается и формально закрепляется смена социального статуса индивида, происходит включение его в какое-либо замкнутое объединение, приобретение им особых знаний, а также функций и полномочий.

Инновация (нововведение) — создание и внедрение различного рода новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике.

Инсайт — озарение.

Инстинкт — совокупность врожденных компонент поведения и психики животных и человека.

Интеграция — создание внутреннего единства, сплоченности, что выражается в коллективистской идентификации, сплоченности группы как ее ценностно-ориентационном единстве, объективности в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в совместной деятельности.

Интеллект — индивидуальные особенности, относимые к познавательной сфере, прежде всего к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности человека, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно их использовать в ходе жизнедеятельности.

Интеллигентность — совокупность личностных качеств индивида, отвечающих социальным ожиданиям, предъявляемым передовой частью общества преимущественно к людям, занятым

умственным трудом и художественным творчеством, в более широком аспекте — к людям, считающимся носителями культуры. К числу основных признаков интеллигентности относится комплекс важнейших интеллектуальных и нравственных качеств: обостренное чувство социальной справедливости; усвоение общечеловеческих ценностей; следование велениям совести; тактичность и личная порядочность; способность к состраданию; идейная принципиальность в сочетании с терпимостью к инакомыслию.

Интенция (интенциональность) — устремленность, направленность сознания, мышления на какой-либо объект.

Интервью — в психологии и педагогике способ получения социально-психолого-педагогической информации с помощью устного опроса.

Интерес — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и этим способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности. Различаются: непосредственный интерес, вызываемый привлекательностью объекта; опосредованный — как средство достижения целей деятельности.

Интериоризация — процесс формирования внутренних структур психики, обуславливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности. Процесс превращения интерпсихологических (межличностных) отношений в интрапсихологические (внутриличностные, отношения с самим собой).

Интерференция — ухудшение сохранения запоминаемого материала в результате воздействия (наложения) другого материала, с которым оперирует субъект.

Интрапунитивность — склонность обвинять за все неудачи самого себя.

Интроспекция — метод самонаблюдения, изучения психики и ее процессов путем субъективного наблюдения за деятельностью собственной психики.

Интуиция — знание, возникающее без осознания путей и условий его получения как результат «непосредственного усмотрения». Трактуются и как специфическая способность, и как целостное

охватывание условий проблемной ситуации, и как механизм творческой деятельности.

Информация — сведения, знания, сообщения, которые содержат необходимые данные для принятия управленческих решений и их реализации.

Ипохондрия — болезненное состояние или заболевание, характерное чрезмерным вниманием к своему здоровью, страхом перед неизлечимыми болезнями, склонностью преувеличивать болезненные явления и приписывать себе несуществующие тяжелые недуги.

Искусство управления — умение применять научные знания по управлению, использовать накопленный опыт и полученные навыки творчески применительно к данной конкретной управленческой ситуации. Термин «искусство» применим к любой сфере человеческой деятельности, когда какая-либо работа выполняется умело, мастерски, искусно в технологическом, а часто и в эстетическом смысле. Искусство является составной частью более общих систем (эстетика, культура) и проявляется как способность к импровизации, высокое умение объединять отдельные элементы знания и интуиции в новые, ранее неизвестные комбинации, развивает творческое воображение, способствует нравственному самоопределению и самосознанию личности, формирует эстетические вкусы и идеалы. Если искусство есть деятельность, направленная на изучение и образное моделирование окружающего нас мира, то искусство управления отвечает этому принципу, так как руководитель должен постоянно исследовать возникающие реальные ситуации и творчески моделировать варианты принимаемого управленческого решения. Искусство управления — способность человека принимать нетривиальные решения в условиях дефицита информации и времени.

Испуг — состояние в ситуации внезапной, неожиданной опасности.

Исследование лонгитюдное — длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определить диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека.

Исследование пилотажное (рабочий термин — зондаж) — пробно-поисковый тип исследования, которое проводится до основного и является его упрощенной формой. Обеспечивает определение главного направления, уточняет наиболее важные гипотезы.

Истерия — один из видов неврозов, характерный многообразными нарушениями психики, двигательной сферы, чувствительности и функций внутренних органов.

Кадры — штатный состав работников организации (за исключением руководства), выполняющих различные функции.

Карьера — *горизонтальная*, овладение работником новыми специальностями и сферами деятельности; деловая, продвижение работника по ступенькам служебной лестницы или последовательная смена занятий как в рамках отдельной организации, так и на протяжении жизни.

Качество (философия) — совокупность всех существующих, относительно устойчивых свойств и характеристик объекта или предмета. *Свойство* — выражение данного качества в отношении к другим качествам. Отсутствие хотя бы одного свойства указывает на отсутствие качества, о наличии и уровне развития свойства можно судить по его проявлениям в различных ситуациях. При соблюдении определенных условий свойство можно характеризовать количественно. Эту характеристику свойств, входящих в состав качества, принято называть показателем качества. *Показатель качества*, который относится только к одной характеристике, есть единичный, а к нескольким характеристикам или к свойству в целом, называют комплексным (или интегральным). Для измерения показателей качества специалиста надо знать нижнюю допустимую границу изменения параметра, выход за пределы которого приводит к потере данного качества.

Качество управления — оценка процесса управления, определяемая степенью достижения поставленной цели.

Кибернетический подход. Кибернетика определила фундаментальные основы управления и позволила установить общие свойства в различных средах — в природе, обществе, технике. Знание общих свойств окружающего мира дает возможность формализовать многие процессы в этих средах, применив мощный математический аппарат и средства компьютерной техники. Кибернетика изучает вопросы управления, связи, контроля и регулирования, приема, хранения и обработки информации в любых сложных динамических системах.

Клика — группа сотрудников, активно противопоставляющих себя официальной или поддерживаемой большинством линии с целью захвата реальной власти в организации.

Коллектив — группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития.

Коллективизм — как свойство личности выражает уровень социального развития человека, проявляемый в личной ответственности за общественный прогресс, за коллектив, в постоянных действиях на благо общества.

Коллегиальность — совместное выполнение управленческих функций коллегиальным органом управления.

Коммуникация — процесс обмена информацией в социальной системе. В управлении — взаимодействие звеньев управленческой структуры. Бывает информационным, административным, техническим и осуществляется как непосредственно, так и опосредовано.

Консенсус — метод принятия решения группой, в основе которого лежит принцип, что решение не принимается до тех пор, пока хотя бы один член группы имеет против него принципиальные возражения.

Контроль — функция управления по обеспечению выполнения программ, планов, письменных или устных заданий, документов, реализующих управленческие решения. Контроль как деятельность по формированию стандартов управления, проверке и оценке их исполнения, осуществлению корректирующих шагов. Контроль, который осуществляется в системе управления с помощью обратных связей и обеспечивает количественную и качественную оценку труда и учет результатов деятельности организации. Эффективно организованный контроль прежде всего ориентирован на решение стратегических задач, на конечные результаты работы и должен быть прост, нагляден и убедителен для каждого исполнителя. Современная теория управления выработала четкие требования к контролю: он должен быть оперативным, гласным и объективным. С другой стороны, контроль, если говорить о его психологических аспектах, не должен выполнять только карательные функции, а должен быть формой проявления

внимания к труду работника, фактором мотивации его трудовой деятельности.

Концепция — совокупность понятий и связей между ними, определяющая основные направления развития и свойства какого-либо явления.

Координация — согласование действий элементов внутри социальной системы и внешних систем по отношению к рассматриваемой системе для достижения общих целей. Координация в управлении — центральная функция менеджмента по установлению связей, организации взаимодействия и согласованности работы компонентов системы, оперативной диспетчеризации выполнения планов и заданий.

Конфликт — столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или субъектов взаимодействия.

Конфликт продуктивный (конструктивный) — конфликт, позитивно влияющий на структуру, динамику и результативность социально-психологических процессов, служащий источником самоусовершенствования и саморазвития личности.

Конформность — податливость человека реальному или воображаемому давлению группы; проявляется в изменении его поведения и установок соответственно первоначально не разделявшейся им позицией большинства.

Креативность — способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Кредо (от лат. *Credo* — «верю») — личное убеждение, основа мировоззрения человека.

Кредо организации — это ключевое направление, конкретизирующее способы реализации миссии конкретной организации и являющегося одним из инструментов мотивации.

Кризис — разрыв отношений и прямое противостояние между сторонами конфликта, часто связанное с противоправными действиями.

Критерий — признак, на основании которого выполняется оценка, сравнение альтернатив, классификация объектов управления.

Круг общения — группа людей, с которыми человек поддерживает служебные и личные контакты.

Латентный — скрытый, внешне не проявляющийся.

Лень — универсальное средство защиты от бесполезного труда. Чаще всего следствие неуверенности в цели, отсутствия стимулов, просто многолетней усталости.

Лживость — индивидуальная психологическая особенность, выражается в сознательном искажении действительного положения вещей, в стремлении создать неправильное впечатление о фактах и событиях.

Лидер — член группы, за которым все остальные члены группы признают право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы.

Лидер управления — человек, способный выдвигать продуктивные цели развития, находить оптимальные пути их достижения и объединять разных людей в социальные организации для решения общих задач, максимально использовать творческие возможности как своей личности, так и окружающих его людей, в том числе талантливых, одаренных, неординарных.

Личность — феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием. В широком традиционном смысле — индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. Критерии сформировавшейся личности: способность преодолевать собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого; способность к сознательному руководству своим поведением.

Личность: развитие — процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в ходе социализации ребенок вступает во взаимодействие с миром, овладевая достижениями человечества.

Личность: самоопределение — сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Личность: формирование — объективный и закономерный процесс, в ходе которого человек выступает не только как объект воздействия, но и как субъект деятельности и общения.

Логика (от греч. *λόγος* — «рассуждение», «мысль», «разум») как важнейшее содержательное средство, позволяющее показать истинные связи и отношения в изучаемом предмете или явлении.

Ложь — феномен общения, состоящий в намеренном искажении действительного положения вещей; чаще всего выражается в содержании речевых сообщений, немедленная проверка которых затруднительна или невозможна.

Меланхолик — субъект, для которого характерны низкий уровень психической активности, замедленность движений, сдержанность в моторике и речи, быстрая утомляемость.

Менеджмент — 1) междисциплинарная наука, основанная на исследовании влияния технических, экономических, организационных, экологических, психологических, социальных и других аспектов на эффективность использования ресурсов и конкурентоспособность принимаемого решения; 2) вид профессиональной деятельности людей по организации процессов достижения системы целей, принимаемых и реализуемых с использованием научных подходов, концепции маркетинга и человеческого фактора.

Метод — способ организации деятельности.

Методы управления — способы воздействия субъекта управления на объект для достижения поставленных целей.

Метод проб и ошибок — способ выработки новых форм поведения в проблемных ситуациях.

Методика — 1) технические приемы реализации метода с целью уточнения или верификации знаний об изучаемом объекте; 2) выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта обучения на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

Методология — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Механизм управления — способ организации управления общественными делами, где взаимосвязаны методы, средства и принципы управления, что и обеспечивает эффективную реализацию целей управления.

Микросоциум — ближайшее социальное окружение человека.

Мир личный — полностью субъективная система мнений, верований, идей, желаний и потребностей индивида, которые ориентируют его поведение во внешнем мире и определяют его восприятия.

Мировоззрение — система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

Миссия — основная общая цель организации, ее предназначение, роль в определенной сфере деятельности и социальная роль в обществе.

Модель — условный образ объекта управления. Модели могут быть логическими, физическими, экономико-математическими, социальными и т.д.

Моделирование — исследование объекта управления путем построения и изучения его модели, применение существенных свойств моделируемого объекта к познанию мало изученных реальных социальных систем.

Мониторинг — непрерывное комплексное наблюдение за объектами, измерение параметров и анализ их функционирования.

Мотив — 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; 2) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. Мотивы далеко не всегда осознаются.

Мотивация — ее составляют побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели. Мотивация в управлении выступает как комплекс мероприятий по стимулированию деятельности человека или коллектива, направленный на достижение индивидуальных или общих целей организации. При всей простоте и ясности этого определения теория и практика мотивации весьма непросты, так как истинные побуждения, которые заставляют человека отдавать работе максимум усилий,

весьма неопределенны и сложны. Знаменитый метод кнута и пряника, принцип материальной заинтересованности и материальных стимулов не всегда давали ожидаемые результаты. Эффективная работа организации зависит от того, насколько надежно и добросовестно каждый сотрудник исполняет свои обязанности и зачастую прилагает дополнительные усилия, проявляет инициативу. Все это возможно при создании здорового психологического климата в организации, когда люди довольны своей работой, понимают важность поставленных целей, когда обеспечивается постоянное повышение профессиональной квалификации работающих.

Мотивация в управлении — создание стимулов внутреннего и внешнего побуждения к действиям. Для эффективного стимулирования деятельности необходимо знать желания человека, его надежды, опасения. Если руководитель не знает потребностей, то его попытка обеспечить мотивацию деятельности человека а priori обречена на провал. При этом важно понимать, что человеком движет не одна изолированная потребность, а их сочетание и приоритеты потребностей могут меняться.

Мотивация управления — побуждение работника к управленческой деятельности путем воздействия на всю систему потребностей и интересов личности, группы, организации, возбуждение их осознанной социальной активности.

Мотивация, человеческий фактор. Поступки людей зависят не только от необходимости или их явных желаний, но и от скрытых в подсознании или приобретенных в результате воспитания многих сложных субъективных факторов. У одних людей заметна власть привычки, традиции, целой системы предрассудков и стереотипов поведения, другие поступают так, а не иначе, под влиянием нравственных принципов, социальных или политических идеалов. Человек реагирует на внешние события чаще всего импульсивно, без глубокого анализа причин и следствий. Образование, воспитание, возраст, опыт и многие другие факторы определяют реакции личности на среду. Эффективность деятельности человека зависит от многих сложных факторов, среди которых основную роль играют: четкое понимание цели своей работы, вероятность достижения этой цели и система материальных

и моральных стимулов, определяющих заинтересованность работника в его труде. Эту зависимость эффективности труда (E) от перечисленных факторов можно выразить следующей функцией: $E = f(C V S)$, где C — цель деятельности личности, важность и значимость достижения поставленной задачи; V — вероятность достижения цели; S — ожидаемое вознаграждение при достижении цели.

Моторика — двигательная активность.

Мышление — одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения. Неразрывно связано с мотивацией, способностями и пр. Различаются такие виды мышления: словесно-логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное. Составная часть и особый объект самосознания личности, в структуру которого входят: понимание себя как субъекта мышления; дифференциация «своих» и «чужих» мыслей; осознание еще не решенной проблемы как именно своей; осознание своего отношения к проблеме.

Наблюдательность — способность, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства предметов и явлений.

Наблюдение — 1) изучение мира на уровне чувственного познания, целенаправленное и осознанное; 2) способ работы, при котором психолог, не вмешиваясь в события, лишь отслеживает их изменение.

Навык — действие, сформированное путем многократного повторения, характерное высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. На формирование навыка влияют следующие факторы: мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнение, подкрепление, формирование в целом и по частям, уровень развития субъекта, способ объяснения содержания и пр.

Намерение — сознательное стремление завершить действие соответственно намеченной программе, направленной на достижение предполагаемого результата.

Напряженность психическая — психическое состояние, обусловленное предвосхищением неблагоприятного развития событий.

Настойчивость — волевое качество, направленное на неуклонное, вопреки трудностям и препятствиям, достижение осуществления цели.

Настроение — сравнительно продолжительные, устойчивые психические состояния умеренной или слабой интенсивности, проявляющиеся как положительный или отрицательный фон психической жизни индивида.

Научение — процесс и результат приобретения индивидуального опыта. В отличие от учения приобретение опыта осуществляется в деятельности, направляемой познавательными мотивами, или мотивами или целями.

Научность управления — степень использования в процессе управления общественными делами достижений науки управления, особенно инновационных социальных технологий.

Негативизм — немотивированное поведение, проявляющееся в действиях, намеренно противоположных требованиям и ожиданиях других индивидов или социальных групп. Обусловлен потребностью субъекта в самоутверждении, в защите своего Я. Психологическая основа — установка субъекта на несогласие, отрицание определенных требований, форм общения, ожиданий членов конкретной социальной группы, на протест по отношению к данной группе и отвержение конкретной личности как таковой.

Независимость — самостоятельная выработка и отстаивание собственной позиции.

Неконгруэнтность — несоответствие друг друга опыта человека и его представлений о самом себе. На уровне проявлений означает тревогу, ранимость, нецельность личности.

Ненависть — стойкое активное отрицательное чувство субъекта, направленное на явления, противоречащие его потребностям, убеждениям или ценностям.

Нововведение управленческое — процесс освоения новых управленческих знаний, идей, организационных форм, методов и техники управления.

Норма — минимальное или предельное количество чего-либо, допускаемое к использованию в процессе достижения целей,

например, норма времени, норма ресурсов, в том числе не только природных, но и социальных, информационных, организационных и т.п.

Норма групповая — совокупность правил и требований, вырабатываемых каждой реально действующей общностью; важнейшее средство регуляции поведения членов данной группы, характера их взаимоотношений, взаимодействия и общения.

Нравственность — регулирующая функция человеческого поведения. По Фрейдю, ее сущность сводится к ограничению влечений.

Объект — фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с нею субъекта. Вещи, существующие независимо от субъекта, становятся объектами по мере того, как субъект взаимодействует с ними. В процессе действия и познания они выступают не как вещи в себе, но как вещи для нас.

Объект управления — управляемая подсистема (социальные процессы, ресурсы, социальные организации, люди), воспринимающая воздействия со стороны субъекта управления (системы управления, органа управления, руководителя).

Обобщение — продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

Обособление — способность человека выделиться из общего, осознать собственную нерасторжимую целостность и индивидуальность. Ведет к формированию механизмов социального поведения, развития и бытия личности. Как механизм установления с другим человеком отношений на социально приемлемых началах, дающих возможность общающимся сохранять свою индивидуальность, чувство собственного достоинства и тем самым реализовывать свои притязания на признание.

Образ — субъективная картина мира или его фрагментов; включает самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий.

Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального,

духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Являясь особой культурной сферой присвоения и осуществления программ человеческой деятельности, поведения и общения в качествах стержневой, связующей управленческой категории выступает в качестве многозначного понятия, представляющего собой: 1) *интегративную ценность-цель* совместного образования качественно нового человека, государства и общества; 2) *интегративную сферу* совместной социокультурной практики общества, государства и человека по удовлетворению и обогащению ключевых, их объединяющих, потребностей и интересов; 3) *интегративную* иерархически взаимосвязанную *отраслевую систему* согласованного управления, призванную содействовать ключевому институту управления процессами образования — школе — в качественном осуществлении возложенных на нее полномочий; 4) *интегративную организационную структуру управления*, призванную на уровне образовательных учреждений организовывать и обеспечивать процессы успешного образования взрослеющего человека как совокупного субъекта и объекта своего развития; 5) *интегративную область* совместной и самостоятельной деятельности по оформлению и обогащению внутреннего мира (среды) человека.

Обратная связь — в управлении сигнал, которым подтверждается факт получения сообщения и степень понимания или непонимания его смысла.

Обучаемость — индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения. Как способность к учению, отличается от способности к самостоятельному познанию и не может полностью оцениваться лишь показателями его развития. Максимальный уровень обучаемости определяется возможностями самостоятельного познания.

Обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Общение — 1) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера; 2) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера. Одна из основных психологических категорий. Человек становится личностью в результате взаимодействия и общения с другими людьми. В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности. По форме взаимодействий можно судить о коммуникативных умениях и чертах характера человека, по специфике организации речевого общения — об общей культуре и грамотности.

Общие цели — цели, отражающие важнейшие направления деятельности организации.

Одаренность — 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других; 2) общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; 3) умственные способности, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению.

Онтогенез — процесс развития индивидуального организма. В психологии — формирование основных структур психики индивида в течение его детства.

Оптимизм — как свойство личности отражает пропорциональное развитие всех психических процессов, обеспечивает человеку жизнерадостное мирозерцание, веру в людей, их силы и возможности, уверенность в прогрессе общества, веру в свои силы и возможности как субъекта деятельности.

- Оптимизация** — процесс перебора множества факторов, влияющих на результат, с целью определения значений параметров объекта, при которых достигается его наилучшее состояние, позволяющее, в свою очередь, обеспечить оптимальные параметры выхода объекта как системы.
- Обратная связь** — связь, представляющая собой различную информацию, поступающую от исполнителя к лицу, принявшему решение, или к лицу, от которого поступила информация по решению проблемы.
- Организационное проектирование** — разработка и внедрение проектов и программ рационализации управленческого труда.
- Организация** — объединение людей, совместно реализующих программу или цель, действующих на основе определенных правил (формальных и неформальных). *Как функция* — процесс по реализации планов, суть которой заключается в координации действий отдельных элементов системы. *Как форма* объединения людей для их совместной деятельности в рамках определенной организационно-правовой формы. Психологический аспект — дифференцированное и взаимно упорядоченное объединение индивидов и групп, действующих на базе общих целей, интересов и программ.
- Организация управления** — создание, образование системы управления или внесение прогрессивных изменений в порядок ее функционирования и развития.
- Организованность** — наличие определенного порядка или степень упорядоченности социальной системы.
- Организационная культура** — совокупность коллективно разделяемых ценностей, символов, убеждений, образцов поведения членов организации. Объединяет в одно целое культуры различных подразделений, групп, сфер деятельности. Выполняет охранную, интегрирующую, регулирующую, адаптивную, ориентирующую, мотивирующую функции, а также формирует имидж организации.
- Организационная структура** — упорядоченная совокупность взаимосвязанных частей организации, обособившихся в результате разделения труда.
- Особенность возрастная** — в психологии специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся

в процессе смены возрастных стадий развития. Возрастные особенности образуют определенный комплекс многообразных свойств, включая познавательные, мотивационные, эмоциональные, перцептивные и другие характеристики индивида. Не проявляются в чистом виде и не имеют абсолютного и неизменного характера; на них влияют культурно-исторические, этнические и социально-экономические факторы. Особое значение имеет учет возрастных особенностей при обучении и воспитании.

Ответственность — осуществляемый в разных формах контроль над деятельностью субъекта с позиций выполнения им принятых норм и правил.

Ответственность управленческая — необходимость, обязанность отвечать за принятие или непринятие управленческих решений.

Отношение — к людям и деятельности — субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. В психологии взаиморасположение объектов и их свойств.

Отношение межличностное — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения.

Отражение — всеобщее свойство материи, состоящее в способности объектов воспроизводить (с различной степенью адекватности) признаки, структурные характеристики и отношения других объектов.

Отреагирование — процесс проявления переживания вонне, сопровождающийся резко окрашенной эмоцией; эмоциональная разрядка, связанная с травмировавшим событием.

Отчуждение — в психологии проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, будучи носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому — от несходства до неприятия и враждебности.

Ощущение — действительно непосредственная связь сознания с внешним миром, превращение энергии внешних раздражений в факты сознания — в информацию. Обеспечивают непосредственную

связь сознания с внешней средой, отражают свойства предметов окружающего мира. Ощущения человека опосредованы его практической деятельностью и всем процессом исторического развития общества.

Память — процессы организации и сохранения прошлого опыта, позволяющие его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Лежит в основе любого психического явления. Личность, ее отношения, навыки, привычки, надежды, желания и притязания существуют благодаря памяти. В памяти выделяются три взаимосвязанных процесса: запоминание, сохранение и воспроизведение. В зависимости от установки на длительность сохранения выделяются память краткосрочная и долговременная.

Память долговременная — подсистема памяти, обеспечивающая продолжительное, от часов до десятилетий, удержание знаний, сохранение умений и навыков; ей свойственен огромный объем сохраняемой информации. Основным механизмом ввода данных в долговременную память и их фиксации обычно считается повторение, осуществляемое на уровне кратковременной памяти. Однако решающее значение имеет осмысленная интерпретация нового материала, установление связи между ним и уже известным. При этом может теряться внешняя, поверхностная форма запоминаемого сообщения, но смысл его удерживается длительное время.

Память кратковременная — подсистема памяти, обеспечивающая оперативное удержание и преобразование данных, поступающих от органов чувств и из памяти долговременной. Необходимое условие перевода материала из памяти сенсорной в кратковременную память — обращение на него внимания. В ней может храниться лишь очень ограниченное количество информации. Долговременное запоминание возможно только при повторении, которое сопровождается включением удерживаемого материала в систему ассоциативных связей.

Переживание — в психологии: 1) любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее

для него как событие его жизни; 2) форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов жизни, крушении идеалов и ценностей; проявляется в преобразовании его психологического мира, направленном на переосмысление своего существования; 3) наличие стремлений, желаний и хотений, представляющих в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности и тем самым способствующих осознанию отношений личности к происходящим в ее жизни событиям.

Период сенситивный — периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности, проходимые ребенком в его развитии.

Персонализация — процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность.

Перцепция социальная — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей и пр.

План — официальный документ, в котором отражаются: прогнозы развития организации в будущем; промежуточные и конечные задачи и цели, стоящие перед ней и ее отдельными подразделениями; механизмы координации деятельности и распределения ресурсов; стратегии на случай чрезвычайных обстоятельств. *Перспективный*, составляемый на период от 1 до 10 и более лет. Существуют в двух формах: 1) традиционные долгосрочные и среднесрочные планы определяют шаги, которые необходимо предпринять в будущем для достижения целей организации. Основной объект планирования — ее внутренний потенциал; 2) стратегические планы отражают сегодняшние шаги, направленные на формирование будущего потенциала организации и обеспечение ее перспективного выживания. Основной объект планирования — внешние возможности и конкурентные преимущества.

Планирование — процесс практического воплощения стратегии, принятия совокупности взаимосвязанных решений, позволяющих обеспечить эффективное функционирование и развитие организации в будущем. Является важнейшим этапом и процесса управления, определяющим цели (предприятия, коллектива,

личности), наиболее эффективные методы и средства, необходимые для достижения этих целей, и систему показателей, определяющих ход работ по достижению поставленных задач. Наиболее ответственной задачей планирования является прогнозирование, которое должно обеспечить решение поставленной стратегической задачи, добиться определенной цели с помощью научного предвидения на основе анализа внутренних и внешних связей организации, изучения социально-экономических тенденций. Прогнозирование является важнейшим инструментом принятия стратегических управленческих решений на основе анализа системы показателей: качественных (их часто называют ориентирами) и количественных (заданий). Основная задача стратегического планирования — определение путей и методов достижения поставленных целей. Другой составляющей научного планирования является моделирование состояния управляемой системы. Основной задачей научного программирования в планировании является разработка алгоритма реализации функций управляемой системы. Традиционно планирование состоит из нескольких стадий: скрупулезная и объективная оценка состояния дел в организации и определение ее возможностей; определение цели (основной и промежуточных, второстепенных) и способов ее достижения и, наконец, выбор методов оперативного контроля. Такова принципиальная модель планирования для любых масштабов деятельности — от государственного до семейного.

Плюрализм — проявление в деятельности и общении широкого спектра мнений, ориентаций, многовариантности оценок, высказываемых индивидами относительно значимых для них ситуаций.

Подготовленность — обладание знаниями и навыками, сформированными в процессе общего обучения и специальной подготовки, накопления жизненного опыта, необходимыми для трудовой деятельности.

Подкрепление — воздействие с помощью стимулов на текущее поведение людей. По теории Синклера, может быть положительным (вознаграждение за успехи); отрицательным (вознаграждение за отсутствие недостатков); гашением (отсутствие подкрепления, вызывающее затухание активности); наказанием (пресечение негативных действий).

Подход к руководству — признанная в данный момент обществом совокупность принципов отношения к работнику, управления им.

Позиция — постоянное внутреннее отношение к одним и тем же людям и ситуациям.

Полномочия — совокупность прав и обязанностей самостоятельно без согласования с другими принимать решения, отдавать распоряжения и выполнять те или иные действия в интересах организации

Поведение — присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. В психологии под поведением понимаются внешние проявления психической деятельности. Поведение в управлении рассматривается как совокупность взаимосвязанных действий, осуществляемых для достижения поставленных целей или в ответ на действия других. Бывает: независимым, подчиненным, нейтральным. Обусловлено принуждением; внутренним желанием; пониманием необходимости.

Поведение опосредованное — действия, направляемые не непосредственными импульсами, а правилами, требованиями и нормами.

Поведение отклоняющееся — система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам.

Повторение — воспроизведение усвоенных знаний и действий для облегчения их запоминания. Другая функция повторения — совершенствование действий по различным параметрам. Многократное повторение действия в стереотипных условиях ведет к образованию автоматизма.

Подвижность — одно из первичных свойств нервной системы, состоящей в способности быстро реагировать на изменения в окружающей среде.

Подражание — следование какому-либо примеру, образцу.

Подсознание (подсознательное) — собирательное понятие, обозначающее различные неосознаваемые системы психики.

Познание обыденное — познание, осуществляемое в повседневной жизненной практике.

Понимание — 1) способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними

или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействия.

Понятие — одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для словесно-логического мышления.

Поступок — сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность — в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.

Потребность — исходная форма активности живых существ. Динамическое образование, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение. Основная движущая сила развития человека. Раздражение влечения. Благодаря потребностям жизнь приобретает целенаправленность, и либо достигается удовлетворение потребности, либо предотвращается неприятное столкновение со средой.

Потребность вторичная — характеризуют человека как существо социальное; важнейшие из них — потребности в любви, сотрудничестве, автономии, агрессии, творчестве и пр.

Потребность первичная (потребность висцерогенная) — относятся к естественным нуждам — потребности в воздухе, пище, воде, избегании боли и пр.

Правило — официально предписанный способ поведения в той или иной конкретной ситуации.

Предварительный контроль — контроль, предшествующий активной деятельности и состоящий в проверке готовности организации, ее персонала, производственного аппарата, системы управления к работе.

Предубеждение (предрассудок) — установка, препятствующая адекватному восприятию сообщения или действия.

Престиж — мера признания обществом заслуг индивида; результат соотнесения социально значимых характеристик субъекта со шкалой ценностей, сложившейся в данной общности.

Принципы — правила поведения, которыми люди руководствуются на практике.

Принцип единоначалия — принцип организации управления, свойственный централизованным, линейным структурам управления,

состоящий в том, что главные функции и полномочия руководства в учреждении, подразделении концентрируются в руках одного лица — руководителя.

Принципы менеджмента — 1) научность в сочетании с элементами искусства; 2) целенаправленность; 3) специализация в сочетании с универсальностью; 4) оптимальное сочетание регулирования и самоуправления; 5) учет индивидуальных особенностей и психологии работников, межличностных отношений; 6) единство прав и ответственности в каждом звене управления; 7) состязательность; 8) вовлечение исполнителей в процесс подготовки решений.

Принцип оптимизации управления. Любая управляемая система эволюционно развивается, совершенствуется, в ней возрастает упорядоченность, оптимизируется структурная организация. Источником, причиной развития являются внутренние противоречия системы, и эволюция системы зависит от своевременного определения этих противоречий, уменьшения или устранения их негативного влияния. Противоречия как диалектическая категория являются необходимым и существенным фактором развития, любого поступательного движения. Но накопление противоречий может привести к хаосу, потере управления, к регрессу. Оптимизация управления позволяет совершенствовать структуру управляемого объекта и повышает его функциональные возможности, что в итоге ведет к ослаблению или полному устранению внутрисистемных негативных процессов. Этот важный принцип управления можно сформулировать так: оптимизация управления повышает эффективность управляемой системы.

Принципы планирования — правила, которые необходимо учитывать при составлении планов. К их числу относят: участие максимального числа работников организации; непрерывность; гибкость; координацию и интеграцию; создание необходимых условий для выполнения плана.

Принципы стратегического управления: ориентация на миссию организации, ее глобальные цели, конкурентоспособность; определение приоритетов фирмы как основы самостоятельных стратегий; предположение о единстве окружающей среды и фирмы; отсутствие рутинных процедур и детальных инструкций.

Принципы управления — основные правила, которые должны соблюдаться субъектами управления при принятии различного рода управленческих решений и организации деятельности. Принципы являются основной формой целенаправленного использования объективных законов в практике управления.

Проблема управленческая — сложная теоретическая или практическая задача, для решения которой не существует общепринятых методов. Проблема требует изучения, анализа проблемной ситуации, получения полной информации, выработки концепции подхода к ее решению.

Прогноз — научно обоснованное суждение о возможном состоянии (состояниях) объекта или процесса в будущем, альтернативных путях и сроках их достижения.

Программа — комплекс мероприятий по реализации одной или нескольких целей. Оценка и выбор вариантов программ по различным критериям.

Программно-целевой метод управления — совокупность приемов и способов согласования целей с имеющимися ресурсами. Разработка программы предполагает: построение дерева целей, мероприятий, определение ресурсов, сравнение альтернативных вариантов и выбор наилучшего.

Проекция — процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств или состояний на внешние объекты. Защитный механизм, заключающийся в приписывании собственных — обычно вытесненных — побуждений и чувств другим людям.

Проступок — общественно вредное деяние (действие или бездействие), посягающее на установленные законами или подзаконными актами общественные отношения, отличающееся небольшой общественной опасностью и запрещённое каким-либо нормативным правовым актом под угрозой наказания. *Проступки* — обобщённое название видов правонарушений, имеющих меньшую общественную опасность по сравнению с преступлением.

Процесс управления — управленческая деятельность объединённых в определенную структуру субъектов управления, направленная на достижение определенных целей путем реализации функций

управления, применения соответствующих принципов и методов управления.

Профессиограмма — эталонная гипотетическая вероятностная модель, которая выражает объективную тенденцию, допускающая различные варианты квалификационного характера — нормативная модель сотрудника. Документ, который определяет обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности сотрудника.

Профессионал — это личность, достигшая высокого уровня квалификации, сознательно изменяющая и развивающая себя в ходе профессиональной деятельности, вносящая индивидуальный творческий вклад в профессию, нашедшая индивидуальное предназначение в профессии, ориентированная на высокие достижения, гармонично сочетающая личные интересы и интересы общества.

Психика — существующее в различных формах свойство высокоорганизованных живых существ и продукт их жизнедеятельности, обеспечивающие их ориентацию и деятельность.

Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Психопатия — патология характера, при которой у субъекта наблюдается практически необратимая выраженность свойств, препятствующих его адекватной адаптации в социальной среде. Возникают как следствие заболевания или врожденной неполноценности. Степень выраженности зависит от условий воспитания и влияний среды. Проявления разнообразны.

Пубертатный — относящийся к возрасту полового созревания.

Работоспособность — потенциальная возможность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени. Зависит от внешних условий деятельности и психофизиологических ресурсов индивида.

Развитие — в методологическом плане понимается как качественные и количественные, в целом необратимые изменения. Личностное развитие подразумевает такого рода изменения в личности человека.

Развитие личности — закономерные ее изменения, развернутые во времени и выраженные в количественных, качественных

и структурных преобразованиях, которые можно зафиксировать при помощи специального инструментария.

Развитие умственное: уровень — совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий; свободное оперирование ими в процессах мышления, обеспечивающих усвоение в определенном объеме новых знаний и умений.

Раздражитель — любой материальный агент, внешний или внутренний, осознаваемый или неосознаваемый, выступающий как условие последующих изменений состояний организма.

Разрядка — процесс и механизм восстановления психического равновесия, обеспечивающий понижение уровня внутриспсихической напряженности через внешнее реагирование. Может осуществляться, например, через смех, плач, брань, движения, сновидения, невротические симптомы и пр.

Раскаяние — чувство вины, возникающее после совершения проступка или преступления.

Рассеянность — функциональное или органическое нарушение способности к сосредоточенной, целенаправленной деятельности. Иногда наступает при напряженной умственной работе как результат односторонней сосредоточенности.

Рационализация — 1) бессознательное стремление к рациональному обоснованию и объяснению своих идей и поведения, даже когда они иррациональны. Приписывание своему поведению неправильных, но удобных причин; 2) один из защитных механизмов. Обеспечивает маскировку, сокрытие от сознания истинных мыслей, чувств и мотивов действий и тем самым — формулировку более приемлемых объяснений собственного поведения, обеспечение состояния внутреннего комфорта, связанного с желанием сохранить чувство собственного достоинства, самоуважение, предотвращение переживания вины или стыда.

Реакция — в психологии любой ответ организма на изменение во внешней или внутренней среде, от биохимической реакции отдельной клетки до условного рефлекса.

Регрессия поведения — форма психологической защиты, один из универсальных защитных механизмов, обуславливающий специфическую форму ухода от действительности — временный переход, возврат на более раннюю стадию развития, к более

примитивным формам поведения или мышления, на примитивный уровень психического развития — как бы отступление в тот психологический период, когда человек чувствовал себя наиболее защищенным. Проявляется в стрессовых ситуациях. Пускается в ход, когда Я не в состоянии принять реальность, как она есть. Может проявляться как истерические реакции наподобие рвоты, сосания пальцев; излишняя сентиментальность.

Резервы — ресурсы, находящиеся на хранении (неиспользуемые в данный момент) и предназначенные для удовлетворения спроса на эти ресурсы в будущем.

Рейтинг — термин, обозначающий субъективную оценку какого-либо явления по заданной шкале.

Респондент — участник социально-психологического исследования, выступающий в роли опрашиваемого.

Ресурсы — запасы сырья, земли, кадров, управленческих знаний и навыков, научных данных и т.п., которые используются в процессе управления.

Референтность — отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц. Особое качество личности субъекта, определяемое мерой его значимости для другого человека или группы людей, выступающее также фактором персонализации.

Рефлекс — реакция на возбуждение рецепторов, опосредованная нервной системой закономерная ответная реакция организма на раздражитель.

Рефлексия — 1) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта. У детей ее почти нет, и у взрослого она не разовьется, если он не проявит склонности к размышлению над самим собой и не направит специального внимания на свои внутренние процессы; 2) как механизм взаимопонимания — осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению.

Речь — язык в действии. Включает в себя процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или, в частном случае, для целей регуляции и контроля собственной деятельности.

Речь внутренняя — различные виды использования языковых значений вне процесса реальной коммуникации. С ее помощью происходит логическая перестройка чувственных данных, их осознание и мотивация в определенной системе понятий и суждений. Благодаря ей словесно выражаются процессы восприятия мира, действий и переживаний личности, формируются ее установки и отношения к миру, развивается способность к саморегулированию поведения.

Речь устная — словесное (вербальное) общение посредством языковых средств, воспринимаемых на слух. Включает в себя звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля.

Решение управленческое — социально-психологический и интеллектуальный акт выбора одной или нескольких альтернатив из множества возможных вариантов.

Решительность — способность самостоятельно принимать ответственные решения и неуклонно реализовать их в деятельности.

Ригидность — в психологии — затрудненность, вплоть до полной неспособности, в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, требующих ее перестройки.

Руководитель — лицо, направляющее и координирующее деятельность исполнителей, которые в обязательном порядке должны ему подчиняться и в рамках определенных полномочиями выполнять все его требования.

Руководство — процесс управления и контроля деятельности организации или группы лиц.

Руководство, стиль — совокупность способов воздействия на подчиненных. *Авторитарный стиль руководства* — стиль руководства, основывающийся на отдаче руководителем в приказной форме распоряжений, официальном характере отношений, дистанцировании от исполнителей, широком применении наказаний, сокрытии информации. *Демократический стиль руководства* — стиль руководства, основывающийся на формировании руководителем благоприятного морально-психологического климата, оказании подчиненным помощи, привлечении их к принятию решений, широком применении поощрений. *Ориентированный на задачу (инструментальный) стиль руководства* — стиль руководства, предполагающий, что руководитель главное внимание

уделяет распределению задания среди подчиненных, планированию, обеспечению необходимых условий выполнения работы. *Ориентированный на человеческие отношения, (на подчиненных) стиль руководства* — стиль руководства, предполагающий, что руководитель главное внимание уделяет созданию коллектива и формированию в нем благоприятного морального климата.

Саботаж — дезорганизация или задержка работы на формально законных основаниях.

Самоактуализация — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самовнушение (аутосуггестия) — процесс и результат внушения, направленного на самого себя, адресованное самому себе, когда субъект и объект внушающего совпадают. Ведет к повышению уровня саморегуляции, что позволяет субъекту вызывать у себя те или иные ощущения, восприятия, управлять процессами внимания, памяти, эмоциональными и соматическими реакциями.

Самовоспитание — сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности. Базируясь на активации механизмов саморегуляции, оно предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов и личностных смыслов. Связано с определенным уровнем самосознания, критического уровня мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию. Базируется на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, на критическом анализе своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей. Необходимые компоненты самовоспитания — самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль. В приемы самовоспитания входят самоприказ, самоодобрение и самовнушение.

Самоконтроль — осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Предполагает: возможность человека осознавать и контролировать ситуацию, процесс; наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях.

Самонаблюдение — наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления — переживания, мысли, чувства и пр. Возникает в ходе

общения с другими, усвоения социального опыта и средств его осмысления.

Самообладание — способность осуществлять деятельность в дезорганизующих ее ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу. Показатель эмоциональной и социальной зрелости личности.

Самоосмысление — осмысление собственной жизни, активность особого рода, направленная не просто на осознание ведущих мотивов, но и на координацию всей личности в целом. Речь идет о смысле жизни — одной из самых важных функций самосознания.

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Важный регулятор поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. Внешне выражается в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

Самопознание — познание себя — одна из самых сложных и самых субъективно важных задач. Ее сложность вызвана многими причинами: 1) человек должен развивать свои познавательные способности, накопить соответствующие средства, а потом уже применить их к самопознанию; 2) должен накопиться материал для познания, человек должен чем-то, кем-то стать, притом он непрерывно развивается, и самопознание постоянно отстает от своего объекта; 3) всякое получение знания о себе уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав о себе нечто, он становится иным; потому задача самопознания столь субъективно значима, ведь всякое продвижение в ней — шаг в саморазвитии, самосовершенствовании.

Саморегуляция — целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Имеет следующую структуру: 1) принятая субъектом цель его произвольной активности; 2) модель значимых условий деятельности; 3) программа собственно исполнительских действий; 4) система критериев успешности деятельности; 5) информация о реально достигнутых результатах; 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха; 7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности.

Самосовершенствование — начинается в подростковом возрасте, когда наступает пора формирования «идеального Я» — осознанного личного идеала, сопоставление с которым часто вызывает недовольство собой и стремление себя изменить.

Самосознание — как высший уровень развития сознания, основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Коротко самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе. Эти образ и отношение неразрывно связаны со стремлением к самоизменению, самоусовершенствованию. Главные функции самосознания — это познание себя, усовершенствование себя и поиск смысла жизни.

Самостоятельность — обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценки и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Связана с активной работой мысли, чувств и воли.

Самоуправление — самостоятельность человека и социальных организаций, заключающаяся в реальной возможности и праве самостоятельно, под свою ответственность, решать важные вопросы своей жизнедеятельности и принимать управленческие решения для достижения конечных результатов.

Самочувствие — ощущение физиологической и психологической комфортности внутреннего состояния.

Сангвиник — субъект, обладающий одним из основных четырех типов темперамента, характерный высокой психической активностью, энергичностью, работоспособностью, быстротой и живостью движений, разнообразием и богатством мимики, быстрым темпом речи.

Сенситивность (сензитивность) — характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и пр. Сенситивным людям свойственны робость, застенчивость, впечатлительность, склонность к продолжительному переживанию прошедших или предстоящих событий, чувство собственной недостаточности, тенденция к развитию повышенной моральной требовательности к себе и заниженного уровня притязаний.

Синергия (от греч. *synergos* — совместный, согласованный). Свойства системы отличаются от алгебраической суммы свойств, составляющих систему элементов. Суммарный эффект от деятельности оказывается выше, чем сумма показателей отдачи по каждому элементу, входящему в систему. То есть, в сложных системах целое больше, чем сумма их составляющих элементов, свойства и возможности целого превышают свойства и возможности их частей.

Симпатия — устойчивое одобрительное эмоциональное отношение человека к другим людям, их группам или социальным явлениям, проявляющееся в приветливости, доброжелательности, восхищении, побуждающее к общению, оказанию внимания, помощи и пр.

Симуляция — поведение, направленное на имитацию болезни или ее отдельных симптомов с целью ввести в обман. Мотивами могут быть: 1) достижение определенных льгот; 2) уклонение от обязанностей; 3) стремление обратить на себя внимание; 4) потребность в помощи, опеке и пр.

Синдром — определенное сочетание признаков, симптомов какого-либо явления, объединенных единым механизмом возникновения.

Система — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство.

Система управления — систематизированный (строго определённый) набор средств сбора сведений о подконтрольном объекте и средств воздействия на его поведение, предназначенный для достижения определённых целей. Системы управления должны быть динамичными и детерминированными, т.е. обеспечивать реакцию на изменения окружающей среды и взаимосвязь элементов, подразделений органов управления. Если в организационной структуре есть элемент, действия которого не влияют на поведение системы и не реализуют ни одну из целей ее функционирования, то это является верным признаком ненужности этого элемента.

Системный подход — совокупность методов и средств, позволяющих исследовать свойства и структуру объекта в целом, представив его в качестве системы, подготовить и обосновать комплексные управленческие решения с учетом всех взаимосвязей, отдельных

структурных частей, их взаимовлияния и выявления воздействия системы в целом на каждый элемент системы.

Склонность — избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая его заниматься.

Слухи — специфический вид межличностной коммуникации, в процессе которой сюжет, в известной мере, отражающей некоторые реальные или вымышленные события, становится достоянием обширной диффузной аудитории.

Смысл личностный — переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива.

Совесть — способность личности самостоятельно формулировать собственные нравственные обязанности и осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков; одно из выражений нравственного самосознания личности.

Совместимость личностная — взаимное принятие партнеров по общению и совместной деятельности, основанное на оптимальном сочетании — сходстве или взаимодополнительности — ценностных ориентаций, социальных установок, интересов, мотивов, потребностей, характеров, темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций и пр. значимых для межличностного взаимодействия.

Сознание обыденное — совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основанных на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат.

Созидание — сложная деятельность, в той или иной области осуществляемая отдельным человеком или группой людей, с помощью определенных средств, в течение более или менее длительного времени, опирающаяся на предварительную общекультурную, общеобразовательную, специальную (по конкретным областям научных и практических знаний) и профессиональную подготовку (связанную с искусством применения научных знаний и средств в практике решения специальных и профессиональных задач), подчиненная достижению заранее проектируемого образа результата, отвечающего определенным требованиям качества.

Соматический — телесный, относящийся к телу.

Сопереживание — уподобление эмоционального состояния субъекта состоянию другого субъекта или социальной группы; при этом в индивидуальном сознании субъекта отражается отношение другого человека (группы) к происходящим с ним (с нею) событиям.

Состояние — в самом общем виде характеристика любой системы, отражающая ее положение относительно координатных объектов среды. Состояние человека может быть внутренне и внешне наблюдаемым. Оно выступает регулятивной функцией адаптации к окружающей ситуации и средю. Внутреннее наблюдаемое состояние — это зафиксированное сознанием на определенный период времени интегральное состояние благополучия (неблагополучия), комфорта (дискомфорта) в неких подсистемах организма или всего организма в целом. Внешне наблюдаемое состояние — это степень благополучия (неблагополучия), комфорта (дискомфорта), определяемая по внешне читаемым признакам.

Состояние пограничное — общее название ряда различных слабых, стертых форм нервно-психических расстройств, находящихся вблизи условной границы между психическим здоровьем и выраженной патологией. Круг таких расстройств очень широк. В узком смысле — психогении без острых психотических расстройств (реактивные состояния, неврозы), психопатии, психические нарушения в экстремальных условиях деятельности. В широком, лечебно-практическом смысле, когда больные не обнаруживают глубоких изменений психики, — медленно начинающиеся вялотекущие формы шизофрении, мягкие формы циркулярного психоза (циклотимия), психосоматические расстройства и пр.

Состояние психическое — понятие, используемое для условного выделения в психике индивида относительно статичного момента — в отличие от понятия психического процесса, подчеркивающего динамические моменты психики, и понятия свойства психического, указывающего на устойчивость проявлений психики, их закрепляемость и повторяемость в структуре личности. К психическим состояниям относятся: 1) настроения, аффекты, эйфория, тревога, фрустрация и пр.; 2) проявления внимания — сосредоточенность, рассеянность; 3) проявления

воли — решительность, растерянность, собранность; 4) проявления мышления — сомнения; 5) проявления воображения — грезы, и пр. Предмет специального изучения в психологии — психические состояния людей в условиях стресса.

Состояние реактивное — особые психические состояния, психогении, в клинической картине которых отражается содержание психической травмы. Выделяются реактивные депрессии, аффективно-шоковые реакции. Могут развиваться реактивные психозы и пр.

Социализация — процесс и результат усвоения и активного производства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Может происходить в условиях стихийного воздействия различных обстоятельств жизни в обществе, и в условиях воспитания — целенаправленного формирования личности. Воспитание — ведущее и направляющее начало социализации.

Социальная роль — совокупность действий, ожидаемых окружающими от человека, в соответствии с его личными особенностями и местом в коллективе.

Социальный контроль — совокупность способов воздействия коллектива как целого на своих членов через убеждения, предписания, запрещения, признание заслуг.

Социология управления — раздел социологии, изучающий закономерности и проблемы построения и функционирования социальных отношений в процессе управления.

Социальные технологии — инновационный раздел социологии управления, изучающий систему методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы, получения социального результата при наименьших управленческих издержках.

Специфические качества личности — способности к тому или иному виду деятельности.

Специфические цели — цели подразделений, определяющие основные направления их деятельности в свете реализации общих целей.

Социофобия — страх публичности, боязнь публичных выступлений.

Сплоченность (группы, коллектива) — характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам,

людям, идеям, событиям и пр., наиболее значимым для группы в целом.

Способность — определяются как индивидуально — психологические особенности человека, выражающие его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному выполнению, являющиеся условием их успешного выполнения. Под ними понимается высокий уровень интеграции и генерализации психических процессов, свойств, отношений, действий и их систем, отвечающих требованиям деятельности. Обнаруживаются в процессе овладения деятельностью в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления. Они тесно связаны с общей направленностью личности, с мерой устойчивости склонностей человека некоторой деятельности.

Среда как управленческая категория выступает:

— *на индивидуальном уровне* как единый и неделимый источник многомерного развития, как среда образования и оформления: человеческого в человеке (философский аспект); внутреннего мира (психологический аспект); гармонично развитой личности (педагогический аспект); совокупного субъекта и объекта своего развития (управленческий аспект);

— *на уровне институтов управления образованием* как образовательная среда содействия взрослому человеку в обогащении и оформлении индивидуального стиля взаимодействия со средой своего развития;

— *на совместном уровне* как специально спрогнозированное, смоделированное и спроектированное управленческое пространство созидания и реализации совместных и индивидуальных программ обогащения культуры взаимодействия с духовно-нравственной, образно-знаковой, социальной, коммуникативной, предметно-вещной и природной реальностью.

Статус — в социальной психологии — положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии.

Стеничность — характеристика высокой работоспособности индивида, устойчивости к различным помехам, способности к длительной

непрерывной деятельности — даже при лишении сна в течение нескольких суток. Противоположность — астеничность.

Стереотип социальный — относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта — группы, человека, события, явления и пр., складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта и представлений, принятых в обществе (нередко предвзятых). Определение истинности или ложности социального стереотипа должно строиться на анализе конкретной ситуации. Любой стереотип, будучи истинным в одном случае, в другом может оказаться совершенно ложным или меньше отвечающим действительности и, следовательно, неэффективным для решения задач ориентации в окружающем мире, ибо его основание выступает как второстепенное по отношению к целям и задачам новой классификации.

Стиль когнитивный — 1) относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, выражаемые в используемых им познавательных стратегиях; 2) совокупность частных познавательных установок или видов контроля, устанавливаемых набором специально подобранных тестов.

Стимул — воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида (реакцию) и относящееся к ней как причина к следствию. Это побуждение, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, настроением, интересами, стремлениями и пр. Стимул не тождественен мотиву, хотя иногда может превращаться в него.

Стимулирование — целенаправленное применение по отношению к человеку стимулов, воздействующих на его активность.

Стимулы — внешние условия (обстоятельства), воздействующие на поведение человека.

Стратегия — общая концепция того, как достигаются главные цели организации, решаются стоящие перед ней проблемы и распределяются необходимые для этого ограниченные ресурсы. Элементами стратегии являются: система целей, приоритеты распределения ресурсов, правила осуществления управленческих действий. К видам стратегий относятся: генеральная (реализует миссию), функциональные (соответствуют отдельным

направлениям деятельности), специальные (предназначены для особых обстоятельств).

Стратегическая задача — мероприятие по нейтрализации последствий непредвиденных событий внутри фирмы и за ее пределами. Цель решения стратегической задачи состоит в поиске путей повышения гибкости и неуязвимости организации.

Стратегическое управление — управление процессом реализации стратегии организации, выбор которой был осуществлен в стратегическом плане.

Страх — эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. Аффективное психическое состояние ожидания опасности, при котором реальная опасность угрожает от внешнего объекта, а невротическая — от требования влечения. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием реальных факторов, возникает при их предвосхищении. В зависимости от характера угрозы интенсивность и специфика переживания страха варьирует в достаточно широком диапазоне оттенков — опасение, боязнь, испуг, ужас. Если источник опасности не определен или не осознан, возникающее состояние называется тревогой. Функционально страх служит предупреждением о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания.

Стремление — первичное побуждение, чувственное переживание потребности и тяготение к объекту, выражающееся как влечение и желание.

Стресс — термин для обозначения обширного круга состояний, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия — стрессоры. В зависимости от вида стрессора и характера его влияния выделяются различные виды стресса, в наиболее общей классификации — стресс физиологический и стресс психологический. Последний подразделяется на стресс информационный и стресс эмоциональный. Стресс информационный возникает в ситуациях информационных перегрузок, когда субъект не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе — при высокой ответственности за

последствия решений. Стресс эмоциональный проявляется в ситуациях угрозы, опасности, обиды и пр. При этом различные его формы — импульсивная, тормозная, генерализованная — приводят к изменениям в протекании психических процессов, эмоциональным сдвигам, трансформации мотивационной структуры деятельности, нарушениям двигательного и речевого общения. Стресс может оказывать и положительное, мобилизующее, и отрицательное влияние на деятельность — дистресс, вплоть до полной дезорганизации. Поэтому оптимизация любого вида деятельности должна включать комплекс мер, предупреждающих причины стресса.

Стрессор — различные экстремальные воздействия, приводящие к развитию нежелательного функционального состояния — стресса.

Структура (от лат. *Structūra* — «строение») как совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

Структура управления. Любая сложная система строится по иерархическому, многоуровневому принципу. Уровень управления определяется элементами системы, одинаково удаленными от верхнего структурного звена и имеющими схожие права. Для реализации функций управления системы создается специальный аппарат, структура которого определяется составляющими его звеньями и количеством иерархических ступеней управления. Структура управления должна обеспечивать единство устойчивых связей между ее составляющими и надежное функционирование системы в целом. Разумно созданная структура системы управления в значительной мере определяет ее эффективность, так как обеспечивает устойчивость связей между множеством составляющих компонентов объекта управления и обеспечивает целостность системы. Она связывает отдельные элементы системы в единое целое, существенно влияет на формы и организацию планирования, оперативного управления, способы организации работ и их координацию, дает возможность измерить и сравнить результаты деятельности каждого звена системы. Структура влияет и на технологию управления, ставит задачи оптимального распределения информации, использования управленческой техники при подборе и расстановке кадров.

Стыд — эмоция, возникающая в результате осознания несоответствия, реального или мнимого, своих поступков или некоторых индивидуальных проявлений принятым в данном обществе и им самим разделяемым нормам или требованиям морали. Стыд переживается как неудовлетворенность собой, самоосуждение или самообвинение. Стремление избежать подобных переживаний — мощный мотив поведения, направленного на самосовершенствование, на приобретение знаний и умений, на развитие способностей. Разные люди имеют различные пороги стыда, обусловленные ценностными ориентациями, направленностью личности и связанной с ними чувствительности к мнениям и оценкам окружающих.

Субъект — в психологии индивид или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности и ответственности за свой объект.

Субъект управления — управляющая подсистема, звено, элемент в системе управления, воздействующий на другие элементы субъекта управления; в зависимости от целей исследования может рассматриваться и как объект для вышестоящего звена в иерархии управления. Субъективный фактор в управлении — воздействие сознания людей, действующих в соответствии со своими целями и интересами, на принятие управленческих решений.

Сфера мотивационная — образуется иерархической структурой мотивов, присущих индивиду. Ею определяется масштаб и характер личности. Обычно иерархические отношения мотивов не осознаются полностью. Они проясняются в ситуациях конфликта мотивов. В жизни мотивы сталкиваются не так уже редко, требуя выбора в пользу одного из них. Такое столкновение — тест на иерархию мотивов и одновременно на качество личности.

Сфера эмоциональная — одна из сфер проявления темперамента. Его проявления здесь выражаются в виде разнообразных эмоций.

Тактика — совокупность управленческих решений, отражающих наилучший вариант реализации стратегии на среднем и низовом уровнях управления в существующих условиях с учетом новых или непредвиденных обстоятельств.

Талант — высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных способностей.

Творчество — психический процесс создания новых ценностей. Предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью.

Текущее (краткосрочное) планирование — планирование на период до одного года.

Текущее управление — управление реализацией краткосрочных и оперативных планов, принятием решений в конкретно складывающейся ситуации.

Текущий контроль — контроль за текущей деятельностью организации. Существует как стратегический (за эффективностью использования ресурсов), так и оперативный (за производственными и хозяйственными процессами).

Темперамент — индивидуальные свойства, которые в наибольшей мере зависят от природных способностей человека. Это — индивидуальная характеристика человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности — интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний. Но по мере складывания у ребенка социальных побуждений и овладения способностью управлять собой, сознательной регуляцией своего поведения в коллективе и обществе, его темперамент постоянно совершенствуется и в структуре личности выступает уже в измененном качестве. Выделяются три сферы проявления темперамента: активность общая, особенности моторной сферы, и свойства эмоциональности.

Темперамент и характер — хотя в психологии они различаются, четкой границы между ними нет. В самом общем и приближительном смысле темперамент продолжает пониматься либо как «природная основа», либо как «динамическая основа» характера.

Тест психологический — система специальных заданий, позволяющих измерить уровень развития или состояние определенного психологического качества или свойства отдельного индивида — объекта наблюдения.

Толерантность — отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате чувствительности к его воздействию.

Толпа — бесструктурное скопление людей, лишенных ясно осознаваемой общности целей, но взаимно связанных сходством эмоционального состояния и общим объектом внимания.

Травма психическая — разнообразные повреждения психики, нарушающие ее нормальное состояние, порождающие психический дискомфорт и выступающие в качестве причины возникновения неврозов и иных заболеваний.

Традиция — исторически сложившаяся, передаваемые через поколения формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им обычаи, правила, ценности, представления.

Тревога — эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий.

Тревожность (готовность к страху) — состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх. Склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом возникновения тревоги, один из основных параметров индивидуальных различий. В целом тревожность — субъективное проявление неблагоприятия личности.

Тремор — произвольные ритмические мышечные сокращения, вызывающие колебательные движения конечностей или туловища.

Трудолюбие — черта характера, состоящая в положительном отношении к процессу трудовой деятельности. Проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности своим процессом труда. В психологическом плане предполагает отношение к труду как основному смыслу жизни, потребность и привычку трудиться. Для развития трудолюбия большое значение имеют такие качества как целеустремленность, организованность, дисциплинированность, настойчивость и деловитость. На разных уровнях развития личности эти качества выражают ее способность к волевым усилиям для достижения цели. Волевые усилия особенно нужны тогда, когда деятельность ни содержанием, ни способом выполнения не увлекательна для личности, но является общественно необходимой.

Тупость эмоциональная — отсутствие эмоциональной памяти.

Убеждение — 1) осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать согласно своим ценностным ориентациям; 2) используемый в коммуникации метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению.

Убежденность — особое качество личности, определяющее общую направленность всей ее деятельности и ценностных ориентаций и выступающее регулятором ее сознания и поведения. Выражается в субъективном отношении личности к своим поступкам и убеждениям, связанном с глубокой и обоснованной уверенностью в истинности знаний, принципов и идеалов, которыми она руководствуется. Зависит от опыта личности и ее отношений с обществом. Может принимать извращенные формы, когда личность некритически усваивает определенные представления, догматически воспринимает непререкаемость каких-либо принципов и авторитетов.

Удовлетворение — по Фрейдю, то, что удовлетворяет раздражение влечения.

Узнавание — опознание воспринимаемого объекта как уже известного по прошлому опыту.

Ум — обобщенная характеристика познавательных возможностей человека (в отличие от чувств и воли). В более узком смысле — индивидуально-психологическая характеристика мыслительных способностей. Под качествами ума понимаются те свойства личности, которые устойчиво характеризуют его мыслительную деятельность: 1) самостоятельность ума — определяет свободу выбора задач и их решений; 2) критичность и гибкость ума — обеспечивают как нахождение проблемы, так и оригинальность построения и проверки гипотез; 3) simultанность и широта ума — обеспечивают разносторонний подход к решению задачи; 4) логичность ума — обеспечивает последовательность и точность решения; 5) глубина ума — от нее зависит существенность избранных задач и доказательность их решений.

Умение — освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Умозаключение — одна из логических форм мышления.

Характеризуется выводом на основе правил логики заключения или следствия из нескольких суждений (посылок).

Управление — 1) функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима функционирования, реализацию программы по достижению цели деятельности; 2) вид индивидуального или группового планомерного воздействия субъектов управления на объекты управления для достижения определенной цели управления; 3) как функция — целенаправленное информационное воздействие на людей и экономические объекты, осуществляемое с целью направить их действия и получить желаемые результаты; 4) как процесс — совокупность управленческих действий, которые обеспечивают достижение поставленных целей путем преобразования ресурсов на «входе» в продукцию на «выходе». Это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации; 5) как аппарат — совокупность структур и людей, обеспечивающих использование и координацию всех ресурсов социальных систем для достижения их целей.

Управление интегративное — качественное определение управления образованием, которое ценностно-целевым, системным и непрерывным образом направленно на создание системы условий, форм и методов, поддерживающих и обеспечивающих интеграционные процессы в человеке, государстве, обществе. С позиций действенного синтеза характеризуется: 1) как стержневое направление реализации в управлении образовательными системами парадигмы интеграции, *базирующейся* на объединительных тенденциях науки и практики, культуры и образования, приоритетной ценности жизни и значимости человека как основной цементирующей единицы общества и государства, *способствующей* созиданию целостной научной картины управления образовательными системами, углублению и обогащению научных представлений о различных ее составляющих; 2) как *интегративный подход* организации управленческой деятельности в сфере образования, позволяющий с позиций *целостности, преемственности и непрерывности* обеспечить действенную интеграцию целей развития и функционирования, задач обучения и воспитания;

3) как *система* целенаправленных опосредующих воздействий, направленных на организацию конструктивного взаимодействия взрослого человека с внутренне-внешней средой своего образования, на обеспечение включенности всех участников взаимодействующего управления в преобразовательные процессы на совместном и индивидуальном уровнях; 4) как *процесс* перевода систем управления образованием в новое качественное состояние развивающегося функционирования посредством упорядочения, согласования и объединения ценностей, целей и интересов участников образовательного взаимодействия.

Управление на основе предвидения изменений — управление реализацией стратегических планов.

Управление решением стратегических задач — деятельность по обеспечению тактической выживаемости фирмы и сохранению ее стратегических позиций в основных сферах деятельности.

Управленческая информация — совокупность сведений о том, что происходит внутри организации и в ее окружении.

Управленческая культура — часть общей культуры общества, связанная преимущественно с формированием управленческих знаний, суждений, чувств, настроений, управленческих концепций, навыков управленческого и организационного поведения. Она может быть понята как единство управленческих знаний, чувств, ценностей, управленческих и организационных отношений на данном этапе развития общества, управленческой деятельности. Элементы управленческой культуры: а) управленческие знания (теории управления, соответствующее сознание, чувства, настроения); б) общественные отношения, прежде всего управленческие и организационные, в которых материализуются знания, нормы, ценности общества и в процессе социализации личности становятся достоянием культуры каждого; в) управленческая деятельность, имеющая творческий характер, позволяющая также переводить нормы и ценности общества в мотивы личного управленческого поведения, в устойчивые черты личности, творить саму личность как самостоятельный субъект управления. Механизм ее формирования может быть представлен следующим образом: формирование знаний, управленческих концепций, проектов программ и т.д.; развитие управленческих

отношений; мотивация творческой деятельности в сфере управления; утверждение уважения в обществе к общественным институтам, государству, законам, морали, праву; разработка и внедрение управленческих технологий, которые оптимизируют сам процесс управления и объединяют в одно целое управленческие знания, отношения и творческую деятельность, работу общественных институтов.

Управление, метод можно определить как способ воздействия на управляемую систему для реализации поставленных задач. Методы управления зачастую дополняют друг друга, выбор их ориентирован на экономическую целесообразность, своевременность и доступность каких-либо из основных методов.

Управление, организация. Организация — обеспечивающая функция управления, направленная на создание необходимых условий для достижения целей. Основные задачи организации: формирование структуры организации и обеспечение ее деятельности различного рода ресурсами. Основным показателем высокой организации управления — ее быстрая реакция на изменения внешней среды, особая чувствительность к достижениям научно-технического прогресса. Организация как функция управления обеспечивает упорядочение технической, экономической, социально-психологической и правовой сторон деятельности управляемой системы на всех ее иерархических уровнях.

Управленческая проблема — сложный теоретический вопрос или практическая ситуация, которые не позволяют в данных условиях получить желательный результат. Проблемы различаются по важности, масштабности, риску последствий, возможности решения. Возникают из-за неверных правил, ошибочных требований, непредвиденных обстоятельств, неправильных действий.

Управленческая структура — упорядоченная совокупность звеньев управления и каналов, с помощью которых они взаимодействуют между собой.

Управленческая ступень — совокупность звеньев управления одного уровня.

Управленческое решение — обдуманый вывод о необходимости осуществить действия, связанные с достижением целей организации, либо, наоборот, воздержаться от них.

Управленческая операция — законченное и целесообразное действие, направленное на выполнение конкретной задачи технического, организационного или социального характера. Каждая операция выполняется в соответствии с определенными правилами, инструкциями и должна быть увязана с предыдущими и последующими операциями технологического цикла. Прохождение операций во времени и пространстве и составляет процесс управления. При последовательном сочетании операций каждая последующая начинается после окончания предыдущей, при параллельном — одновременно выполняются отдельные процедуры, что ускоряет процесс и создает условия для групповой обработки информации.

Управляемость — отношение между управляющей способностью органа управления и сложностью объекта управления.

Упражнение — повторное выполнение действия с целью его усвоения.

Упрямство — особенность поведения, а в устойчивых формах — черта характера. Выступает как дефект волевой сферы индивида, выражающийся в стремлении непременно поступать по-своему, вопреки разумным доводам, просьбам, советам или указаниям других людей. Может вызываться чувствами обиды, злобы, гнева, мести. В детстве может быть формой протеста, выражающей недовольство необоснованным подавлением развивающейся самостоятельности, инициативы ребенка.

Уровень притязаний — характеризует: 1) уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий, — цель идеальную; 2) выбор субъектом цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха или неуспеха ряда прошлых действий, уровень притязаний в данный момент; 3) желаемый уровень самооценки личности — уровень Я.

Усвоение — основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта.

Условия — значимые обстоятельства, от которых зависит достижение максимального продуктивного личностного развития. Выявлены два типа условий, оказывающих непосредственное влияние на развитие: *внешние* (объективные по отношению к субъекту) и *внутренние* (субъективные).

Усталость — комплекс субъективных переживаний, сопутствующих развитию состояния утомления. Характеризуется чувствами

слабости, вялости, бессилия, ощущениями дискомфорта, потерей интереса к работе, преобладанием мотивации на прекращение деятельности, негативными эмоциональными реакциями. Может возникнуть также при длительном выполнении однообразной деятельности.

Установка — готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении. Обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой избирательной активности человека.

Устойчивость системы — способность системы поддерживать назначенный режим функционирования, сохранять равновесие, несмотря на возмущающие внешние и внутренние воздействия.

Утомление — временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Возникает от истощения внутренних ресурсов и рассогласования в работе обеспечивающих деятельность систем. Утомление имеет разнообразные проявления на уровнях: 1) поведенческом — снижение производительности труда, уменьшение скорости и точности работы; 2) физиологическом — затруднение выработки условных связей, повышение инерционности в динамике нервных процессов; 3) психологическом — снижение чувствительности, нарушение внимания, памяти, интеллектуальных процессов, сдвиги в эмоционально-мотивационной сфере. Специфика проявлений зависит от вида нагрузки, локализации ее воздействия, времени, необходимого для восстановления оптимального уровня работоспособности. К профилактике утомления относятся: 1) рациональная организация процесса труда; 2) оптимизация режима труда и отдыха; 3) специализированная тренировка и обучение; 4) использование различных средств повышения индивидуальной устойчивости к утомлению.

Фактор — причина, источник воздействия на систему, определяющий ее состояние, условие управленческой деятельности.

Фантазия — 1) синоним воображения; 2) продукт воображения. Фантазия изменяет облик действительности, отраженной в сознании. Для нее характерна транспозиция (перестановка) элементов реальности.

Фиксация — особенно тесная привязанность влечения к объекту.

Флегматик — субъект, обладающий одним из четырех основных типов темперамента, характерный низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью мимики.

Фобия — навязчивые состояния при психических заболеваниях — болезненные навязчивые неадекватные переживания страхов конкретного содержания, охватывающих субъекта в определенной — фобической — обстановке и сопровождающихся вегетативными дисфункциями — сердцебиением, обильным потом и пр.

Формирование. В психологии под формированием понимают совокупность приемов и способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определенных социальных ценностей, мировоззренческих позиций, воспитать определенные качества и склад мышления.

Фрустрация — психическое состояние переживания неудачи, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути в некоторой цели. Может рассматриваться как одна из форм психологического стресса. Фрустрация сопровождается гаммой в основном отрицательных эмоций — гневом, раздражением, чувством вины и пр.

Функции менеджмента — основные задачи, решаемые менеджментом. А. Файоль выделяет с точки зрения содержания: 1) планирование; 2) организацию; 3) координацию; 4) мотивацию; 5) контроль.

Функции образования субъектные: 1) развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; 2) воспитание инициативы и ответственности в природных и социальных сферах; 3) обеспечение возможностей для личностно-проф. роста, самоопределения, самореализации; 4) овладение средствами достижения интеллектуально-нравственной свободы, 5) создание условий для самостоятельности, саморазвития, творческой индивидуальности человека, развития его духовных потенций.

Функции руководителя — основные задачи, решаемые им в системе управления. Сегодня выделяют такие функции, как стратегическая; экспертно-инновационная, административная (подфункции — организационная, контрольная, стимулирующая, направляющая); коммуникационная.

Функциональная организационная структура — структура, сформированная в соответствии с основными направлениями деятельности организации, где подразделения объединяются в блоки.

Функциональная структура управления — структура управления в соответствии с крупными задачами, решаемыми организацией. Обеспечивает высокое качество и стратегическую направленность решений, четкость связей, отсутствие дублирования функций. Но такая структура жестка, громоздка, конфликтна, тормозит научно-технический прогресс.

Функциональные полномочия — полномочия, дающие право принимать обязательные для выполнения решения о том, как осуществлять действия, регулируемые линейными полномочиями.

Функция управления — определенный вид управленческой деятельности, объективно необходимой для обеспечения установленного воздействия субъекта управления на объект управления.

Функциональный подход — подход, основанный на изучении функций системы, т.е. алгоритма проведения системы.

Характер — в узком смысле определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и эмоционального реагирования. Черты характера помогают — или мешают — личности устанавливать правильные взаимоотношения с людьми, проявлять выдержку и самообладание в решении сложных жизненных вопросов, отвечать за свои действия и поведение в обществе.

Целевая комплексная программа — комплекс мер, направленных на достижение заданных конечных результатов и решений конкретных общественных проблем.

Целеобразование — процесс порождения новых мыслей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

Цель — осознанный образ предвосхищаемого, желаемого результата, на достижение которого направлена деятельность человека. Заранее мыслимый результат сознательной деятельности.

Ценности организационные — устойчивое коллективное расположение к объектам окружающей действительности.

Централизация — сосредоточение большинства управленческих полномочий в руках высшего руководства организации.

Цикл управления — полная совокупность периодически следующих друг за другом составляющих процесса управления: а) получения информации; б) принятия управленческого решения; в) передачи решения для реализации.

Часы биологические — внутренние механизмы регуляции биологических ритмов организма, периодичность которых различна и может варьировать от нескольких минут до суток и даже до года.

Черта личностная — устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида.

Честолюбие — выраженная в личности мотивов достижения первенства, стремление к славе, к получению наград, к почетному положению в какой-либо области деятельности, сфере общественной жизни. Может играть положительную роль, стимулируя повышенную социальную активность человека. Но, будучи индивидуалистическим по характеру, оно препятствует воспитанию личности в духе коллективизма, потребности в разумном сочетании общественных и личных интересов.

Чувство — одна из основных форм переживания своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. Чувства выделяют явления, имеющие стабильную мотивационную значимость.

Шизоид — пограничный тип личности между здоровым состоянием и психозом. Отличается рядом характерологических особенностей — замкнутостью, серьезностью, холодностью и пр.

Эгоизм — ценностная ориентация субъекта, характерная преобладанием в жизнедеятельности своекорыстных личных интересов и потребностей безотносительно интересов других людей и социальных групп. Объясняется серьезными дефектами воспитания.

Эгоцентризм — неспособность индивида, сосредотачиваясь на собственных интересах, изменить исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже при наличии противоречащей его опыту информации.

Эйфория — повышенное радостное, веселое настроение, состояние благодущия и беспечности, не соответствующее объективным обстоятельствам. При нем наблюдается мимическое и общее двигательное оживление, психомоторное возбуждение.

Экспрессивный — выразительный, способный отразить эмоциональное состояние.

Экспрессия — выразительность. Сила проявления чувств, переживаний.

Экстраверсия и интроверсия — характеристика индивидуально-психологических различий человека, крайние полюсы которой соответствуют преимущественной направленности личности либо на мир внешних объектов, либо на явления собственного субъективного мира.

Экстрапунитивность — склонность перекладывать вину за неудачи на других людей.

Эмоциональность — свойство человека, характеризующее содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Одна из основных составляющих темперамента.

Элементы организационной культуры — 1) объективные: символика, цвета, торговый знак и торговая марка, интерьеры, планировка помещений, стиль одежды персонала; 2) субъективные: организационные ценности, обряды, ритуалы, обычаи, философия, образы, легенды, мифы, лозунги, нормы и стиль поведения, традиции, менталитет, имидж.

Эмоция — психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Непременные компоненты жизнедеятельности, могучее чувство активизации сенсорно-перцептивной деятельности личности. Если с точки зрения мотива деятельность успешна, возникают положительные эмоции, если неуспешна — отрицательные. Эмоции возникают лишь в связи с такими событиями или результатами действий, которые связаны с мотивами. Если человека что-то волнует, значит, это затрагивает его мотивы. Относятся к процессам внутренней регуляции поведения. Будучи субъективной формой выражения потребностей, они предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя ее. Отношение к отражаемым явлениям как главное свойство эмоций представлено в качественных характеристиках, в динамике протекания, в динамике внешнего выражения эмоций. К качественным характеристикам относится знак — положительный,

отрицательный, модальность — удивление, радость, отвращение, негодование, тревога, печаль и пр. В динамике протекания характеризуются длительностью, интенсивностью и пр. В динамике внешнего выражения — эмоциональной экспрессии — в мимике, речи, пантомимике. Выступают в роли регуляторов общения, влияя на выбор партнеров общения и определяя его способы и средства.

Эмпатия — постижение эмоционального состояния, проникновение — вчувствование в переживания другого человека.

Эпилептоид — характерные признаки — крайняя раздражительность, доходящая до приступов ярости и гнева, периодические расстройства настроения с примесью тоски, страха, гнева, а также определенные моральные дефекты.

Этика нормативная — философское учение о должном поведении.

Этика управления — система нравственных норм, которые определяют поведение субъекта управления в любой управленческой ситуации. Последние требуют совмещения основных управленческих принципов с общегуманистическими, нравственными требованиями, что предполагает не только знание основных нравственных норм взаимоотношений между людьми, но и соблюдение их в практической управленческой деятельности.

Эффект аудитории — присутствие публики, даже пассивной, само по себе влияет на скорость обучения или на выполнение задачи. Присутствие зрителей скорее смущает испытуемого, но если решение освоено или в тех случаях, когда требуется физическое усилие, присутствие публики облегчает дело.

Эффективность деятельности группы — отношение (по некоторому критерию) достигнутого результата к максимально достижимому или заранее запланированному результату. Выделяют два универсальных критерия: продуктивность и удовлетворенность. Как признаки критерия содействия в иморазвитию в учебной группе выступают: 1) позитивная динамика общительности (или контактности); 2) коммуникативная готовность и стремление к взаимодействию; 3) доброжелательность и взаимный интерес к нуждам, желаниям и эмоциональным состояниям друг друга. Исследования показывают, что если по этим критериям в ходе обучения наблюдаются позитивные сдвиги, то примененный

метод обучения обладает высокой психологической и социально-психологической эффективностью.

Эффективность социального управления — результативность управления, характеризующаяся степенью использования имеющихся ресурсов для достижения поставленных целей. Это результат управленческой деятельности, который оценивается системой критериев и показателей (экономических, социальных, культурных и др.), позволяющих определить состояние объекта управления количественно и качественно.

Я — сфера личности, характерная внутренним осознанием самой себя и осуществлением приспособления личности к реальности. Результат выделения человеком самого себя из среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой — в отношении прошлого, настоящего и будущего

Я-концепция — относительно устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Язык — система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи от поколения к поколению и хранения информации.

Ярулов Александр Анатольевич

**Смысловые позиции
интегративного управления образовательной
организацией**

Печатается в авторской редакции.

Макет и вёрстка – А. Кинсбургский

Издательский дом «Народное образование»
г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

Подписано в печать 20.03.2017.

Формат 70*90/16. Печать офсетная. П.л. 17. У.-п.л. 19,83.

Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии
НИИ школьных технологий.

Тел.: (495) 972-59-62