

ЯРУЛОВ А.А.

**ПСИХОЛОГИЯ
УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
СИСТЕМАМИ**

**Москва
«Народное образование»
2022**

А.А. Ярулов
ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
СИСТЕМАМИ

МОСКВА
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2022

УДК 371.215

ББК 74.24

Я78

Рецензенты:

Дугарова Туяна Цыреновна, доктор психологических наук, профессор кафедры развития личности Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета;

Козилова Лидия Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета

Я78 Ярулов А.А. Психология управления образовательными системами: учебное пособие. — М.: Народное образование, 2022. — 288 с.

ISBN 978-5-87953-633-1

Психология управления образовательными системами как учебный курс для обучающихся в учреждениях высшего образования по направлениям «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры); «Образование и педагогические науки» (уровень аспирантуры).

Учебное пособие также актуально для слушателей системы дополнительного профессионального образования, может быть полезно преподавателям вузов, менеджменту образовательных организаций и педагогическим работникам, ориентированным на освоение психологических знаний в управлении образовательными системами.

ISBN 978-5-87953-633-1

ББК 74.24

© Ярулов А.А., 2022

© Народное образование, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Введение	7
Глава I. Психология управления образовательными системами как научная дисциплина	12
1.1. Объект и предмет психологии управления образовательными системами	12
1.2. Основные категории и понятия психологии управления образовательными системами	20
1.3. Закономерности и принципы психологии управления образовательными системами	34
Глава II. Управленческая деятельность в образовании	44
2.1. Психологические характеристики управленческой деятельности	44
2.2. Психологические составляющие субъекта и объекта управленческой деятельности	59
2.3. Факторы организации управленческой деятельности в образовательных системах	67
Глава III. Психология менеджмента в образовании	77
3.1. Психологические составляющие руководства и лидерства в образовательной организации	77
3.2. Психологические ориентиры организации деятельности управленческой команды	86
3.3. Психологические составляющие делового администрирования	94
Глава IV. Психология организации процессов образовательного взаимодействия	104
4.1. Организационная культура в управлении образовательной организацией	104
4.2. Механизмы управления человеческими ресурсами образовательной организации	109
4.3. Психологические аспекты индивидуального стиля управляемого взаимодействия в образовании	127

Глава V. Психология организации педагогического управления в образовании	137
5.1. Психолого-организующие характеристики педагогического управления	138
5.2. Роль и значение психологических установок в педагогическом управлении	141
5.3. Научно-практическая психологизация педагогического управления	150
Глава VI. Организация деятельности психолого-педагогической службы сопровождения в управлении образовательными системами	161
6.1. Организационная структура, цели, задачи и функции психолого-педагогической службы сопровождения . . .	161
6.2. Психолого-педагогическая диагностика в управлении образовательной организацией	166
6.3. Построение коррекционно-развивающей системы психолого-педагогического сопровождения в пространстве управленческих влияний образовательной организации	177
Глава VII. Психологические аспекты превентивного управления	183
7.1. Особенности применения превентивного подхода в управлении образовательными системами	183
7.2. Самоуправление рисками в профессиональной деятельности	189
7.3. Предназначение менеджмента в профилактике конфликтов	196
Список рекомендуемой литературы	210
Словарь основных понятий	214

ПРЕДИСЛОВИЕ

В течение многих лет занимаясь проблемами управления образовательными системами различного уровня, постоянно изучая теорию и практику организации руководства деятельностью образовательных учреждений, обмениваясь опытом с коллегами, осознавал необходимость осмысления происходящего в отечественной системе образования. Значительная степень неудовлетворённости была связана с тем, что в практике управления образовательными системами недостаточно рационально используются позиции психологии управления социальными системами. В основном не учитываются психологические особенности, касающиеся организации управленческой деятельности в работе не только с сотрудниками, но и с обучающимися. Сложившийся дифференцированный подход к анализу явлений, происходящих в сфере управления образовательными системами, не способствует целостному восприятию и решению управленческих проблем, а значит, психологически качественной организации управленческой деятельности. Подчас наблюдается неверная трактовка воплощения миссии, целей и задач, стоящих перед отечественной сферой образования.

Дезориентирующим фактором выступает недостаточное количество издаваемой современной учебно-методической литературы по вопросам психологизации управленческой деятельности в образовательной сфере.

С учётом обозначенных точек зрения и подготовлено учебное пособие «Психология управления образовательными системами». В нём предпринята теоретико-методологическая и практико-ориентированная попытка осмысления с психологических позиций роли, значения, целей, задач, функций и принципов организации оптимального,

т.е. научно выверенного, управления образовательными организациями различных видов и типов. Замечу, что при разработке и структурировании содержания пособия с интегративных позиций расширен предмет психологии управления образовательными системами, поэтому по изложенным в пособии позициям я готов к конструктивной критике, возражениям, дискуссии и предложениям.

Особая благодарность моим научным руководителям: **Мухиной Валерии Сергеевне** — действительному члену (академику) РАО, заслуженному деятелю науки, профессору, доктору психологических наук, основателю и руководителю научной школы феноменологии бытия и развития личности; **Шамовой Татьяне Ивановне** — члену-корреспонденту РАО, заслуженному деятелю науки, профессору, доктору педагогических наук, основателю и руководителю отечественной научной школы управления образовательными системами; **профессорско-преподавательскому составу** кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования МПГУ; **коллегам из** Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и других образовательных институтов/организаций.

С уважением, *Ярулов Александр Анатольевич*,
профессор кафедры управления образовательными
системами имени Т.И. Шамовой Института
социально-гуманитарного образования Московского
педагогического государственного университета, доктор
педагогических наук, кандидат психологических наук.

E-mail: YarulovAA@mai.ru

ВВЕДЕНИЕ

Написание учебного пособия вызвано необходимостью некоторого устранения дефицита учебной литературы, учитывающего психологически осмысленную специфику организации управления образовательными системами. Дело в том, что имеющиеся и доступные многочисленные учебные пособия по психологии управления в основном направлены на освещение проблем, связанных с так называемым производственным и корпоративным управлением, во многом не рассматривающим специфику организации управленческой деятельности в образовательной сфере, например вопросы педагогического управления. Кроме того, использование и «прямой перенос» многих позиций и инструментария, направленного в основном на получение «прибыли», для менеджмента образовательных организаций неприемлемо и наносит непоправимый вред по многим психологическим составляющим.

Следующим важным моментом разработки структуры и содержания учебного пособия по психологии управления образовательными системами явилось стремление показать необходимость внедрения в практику управления образовательными организациями **методологии интегративно-дифференцированного подхода** осуществления управленческой деятельности. Подхода, базирующегося на **методологической парадигме триединства**, суть которой предусматривает анализ и учёт в каждом изучаемом явлении общих, особенных и конкретных качеств и состояний. Это касается и управления образовательными системами, целевой задачей которого выступает **необходимость превратить сферу образования из сферы услуг в сферу условий, обеспечивающих полноценное и гармоническое развитие личности!**

Особенным качеством деятельности образовательных систем выступает согласованное участие науки и практики в разработке и реализации условий, обеспечивающих полноценное и гармоничное развитие личности. Тогда становится понятной 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 образовательными системами* 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 образовательными системами закрепляется функция практико-ориентированного интегратора наук о человеке, обеспечивающего преемственную взаимосвязь психологии и педагогики, при котором сохраняя и оберегая свою самостоятельность:

- *психология управления образовательными системами* выявляет и обосновывает психологические закономерности и механизмы управления процессами развития, лежащие в основе педагогических взаимодействий;

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

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

Подобное трёхсоставное выделение и интегративно-дифференцированное сочетание составляющих элементов,

изучаемых в психологии управления образовательными системами, позволяет обеспечить на практике разумное соединение вроде бы несочетаемых элементов в структурно-содержательную систему построения с базовых психологических позиций интегративно-дифференцированной модели управления сферой образования (табл. 1).

Таблица 1

Интегративно-дифференцированная модель создающего управления образовательными системами

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	Самостоятельной деятельности
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

Самая существенная особенность данной психолого-управленческой модели, выступающей психологическим ориентиром организации управленческой деятельности в образовательных системах, заключается в непреходящем практическом переходе на трёхзвенное сочетание

трёх линий организации управленческих действий — административной, совместной и самостоятельной. Это, в свою очередь, обогащает **смысловое понимание образовательных систем** (система от др.-греч. σύστημα — «целое, составленное из частей; соединение») **как синтезирующее в себе совокупное множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство**. Таким образом, под образовательными системами в данном пособии следует понимать взаимодействующие друг с другом системы **«Человек» ↔ «Сообщество» ↔ «Образовательный институт (организация)»**.

Кроме того, структура учебного пособия также обеспечивает в себе трёхзвенное сочетание предъявления конкретного предмета обсуждения.

Так, в *первой главе* «Психология управления образовательными системами как научная дисциплина» рассматриваются вопросы объекта и предмета, основных категорий и понятий, закономерностей и принципов психологии управления образовательными системами.

Вторая глава посвящена психологическим характеристикам управленческой деятельности; психологическим составляющим субъекта и объекта управленческой деятельности; факторам организации управленческой деятельности в образовательных системах.

В третьей главе рассматриваются психологические составляющие руководства и лидерства в образовательной организации; психологические ориентиры организации деятельности управленческой команды; психологические составляющие делового администрирования.

Четвёртая глава «Психология организации процессов образовательного взаимодействия» рассматривает вопросы организационной культуры в управлении образовательной организацией; механизмов управления человеческими ресурсами образовательной организации;

психологических аспектов индивидуального стиля управляемого взаимодействия в образовании.

В последующих главах обсуждаются проблемы психологии организации педагогического управления в образовании; организации деятельности психолого-педагогической службы сопровождения и психологические аспекты превентивного подхода в управлении образовательными системами.

В приложении опубликован словарь основных понятий, позволяющий обучающемуся при необходимости восстановить смысловое понимание основных терминов, используемых в психологии управления образовательными системами.

Глава I. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

1.1. Объект и предмет психологии управления образовательными системами

Психология управления — междисциплинарная отрасль психологического знания об управлении, изучающего многогранные психологические аспекты осуществления управленческой деятельности в различных социально-экономических системах. Её появление как самостоятельной области научного знания состоялось сравнительно недавно (в шестидесятые годы двадцатого столетия) и было вызвано острой необходимостью поиска ответа на конкретный социальный заказ индустриально развивающегося общества, связанного с тем, что управление не только техника и технология, финансы и маркетинг, но в значительной степени это сфера психологии. Базируясь на том, что использование психологического аспекта в производстве экономически выгодно, стремясь максимально использовать «человеческий фактор» в получении экономического эффекта, стали изучаться психические явления, реализуемые в системах производственного управления.

Также возникла необходимость в осознании и того факта, что социальное управление как вид целенаправленного воздействия на общество, социальные общности, отдельных индивидов с целью упорядочения их деятельности, повышения уровня организованности социальных систем различного уровня требует от организаторов управленческих процессов научного познания психологических законов и закономерностей взаимодействия людей, включённых в различные группы и организации.

Приходит убеждённость, что такие знания о психологических особенностях организации взаимодействия, деятельности и поведения человека выступают необходимым условием качественного управления обществом, государством и человеком.

Поэтому в науках, занимающихся проблемами социального управления, интенсивно стал развиваться психологический подход в изучении управленческих явлений. Появились научные труды, посвящённые проблемам организации управленческой деятельности с точки зрения её психологической эффективности.

Обращённость к психологическому знанию как основе научно-организованного управления привело к обсуждению и такого ключевого вопроса, связанного с определением психологии управления как самостоятельно существующей отрасли научного знания. Опираясь на имеющиеся установленные методологические признаки науки, а именно: 1) возникает из потребностей общества; 2) имеет свой предмет исследования; 3) в наличии собственный категориальный аппарат; 4) имеются свои методы исследования; 5) представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщённых знаний об объективных законах развития природы — можно прийти к выводам, что психология управления является самостоятельной областью научного знания и имеет своё «особое» место (ради чего и существует данная отрасль науки) в научном изучении той или иной реальности, в данном случае управления.

Проведённый анализ различных точек зрения на роль психологии управления в системе наук убеждает, что, несмотря на разность аргументации и доказательности, прослеживается тенденция в едином определении объекта и предмета.

Исходя из рационального подхода, в котором отстаиваются позиции по вопросу о том, что объект существует реально вне и до науки и изучается различными науками

в зависимости от своего предмета исследования, а предмет — это то, что устанавливает наука, рассматривающая объект под своим углом зрения и исследующая его своими, преимущественно ей присущими методами, определим объект и предмет психологии управления.

Объектом психологии управления выступает **человек** (люди) и его (их) деятельность как в руководящей, так и в руководимой подсистемах управления (Ф. Генон и др.). Понимая, что человеческая деятельность только тогда будет эффективной, когда она упорядочена, согласована, скоординирована по месту, времени, целям и другим параметрам, создаётся система управления, представляющая собой определённую совокупность взаимосвязанных элементов, функционирующих в интересах достижения значимой для них цели.

Предмет психологии управления (ради чего и существует данная отрасль психологической и управленческой наук) заключается в изучении совокупности психических и психологических явлений и процессов, обеспечивающих эффективность управления как совместной, так и индивидуальной деятельности человека (людей).

Отсюда, сочетание психологических знаний об объекте и предмете психологии управления включает в себя комплекс вопросов, связанных с решением взаимозависимого ряда проблем и задач:

- установления, выявления, обоснования и доказательств психологически действующих законов, закономерностей, принципов, подходов и фактов, обеспечивающих эффективную организацию управленческой деятельности на совместном и индивидуальном уровнях;

- изучения особенностей протекания психических процессов, состояний и личностно-деловых качеств менеджеров и исполнителей, психических особенностей организации их управленческой деятельности, взаимоотношений в коллективе и между собой;

– поиска, проектирования, экспериментального апробирования и внедрения психологически выверенных механизмов, методов и условий, обеспечивающих эффективную организацию управленческих процессов в целях достижения общественно и лично значимых целей и т.д.

Тенденция возрастания интереса к психологическим аспектам организации управленческой деятельности в различных социально-экономических системах проявилась и в том, что психология управления стала рассматриваться как прикладная учебная дисциплина, призванная обеспечить психологическую подготовку менеджеров, сформировать или развить их психологическую управленческую культуру, создать необходимые предпосылки для теоретического понимания и практического применения важнейших проблем сферы управления. Разрабатываются стандарты, учебные программы и планы подготовки специалистов управленческого профиля. Организовывалась система переподготовки и повышения квалификации. На базе высших учебных заведений открывались факультеты и кафедры управленческой тематики. К примеру, на базе Московского педагогического государственного университета (бывшего МГПИ им. В.И. Ленина) были открыты факультет подготовки и повышения квалификации организаторов образования и кафедра управления образовательными системами, много лет возглавляемые известным учёным и основателем отечественной научной школы управления образовательными системами Т.И. Шамовой, в программах которой было предусмотрено проведение циклов занятий по психологии управления.

Вместе с тем следует отметить, что с ростом познавательного интереса к вопросам психологии управления в различных социально-экономических системах происходит так называемое расширение, предусматривающее детализацию предметного поля данной отрасли научного

знания. Появились и внедряются стандарты, учебные программы и планы по «организационной психологии», «профессиональной психологии», «управлению персоналом», «конфликтологии» и т.п.

Весьма перспективным явлением выступает разработка научно-исследовательских проектов по психологии управления, учитывавших отраслевую специфику. Так в практике управления образованием ведётся разработка проектов, учебных программ и планов по подготовке, переподготовке и повышению менеджеров, педагогов и других специалистов по вопросам психологии управления образовательным процессом. При этом следует отметить, что учёт отраслевой специфики осуществляется порой формально, без осмысления целей и задач организации управленческой деятельности в образовании. Прежде всего, следует учесть действительно существующую психолого-педагогическую специфику организации управления в сфере образования и, опираясь на продуктивное использование теоретических, методологических и практико-ориентированных знаний, обеспечить действенный синтез научного знания в пересмотре роли и значения психологии управления образовательными организациями.

Психология управления образовательными системами, являясь неотъемлемой составной частью научно-практического знания о психологии социального управления и ориентируясь на общий объект и предмет проводимых исследований, имеет совокупный ряд особенностей, учитывающий отраслевую специфику организации управления образовательными системами.

Остановимся на характеристике ключевых особенностей, которые следует учитывать при организации управления в образовательных системах.

1. Необходимо конкретизировать, что в качестве объекта управления образовательными системами выступает человек (люди), находящийся не только в руководящей

и руководимых, но и в подопечной позициях. Речь идёт не только о взрослых людях, но и об обучающихся. Ведь образовательные институты (учреждения, организации и системы управления ими) специально созданы и призваны обеспечить целесообразные организованные условия обучения и воспитания, т.е. образования полноценной и гармонически развитой личности обучающихся. Следовательно, в объект психологии управления образовательными системами включаются и обучающиеся. Отсюда происходит качественное расширение предмета психологии управления образовательными системами, которая исследует психологические закономерности, механизмы и условия формирования и развития управленческой деятельности полноценной и гармонически развитой личности не только взрослых, но и обучающихся.

2. Следующая особенность психологии управления образовательными системами состоит в том, что данная область научно-практического знания носит интегративный характер, так как, исследуя психологические аспекты управленческой деятельности, она синтезирует и аккумулирует в себе знания трёх ветвей социально-гуманитарных наук, а именно: психологии, педагогики и социального управления.

Психология как комплексная наука о внутреннем мире человека является базовой основой эффективной организации управленческой деятельности в образовательных системах.

Так, взаимодействуя с *общей психологией*, изучающей закономерности развития и проявления психических процессов, состояний, свойств и образований человека, психология управления образовательными системами опирается на законы психологии, которые показывают: как человек познаёт окружающий его объективный мир, как он отражается в мозгу человека; как развивается психическая деятельность человека; как формируются психические свойства личности.

Возрастная психология и психология индивидуальных различий, занимаясь изучением проблем онтогенеза, является источником знаний об организации управленческой деятельности в образовании с учётом возрастных и индивидуальных особенностей развития личности.

Тесная взаимосвязь психологии управления образовательными системами наблюдается с социальной и педагогической психологиями.

Социальная психология, занимающаяся изучением закономерностей деятельности и поведения людей, обусловленных включением их в социальные общности, помогает познать психологические особенности организации управленческой деятельности в образовании с учётом анализа проблем, связанных с воздействием на группы, общество в целом или отдельные его звенья с целью их упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.

Педагогическая психология, раскрывающая закономерности и механизмы обучающего и воспитывающего воздействия и взаимодействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого, ориентирует психологию управления образовательными системами на успешное решение проблем, связанных с сознательно педагогически организованным воздействием условий обучения и воспитания на полноценное и гармоническое развитие личности и психологических оснований продуктивной организации педагогической деятельности.

Педагогические науки, занимаясь изучением проблем организации процессов взаимодействия человека с внешним и внутренним миром своего образования как личности, представляют психологии управления информацию об основных направлениях обучения и воспитания людей, позволяющую ей выработать принципы, механизмы и рекомендации по социально-психологическому обеспечению этих процессов.

Социальное управление как предмет изучения многих наук и одновременно характеризуясь как самостоятельная область научного знания для психологии управления образовательными системами определяет установки и выстраивает научно-практические ориентиры по применению основных законов, принципов и функций системы управляющего воздействия в единстве всех её компонентов, всех циклов управленческой деятельности и всех её субъектов, от которых прежде всего зависит эффективность управленческого труда.

Наблюдается тесное взаимодействие психологии управления образовательными системами с такими областями научного знания, как аксиология, акмеология, синергетика, праксиология, и т.д.

3. Ключевой особенностью психологии управления образованием также выступает сущностная трактовка понимания объекта и субъекта управления. Дело в том, что при анализе данных понятий принято их разделять. Отдельно анализируется объект и субъект управления. Но в связи с включением в предмет изучения обучающихся, перед психологией управления сферой образования стоит задача обоснования взаимосвязи, взаимозависимости и взаимовлияния субъекта и объекта управления. Речь идёт о формировании качеств совокупного субъекта и объекта собственного развития, когда деятельность человека как субъекта влияний направлена на деятельность преобразования собственной личности как объекта *само-*изменений в самом себе, а деятельность, например образовательной организации, направлена на преобразование собственной среды жизнедеятельности.

Таким образом, психология управления образовательными системами, являясь интегративной по своей основе, адаптивно синтезируя многомерные знания всего комплекса социально-гуманитарных наук и обладая способностями управления генерировать, побуждать и воплощать эффективно действующие идеи, подходы,

принципы и механизмы психологической организации управленческой деятельности в образовании, призвана обеспечить эффективную организацию управленческих процессов в образовании качественно нового человека, государства и общества.

1.2. Основные категории и понятия психологии управления образовательными системами

Психология управления образовательными системами, являясь, по своей сущности, интегративной отраслью знания, аккумулирует в себе понятия и проблемы, которые составляют предмет и содержание не только психологической науки, но и многих отраслей научного знания, таких как социология управления, педагогика, культурология и т.д. Поэтому при характеристике основных категорий и понятий психологии управления образовательными системами следует использовать интегративный уровневый подход, содержащий в себе многоаспектные параметры.

По фундаментальному параметру основными категориями психологии управления образовательными системами выступают понятия: управление; образование и культура.

Управление означает направленное воздействие на систему или отдельные процессы, происходящие в ней, с целью изменения её состояния или придания ей новых свойств и качеств. Относится как к техническим («машина — машина»), социотехническим («человек — машина»), так и к социальным («человек — человек») системам.

Социальное управление есть непрерывный процесс воздействия субъекта управления на организованные общности людей или на кого-либо из этой группы в отдельности по организации и координации их совместной

деятельности для достижения наилучших результатов. С психологических позиций важным элементом данного понятия выступает признак достоверного знания о систематическом воздействии субъекта управления (управляющей системы) на объект (управляемую систему) с тем, чтобы обеспечить их целостность, оптимальное функционирование, совершенствование, развитие и достижение заданных целей.

Образование как научная категория имеет множество психологически 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.

С психологических 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 отношений и взаимодействий. Поэтому образование целостного (а не разрозненного, фрагментарного) мира человека становится возможным посредством создания действенных условий для приобщения людей, в том числе и обучающихся, к культуре путями раскрытия и оформления «внутреннего человека», способствующих духовному созреванию и оформлению личности, формированию им собственного «Я» на основе законов морали и нравственности.

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 которых призвано обеспечить формирование полноценной и гармонично развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества. При этом современные исследователи подчёркивают, что *содержание образования* — это содержание процесса прогрессив-

ных изменений свойств и качеств человека как личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность по оформлению (формированию) внутреннего мира человека.

Культура. В современной ситуации развития отечественного образования становится актуальной потребность превратить культуру в реальную ценность управления образовательными системами. В контексте рассматриваемой проблематики понимание категории культуры также 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. Культура 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 *гуманистическом аспекте* культура выступает как основной фактор духовного развития человека, раскрытия его творческих способностей.

В *аксиологическом аспекте* культура выступает как система ценностей, сложная иерархия идеалов и смыслов, значимая для человека как 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 является не только инструментом сохранения совокупного духовного опыта

человечества, но и призвана обеспечивать эффективную передачу и дальнейшую разработку этого опыта.

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.

В психологических исследованиях изучаются проблемы развития психологической культуры личности.

Психологическая культура относится к душевной жизни человека, представляющей собой психологическую реальность личности (синтез мыслей, чувств, состояний, программ межличностного взаимодействия и т.д.). Включает в себя: систему представлений человека о психологической составляющей окружающих и входящих в него реальностей образно-знаковых систем, предметного мира, социального пространства, природной и психологической; совокупность умений и навыков по познанию системы выстраивания межличностного взаимодействия; умения соотносить своё поведение с действиями других людей, со своим внутренним миром и со своими потребностями, мотивами, целями и ценностями. Проявляется во всех сферах деятельности человека: в познавательной; профессиональной; коммуникативной; совместной; самосознания и саморазвития; и т.д.

Психологическая культура определяет нормы, правила и критерии организации системы деятельности, осуществляемых человеком, которыми он должен владеть. Если человек в полной мере овладел теми или иными социокультурными нормами, правилами и критериями, то можно говорить, что он обладает высокой культурой в соответствующей сфере, например: культурой общения, нравственной культурой, политической культурой, физической культурой, бытовой культурой, информационной культурой, психологической культурой и т.д.

Всё вместе это называется общей культурой человека, благодаря которой он и является таковым.

Таким образом, в психологической культуре сосредоточены знания, умения, навыки и опыт взаимодействия с самим собой и другими людьми.

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 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.

Таким образом сочетание категорий «управление», «образование» и «культура» находит концентрированное выражение в интегративной понятийной конструкции «культура управления образованием», выступающей обобщающей характеристикой организации управленческой деятельности и отражающей её 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 задаёт определённые модели, образы, штампы или образцы, в соответствии с которыми оценивается степень соблюдения системой управления тех требований, которые к ней предъявляются.

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

Разнообразие элементов культуры управления образовательными системами предопределяет необходимость следования в процессе управления образованием многим нормам, определяемым законодательными, ведомственными и локальными актами, научно обоснованными концепциями и рекомендациями. От степени соответствия данной системы морально-этическим, юридическим, экономическим, организационным, технологическим и эстетическим нормам зависит уровень культуры управления образовательных институтов.

Среди качественных аргументов оценки культуры управления образовательными системами 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 установок и требований);

– *целеустремлённость* (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.).

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

Целевыми параметрами, т.е. для осуществления оценки того, для чего созданы институты управления образованием, выступают категории: развитие; личность; деятельность.

Развитие с позиций психологического знания следует рассматривать как динамический процесс накопления количественных и качественных прогрессивных изменений психики, обуславливающих и обеспечивающих формирование и развивающее функционирование личности.

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, определяемой её характером и содержанием.

Таким образом, категория 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). Когда «потенциальное» (скрытое, возможное, вероятностное) становится «зоной ближайшего развития», проявляется в «актуальном» (имеющимся в наличии) и определяет «программу дальнейшего развития» (интерпретация идей Л.С. Выготского);

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

Личность для психологии управления образовательными системами выступает в качествах стержневой *мета цели-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 психологических аспектов управления сферой образования следует отдать предпочтение позициям, в которых признаётся взаимозависимая роль наследственности, среды и самого человека как совокупного субъекта и объекта собственного становления и развития личности, 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.

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 [12].

Б.Г. Ананьев, рассматривая психическое развитие как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека, 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, закреплённые в характере), отмечая, что личностью в подчёркнуто специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть своя позиция, своё ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришёл 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 [38].

Концентрирующее выражение природных (генотип) социально-культурных (внешне средовых) ↔ психологических (внутренне-внешних) детерминант, имеющих

важное значение для психологии управления образованием, мы находим в научной школе феноменологии бытия и развития личности В.С. Мухиной. Она отстаивает позицию, связанную, с установкой: «личность — уникальная социальная единица». Автор подчёркивает, 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 несёт 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 своё мировоззрение, свою идеологию. Для каждого человека его система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентаций. Личность создаёт ценностные ориентации, которые складываются у человека в его жизненном опыте и которые он проецирует на своё будущее. Именно поэтому столь индивидуальны ценностно-ориентационные позиции людей [32].

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, контролирующих 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 своём неповторимом сочетании «слоистая» совокупность индивидного, психического, социально-культурного в личности образует вполне определённую интегративную целостность, т.е. уникальную и универсальную единицу.

Следовательно, с позиций психологии управления образовательными системами понятие личности требует своей детализации, так как определяет ценностно-целевые направления управленческой деятельности в образовании.

Прежде всего, личность с психологических позиций управления образовательными системами следует характеризовать как уникальную универсальную единицу, как нерасторжимую совокупность биологических, психических, социальных и культурных свойств человека, важнейшими из которых являются социально-культурные составляющие, проявляющиеся в жизнедеятельности человека.

Следующая психологическая 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 этой установкой следует обратиться 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 опосредуется 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 [38].

Деятельность как цементирующая категория является неотъемлемым атрибутом всех видов и форм организации жизнедеятельности человека, государства и общества.

Особенно значимым для психологии управления образовательными системами выступает позиция, подчёркивающая, что именно благодаря деятельности обеспечиваются процессы развития личности. Поэтому для управления образовательной сферой особенно ценным представляется развитие ключевых форм деятельности, каковыми являются познание, общение, самосознание и сама деятельность, посредством которых происходит расширение «каталога деятельностей» (по А.Н. Леонтьеву) и обеспечиваются процессы формирования 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 её действительностью.

Деятельность *самосознания* направлена на формирование целостного представления человека о собственном образе «Я», внутренней позиции личности, 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.

Таким образом, целевыми параметрами психологии управления образовательными системами выступают сквозные категории, оформившиеся в терминологическую конструкцию **«организация целенаправленной управленческой деятельности по развитию личности»**.

Инструментально-содержательные параметры основных категорий и понятий психологии управления образовательными системами, такие как руководство, организация, воздействие, взаимодействие и т.п., будут предметно представлены на страницах данного пособия.

При характеристиках основных категорий и понятий могут использоваться и другие параметры, детально раскрывающие объект и предмет психологии управления образовательными системами. При этом важно учесть, что, оперируя ими, следует научиться логически связывать данные понятия в их интегративном соотношении.

1.3. Закономерности и принципы психологии управления образовательными системами

В определении назначения психологии управления образованием как интегративной области знания существенной задачей выступает описание, изучение явлений и выяснение законов и принципов, которые лежат в основе построения благоприятной системы управленческих действий.

Учитывая, что **законы** выражают устойчивую и необходимую связь, повторяемость явлений на уровне индивидуумов и социальных общностей и что стратегической опосредованной целью системы управления образованием выступает развитие полноценной и гармонично развитой личности, психология управления образованием в обосновании своего предназначения опирается на законы, обоснованные в общей, возрастной, социальной и др. психологии.

При этом базовыми основаниями построения управленческой деятельности в образовательных системах являются закономерности, сформулированные *Л.С. Выготским*, опираясь на которые, можно управлять ходом психического развития, а именно:

1) **возрастное развитие имеет сложную организацию во времени**: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени и меняется в разные годы жизни. Темпы развития различны в разные возрастные периоды: чем младше ребёнок, тем темпы развития выше, чем старше — тем ниже;

2) **закон метаморфозы**: развитие есть цепь качественных изменений. Ребёнок не просто маленький взрослый, который меньше знает и меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой;

3) **закон неравномерности** возрастного развития: каждая сторона в психике ребёнка имеет свой оптимальный период развития. Так, знание сензитивных периодов развития двигательных функций позволит определить наиболее благоприятный период для педагогических воздействий в сфере физической культуры;

4) **закон развития высших психических функций**. Первоначально они возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь потом становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека. Отличительные признаки высших психических функций (опосредованность,

осознанность, произвольность, системность) формируются прижизненно, они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе, как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий [13].

Следовательно, при организации управленческой деятельности в образовательных системах должны учитываться основные составляющие психического развития: неравномерность, гетерохронность, неустойчивость, сензитивность, кумулятивность, дивергентность — конвергентность.

Неравномерность. Психическое развитие — это неравномерное развитие различных психических функций, свойств и образований. Протекает стадийно (циклично), имея сложную организацию во времени. Каждая стадия развития обладает своим темпом и ритмом, не совпадающим с темпом и ритмом времени, изменяющимся в разные годы жизни. Их последовательность нельзя перестроить или изменить по желанию взрослого. Данный процесс характеризуется подъёмом, стабильным течением и спадом, носит колебательный характер.

Гетерохронность означает несовпадение во времени и неравномерность созревания отдельных органов и функциональных систем, которые достигают необходимого уровня зрелости в разные возрастные периоды. Это возникновение новообразовавшихся функций организма на определённых этапах развития, для соответствия предъявляемым требованиям окружающей среды. Если причиной неравномерности является нелинейная природа системы развития, то гетерохронность связана с особенностями её структуры и неоднородностью её элементов.

Сензитивность развития означает выделение в онтогенезе особых сензитивных периодов повышенной чувствительности психики к определённом виду обучающего и воспитывающего воздействия, когда разумнее всего начинать формировать соответствующие психические и поведенческие свойства.

Кумулятивность характеризуется тем, что в ходе роста происходит непрерывный процесс накопления психических свойств, качеств, умений и навыков, приводящих к качественным изменениям в их развитии. При этом результаты развития предшествующего возрастного периода включаются в последующий. Такой процесс свидетельствует о качественном преобразовании психического развития.

Дивергентность и *конвергентность* — это два противоречивых, но взаимосвязанных процесса. Дивергентность заключается в повышении разнообразия в процессе психического развития, конвергентность — в усилении избирательности.

Также следует руководствоваться законами, обоснованными в социальной и управленческой психологии. Рассмотрим некоторые из них.

Закон неопределённости отклика, выражающий зависимость внешних воздействий от внутренних психологических условий (структур). Суть действия закона заключается в том, что разные люди в разное время могут качественно по-разному реагировать на одинаковые воздействия. Поэтому необходимо учитывать, что множество внутренних психологических факторов (настроение, эмоциональное состояние и т.д.) серьёзно влияют, а порой и определяют реакции конкретного человека в конкретных ситуациях.

Закон неадекватности взаимного восприятия. Его содержание состоит в том, что человек никогда не может постичь другого человека с той точностью и полнотой, которая была бы достаточной для серьёзных решений

относительно этого человека. Неадекватность восприятия и стремление человека показать себя лучше, чем он есть, необходимо учитывать, принимая любое управленческое решение.

Закон неадекватности самооценки. Установлено, что самооценка никогда не бывает адекватной — она всегда либо завышена, либо занижена. Кроме того, человеку свойственно в чём-то себя переоценивать и в то же самое время в чём-то недооценивать, и это, безусловно, накладывает отпечаток на выводы, которые он делает относительно себя.

Закон искажения информации. Управленческая информация (директивы, приказы, распоряжения и т.д.) имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе движения «сверху вниз». Степень изменения прямо пропорциональна числу звеньев, через которые проходит информация: чем больше людей знакомится с ней и передаёт её другим людям, тем сильнее смысл отличается от первоначального.

Закон самосохранения. Одним из ведущих мотивов, определяющих поведение людей, является сохранение личного статуса, состоятельности, собственного достоинства. Прямое или косвенное ущемление достоинства вызывает отрицательную реакцию.

Закон компенсации. Человек, имеющий какие-то недостатки, сложности или проблемы в одной области жизнедеятельности, осознанно или неосознанно старается компенсировать их усиленной работой в другой области. Применительно к психологии управления это означает, что при высоком уровне стимулов к данной работе или высоких требованиях к человеку недостаток каких-либо способностей к данному виду деятельности возмещается другими способами или навыками и умением работать. Если это происходит неосознанно, то необходимый опыт приобретается методом проб и ошибок. Но если компенсация осуществляется сознательно, то эффект от неё можно увеличить [54].

Перечисленные закономерности психологии развития и социальной психологии следует в своей совокупности транспонировать и применять при определении системы принципов организации управленческой деятельности в образовании.

Следует также 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. Однако при таком многообразии принципов организации управленческой деятельности следует, учитывая специфику, особым образом руководствоваться базовыми положениями психологии, являющимися регуляторами, определяющими целевую направленность и содержание (формы и методы) организации управленческой деятельности в сфере образования.

Принцип детерминизма (причинности) раскрывает генетическую связь явлений, порождение предшествующим (причиной) последующего (следствия). Суть его транспонирования в психологии управления образованием заключается в том, что принцип детерминизма отражает в себе закономерную зависимость явлений от порождающих их факторов, выражающих зависимость (причинность) важнейших характеристик психики человека от порождающих условий, коренящихся в его бытии. Другими словами, этот принцип означает, во-первых, что все психические явления, как и психика в целом, понимаются как вторичное образование, как явления, причинно-обусловленные объективной действительностью, как отражение этой действительности. Во-вторых, этот принцип означает, что все психические явления рассматриваются как обусловленные деятельностью мозга. В-третьих, данный принцип предполагает при изучении

психических явлений обязательное установление причин, которые вызвали эти явления.

Принцип единства сознания и деятельности. Суть данного принципа заключается в том, что деятельность понимается как условие возникновения, фактор формирования и объект приложения сознания человека. Принцип единства сознания и деятельности означает, что сознание есть регулятор поведения и действий человека. Единое рассмотрение сознания и деятельности в психологии находит своё выражение и в том, что они всегда изучаются как присущие социально и исторически определённой личности.

Генетический принцип, во-первых, выражается в том, что все психические явления рассматриваются как постоянно количественно и качественно изменяющиеся и развивающиеся. Во-вторых, этот принцип означает, что правильная и полная характеристика любого психического явления возможна только в том случае, если одновременно выясняются характерные его особенности в данный момент, история или причины возникновения психического явления, возможные перспективы его последующих изменений.

Принцип целостности. Этот принцип применяется для объяснения таких свойств объектов, как сохранение их идентичности при вариации частных характеристик в достаточно широких пределах (например, сохранение идентичности личности на протяжении её развития); приобретение качественно новых свойств в процессе взаимодействия (например, формирование психики в эволюции живых организмов); несуммируемость свойств частей в свойства целого (известный афоризм: целое не равно сумме своих частей) и т.п. [54].

Также в качестве оснований организации управленческой деятельности в образовании следует учитывать *частные принципы управления*: научной обоснованности управления; государственной законности; органической

целостности объекта и субъекта управления; иерархичности и обратной связи; плановости; сочетания централизации и децентрализации; мотивации; частной автономии и свободы; сочетания прав, обязанностей и ответственности каждого сотрудника в организации; устойчивости и мобильности системы управления; демократизации управления и т.д.

При этом необходимо учитывать дифференцированное сочетание и применение принципов организации управления в образовательных системах. 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, главным образом, выраженные в форме распорядительных документов либо методических руководств, инструкций и алгоритмов.

Особенности применения интегративно-дифференцированного подхода в определении принципов связаны с тем, что:

– принципы стратегического и тактического характера 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 —

психолого-педагогическое содействие образованию 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 определённую 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 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. 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, он обязательно применяется и соблюдается.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Составьте тезаурус дидактических единиц изучаемой темы по следующей форме:

Наименование дидактической единицы	Содержание	Примечание	Выводы

Примечание:

– тезаурус в отличие от словаря составляется не по алфавиту, а в структурно-логическом порядке раскрывающих последовательное изложение изучаемых дидактических единиц (понятий, терминов, словесных конструкций);

– в столбце «содержание» кратко излагаются основные характеристики рассматриваемой дидактической единицы;

– в столбце «примечание» излагаются идеи по применению получаемых знаний в практической управленческой деятельности;

– в столбце «выводы» по собственному желанию обучающегося вносятся предложения по использованию в собственной управленческой деятельности.

2. Что является объектом и предметом психологии управления?

3. Определите особенности и отличительные признаки психологии управления образовательными системами.

4. Какая взаимосвязь существует между психологией управления образовательными системами и другими отраслями психолого-педагогического знания?

5. Дайте характеристики основных категорий психологии управления образовательными системами и их взаимную связь.

6. Какие социальные функции культуры необходимо использовать в управлении?

7. Определите закономерности психологии управления образованием.

8. Какими принципами психологии управления образованием и как необходимо руководствоваться?

Глава II. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Психологические характеристики управленческой деятельности

От правильного, полного понимания сущности и содержания управленческой деятельности во многом зависит решение множества управленческих проблем, формирование адекватного общего представления о «науке управления».

Психологическое изучение управленческой деятельности наиболее затруднительно в научном плане, поскольку здесь предметом исследования является такая трудноуловимая, «неосязаемая» сфера, как психическая реальность. Закономерно поэтому, что в гораздо большей степени, чем она, раскрыты и изучены внешние проявления управленческой деятельности, а не её внутреннее содержание. Тем не менее анализ внешней картины управленческой деятельности хотя и является объективно необходимым этапом и условием её познания, ещё недостаточен для её глубокого и всестороннего раскрытия. Поэтому следует осуществить всесторонний анализ смыслового понимания управленческой деятельности в образовательной сфере.

Управленческая деятельность. Осмысленное познание всех социально-экономических явлений приводит к важнейшему умозаключению, связанному с тем, что жизнедеятельность любого человека, государства и общества в неразрывном единстве пронизывает управление. Всё управляется, и всё — результат управления! И от того, как управленческая деятельность организована, наблюдается качественная зависимость уровней жизни всех его составляющих — человека, государства и общества. Примеров данного утверждения можно привести множество.

Однако познание смыслов и значения управленческой деятельности, особенно в образовательной сфере, существенно затруднено в связи с тем, что с технократических позиций управление в основном трактуется как осуществление деятельности руководства (менеджмента) по управлению другими людьми; как деятельности «второго порядка», имеющей побочный (косвенный) эффект (результат); как сложно субъективно-организованная управленческая деятельность, находящаяся в непосредственной зависимости от степени организационной культуры руководства, и т.п.

Отсюда вытекает фундаментальный принцип познания управленческой деятельности: *требование сочетания анализа её внешнего — объективированного содержания и её внутреннего — имплицитного*. Дело в том, что особое влияние на психологическое состояние управления образованием оказывает доминирование субъективного восприятия ценностей и идеалов, смыслов и целей, публичного и частного поведения людей, находящихся в сфере управления, создающие порой ситуации негативной психической напряжённости, выражающейся в неопределённости, неуверенности, опасности, боязни, даже страха.

Психологическая ситуация ещё более ухудшается, когда психологические «векторы» управления образованием задаются вертикальным образом: управленческие установки и распоряжения всегда идут сверху вниз, от вышестоящих руководителей к нижестоящим, от руководителей к подчинённым, от субъектов управления к управляемым объектам.

Существенной проблемой, определяющей психологические аспекты управленческой деятельности в образовании, также является соотношение между требованиями законности и интересами конкретных управленческих ситуаций и действующих в управлении лиц. Поэтому трактовка управления как составной и неотъемлемой

части любой человеческой деятельности, представляющей собой процессы воздействия субъекта на объект, направленного на упорядочение, сохранение, разрушение или изменение системы объекта в соответствии с поставленной целью, понимается утилитарно, что ведёт к тому, что в основном наблюдается изучение внешних проявлений управленческой деятельности.

Необходим кардинальный поворот к соблюдению фундаментального принципа познания управления, связанного с требованием обеспечения *разумного сочетания внешнего (объективированного) и внутреннего (имплицитного) содержания управленческой деятельности*. Особенностью реализации данного принципа выступает выдвигание в качестве ключевой задачи изучение психологического (внутреннего) содержания управленческой деятельности.

Управленческая деятельность человека. Следует исходить из необходимости признания управленческой деятельности ведущим мета-предметным синтезирующим видом самостоятельной деятельности человека, определяющим и организующим целостную программу взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью.

На самом деле, управленческая деятельность априори присуща каждому человеку и по параметру своего появления является заданной самой природой человека. 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 [34].

Элементы управленческой деятельности у человека возникают стихийно и носят в основном эмпирический (опытный) характер. В психологических исследованиях

показано, что ребёнок с первых моментов своей жизни, благодаря, например, своей тонической активности, получает первоначальный опыт управления другими людьми и самим собой [8].

Становление управленческой деятельности проявляется постепенно по мере взросления человека.

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

В младшем школьном возрасте с помощью взрослых создаётся новый уровень отношения ребёнка к самому себе как субъекту деятельности, осуществляется становление самооценки как достаточно надёжного механизма саморегуляции.

В подростковом периоде на фоне становления чувства взрослости происходит значительное расширение объёма и репертуара 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 определённых 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.

Особенностью становления самостоятельной управленческой деятельности человека является стихийный, косвенный, опосредованный и в основном нецелевой характер её формирования (оформления). Как следствие, повсеместно наблюдаются феномены образовательной депривации личностных способностей человека по управлению самим собой и организации плодотворного взаимодействия с другими людьми. Результаты проведённых диагностических обследований показывают, что у выпускников учебных заведений недостаточно развиты личностные умения и способности: системно выстраивать свою образовательную деятельность; нести ответственность за результаты своей деятельности; делать осознанный выбор вариантов решений жизненных и образовательных проблем; выстраивания продуктивных коммуникаций с внутренним и внешним миром и т.п.

Отсюда перед образовательной сферой ставится *важнейшая целевая задача формирования управленческой деятельности как самостоятельного метавида деятельности*, пронизывающего и обеспечивающего успешность осуществления всей жизнедеятельности человека.

Изучение и воплощение синтезирующих компонентов управленческой деятельности призвана обеспечить психология управления, которой необходимо превратиться из прикладной отрасли в интегрирующую область познания. Ведь от правильного, синтезирующего понимания сущности и содержания управленческой деятельности во многом зависит решение важных управленческих проблем.

Базовой основой развития и формирования самостоятельной управленческой деятельности человека выступает психическая деятельность, которая является непосредственным регулятором всей жизнедеятельности человека.

Психическая деятельность. Психика является деятельностью в том смысле, что она повторяет, воспроизводит структуру деятельности человечества и выступает как способность субъекта (управляющего), 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 возможность-вероятностную систему, которая создаётся подвижностью, изменчивостью соотношения человека с действительностью и с другими людьми. Благодаря психической деятельности формируются психические процессы (восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь и произвольность) и функции (планирования, мотивирования, организации, контроля и т.п.), которые не просто участвуют в познании действительности и регуляции деятельности, но и в формировании знаний, умений и навыков, а также в развитии целостного комплекса компетентностей (способностей) и компетенций (властных полномочий) человека.

Управленческая деятельность в своей основе имеет такую же структуру, что и психическая деятельность. В общем виде эта совпадающая структура выглядит следующим образом: цель → мотив → задача → действия → контроль → результат → рефлексия → коррекция¹.

С психологических позиций *управленческая деятельность 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.*

¹ О каждом компоненте управленческой деятельности, чтобы максимально эффективно организовать её, речь пойдёт на страницах пособия в дальнейшем изложении.

Управленческая деятельность обладает определёнными чертами:

– она носит интегрирующий характер. Всей своей структурой представляет собой метаценность организации жизнедеятельности и объединяет все виды деятельности человека;

– одновременно имеет прикладное значение, так как предназначена для реализации целей и функций любого управления. Поэтому её можно представить как совокупность выработанных людьми знаний, умений, навыков, способов, средств и действий человека в управленческой сфере;

– отличается интеллектуальным содержанием. Это качество проявляется двояко: с одной стороны, выработка решений и их реализация невозможны без интеллектуальной деятельности, а с другой, требуют того же от управляемого объекта — людей, добиваются осознания ими управленческого воздействия. Помимо этого, главный *смысл управленческой деятельности* заключается в получении нового качества управляемого процесса, что невозможно без умственных и творческих усилий;

– имеет информационную основу, так как во многом связана с поиском и обработкой огромного массива информации, на основе которого принимаются управленческие решения. В современных условиях цифрового образования поток информации возрос во много раз, поэтому приёмы работы любого субъекта управления с информацией должны постоянно совершенствоваться, вырабатываться новые приёмы и способы, новые технические средства программы и системы обработки информации;

– носит социально-психологический характер с выраженными волевыми проявлениями. Специфика управленческой деятельности сопряжена с постоянным выполнением обязательных определённых действий, подчинения и исполнения, работы в определённом коллективе,

в составе «команды», требует подчинения собственного «Я» исполнению возложенных на человека обязанностей, напряжения личных качеств и согласования своих действий с общими целями.

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

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 от:

а) уровня 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, 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 приходящие 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 психологических свойств, работающих на их удовлетворение.

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

Саморегуляция — это заблаговременно осознанное и организованное влияние человека на собственную психику в целях изменения её характеристик в нужном и ожидаемом направлении. Для этого ему необходимо научиться овладеть социально-приемлемыми методами принятия и соблюдения установленных норм и правил взаимодействия, уважения к окружающим, управления своими чувствами и эмоциями. Произвольная форма управления саморегуляцией характеризуется сознательным контролем поведения с целью достижения желаемого, а непроизвольная больше направлена на выживание и самосохранение — срабатывают подсознательные механизмы защиты. Нормой считается положение, когда саморегуляция формируется и развивается параллельно с личностным ростом.

Самоорганизация выступает как качество личности, обладающей внутренней дисциплиной и самоконтролем правильной организации собственной жизни. Включает в себя: развитие воли, интеллекта с помощью самодисциплины; приобретение знаний, умений и навыков формирования полезных привычек для выполнения поставленных задач; развитие способностей нести разумную ответственность за собственные действия, критически их оценивать, ограничивать себя в неконструктивных желаниях и привычках ради поставленных целей.

Самосовершенствование — это процесс осознанного, управляемого самим человеком развития, в котором цели и интересы самой личности целенаправленно формируются,

развиваются её качества и способности. Это способность сознательно повышать уровень своего сознания, развивать разум, обеспечивать реализацию стремлений покорить вершины (акме) человеческой духовности и компетентности. Это восхождение, вертикаль человеческого бытия. Это такая работа над собой, которая позволяет стать целостной, гармонически развитой и зрелой личностью.

Самоконтроль, являясь составляющим элементом контроля, представляет собой ведение и управление какой-либо деятельностью в нужном ключе и характеризуется как способность человека контролировать свои мысли, поведение и эмоции. Характеризуется как процесс, посредством которого человек оказывается в состоянии управлять своим поведением в условиях противоречивого влияния социального окружения или собственных биологических механизмов.

Самоконтроль основывается на воле, выступающей высшей психической функцией, определяющей способность человека принимать осознанные решения и претворять их в жизнь, т.е. достигать поставленных целей. Уровень развитости самоконтроля определяется врождёнными (генетическими) и психологическими характеристиками человека. Он выступает одним из непременных факторов самосознания личности и является условием адекватного восприятия внутреннего и окружающего мира.

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» [47]. Отсюда, можно утверждать, что не бывает внутреннего управления без внешнего управления и наоборот.

Интегративный (синтезирующий) характер управленческой деятельности. С общих позиций управленческая деятельность по своей природе, как уже отмечалось, является интегративной, поэтому в психолого-педагогическом плане управленческая деятельность трактуется как синтез индивидуальной и совместной деятельности.

Управленческая деятельность интегративна по своему предмету, так как 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, стимулирования определённых типов поведения.

Психологическое воздействие осуществляется, прежде всего, ради инициирования определённых 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 психологическое воздействие представляет «проникновение» одной личности или группы лиц в психику другой личности (или группы лиц). Однако существенным компонентом любого процесса воздействия является факт взаимовлияния, взаимного изменения. Поэтому проблема психологического воздействия в управлении может быть успешно решена только в том случае, если рассматривать воздействие не только как однонаправленный процесс от субъекта к объекту, но и как процесс взаимодействия.

Таким образом, воздействие — это психологическое влияние на деятельность человека, которое согласует его жизнедеятельность с деятельностью других людей и ведёт 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, жёстким и мягким, случайным и плановым, принудительным и мотивирующим и т.д.

Взаимодействие с психологических позиций рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов и 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 субъектов 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 субъектами (объектами).

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 должна выступать система условий, обеспечивающая продуктивное (качественное) взаимодействие человека со средой своего образования во всех ипостасях, ролях и значениях.

Интегративный характер управленческой деятельности в сфере образования проявляется также в особенности реализации определённых 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, методов 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 достижение поставленных целей.

Ещё одним интегративным признаком управленческой деятельности является согласованное сочетание трёх

основных звеньев её организации: административного, совместного и самостоятельного, когда в образовательной организации обеспечивается продуктивное взаимодействие всех данных звеньев. Речь идёт 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.

Ориентировочная основа управленческой деятельности. Следует также учитывать, что любая деятельность человека, в том числе и управленческая, определяется его ориентировочной основой, представляющей совокупность знаний, содержащих в себе возможность сознательного планирования и правильного осуществления конкретной деятельности, освоенной человеком, дающей систему представлений о цели, условиях, способах и результатах предстоящей или текущей управленческой деятельности.

Конструкт ориентировочной основы деятельности обоснован П.Я. Гальпериним 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 её предмет; 3) средства деятельности; 4) технологию деятельности или представления о способах её осуществления [16].

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.

Таким образом, управление с позиций психологии управления характеризуется как базовый интегрирующий

вид осуществляемых деятельностей человека, пронизывающий все составные части и компоненты любой человеческой деятельности, представляющий собой процессы воздействия субъекта на объект, направленные 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.

От правильного, полного понимания сущности и содержания управленческой деятельности во многом зависит решение всех иных управленческих проблем, формирование адекватного общего представления о «науке управления».

2.2. Психологические составляющие субъекта и объекта управленческой деятельности

По своей социально-психологической природе управленческая деятельность направлена на человека, на общности людей (группы, коллективы, институты), которые выступают как совокупные объекты и субъекты управления.

В теории управления принято разделять данные понятия и трактовать их с позиций наличия властных полномочий.

Так, под *субъектом управления* понимается физическое или юридическое лицо, которое осуществляет властное воздействие. Отмечается, что в процессе управления лежат властные полномочия субъекта управления, его организационно-распорядительные, экономические и морально-этические рычаги воздействия.

Объект управления трактуется как структурный элемент системы, воспринимающий управляющее воздействие субъекта управления. Объектами управления выступают физические и юридические лица, социальные, социально-экономические системы и процессы.

С социально-психологических позиций организации управленческой деятельности следует отметить, что в таком ключевом элементе системы управления, которым является *человек*, наблюдается совпадение субъекта и объекта управления. Данное утверждение является принципиально важным заключением о том, что рассматривать данные два понятия следует в их единстве, в их совокупности.

Любой человек, прежде всего, выступает единым, то есть *совокупным субъектом и объектом управления* процессами собственного развития во всех своих ипостасях и значениях. Следовательно, с позиций психологии управления образованием необходимо обратить особое внимание на развитие и использование внутренних потенциалов самого человека как совокупного субъекта и объекта проводимых преобразований. Для этого необходимо сделать акценты на развитии способностей человека как личности быть совокупным субъектом и объектом собственного развития.

При определении данной установки необходимо опираться на позиции:

– любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания;

– быть личностью — это быть субъектом собственной жизни, строить свои контакты с миром, быть деятелем общения, самосознания и других, собственно-личностных конституентов;

– субъектность личности создается, формируется только в деятельности [36].

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 образовательных институтов — совершенствование деятельности по отдельным компонентам 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.

Позиции совокупности субъекта и объекта управленческой деятельности следует придерживаться и относительно второго вида управленческой деятельности — *управление как относительно самостоятельный вид служебной деятельности*, появившегося в результате специализации труда и имеющее целью создание необходимых условий для совместной работы коллектива по решению общих задач.

Менеджерам, прежде чем умело управлять другими людьми, необходимо научиться управлять собой! От того, в какой степени управленец владеет системой знаний, умений, навыков управленческого взаимодействия с самим собой, наблюдается качественная зависимость уровня управления подчинёнными и подопечными.

Только после того, как менеджер стал объектом собственного развития как управленца, допускается условное

разделение объекта и субъекта управленческой деятельности.

Давая характеристики субъектам управления, следует отметить, что в данном качестве воздействия на управляемый объект, как правило, помимо менеджеров рассматриваются структуры совместного (кооперативного) управления. К ним относятся общественные, профессиональные, ученические советы и объединения, смыслом создания которых выступают цели и задачи кооперации деятельности всех и каждого.

Кооперация (от лат. *cooperatio* — сотрудничество) с современных позиций трактуется как: 1) форма организации труда, при которой значительное число людей совместно участвует в одном и том же или разных, но связанных между собой процессах труда; 2) совокупность организационно оформленных самодеятельных добровольных объединений взаимопомощи и сотрудничества лиц для достижения общих целей в различных сферах деятельности.

Кооперативное управление с психолого-педагогических позиций рассматривается в качестве методов активного участия педагогов, обучающихся и иных лиц в управленческой деятельности, способствующего формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества и взаимопомощи. В данном случае участники совместного управления получают возможность влиять на принимаемые решения, содействовать повышению мотивации и личной заинтересованности, а также их психологического комфорта. Одновременно формы и методы кооперативного управления выполняют одну из важных управленческих задач, связанных с обучением и формированием конструктивного опыта управления процессами и результатами совместной деятельности.

С психологических позиций кооперативное управление в образовательной сфере не стоит отождествлять и смешивать с корпоративным управлением, широко

распространённым в сфере производства, особенно в части использования методов конкуренции и так называемых атрибутов сплочения коллектива.

С осмысленных позиций также необходимо обеспечить здоровое отношение к пониманию объекта управления. В литературе по психологии управления имеются многочисленные публикации, характеризующие человека (людей) как объектов управления. Рассматриваются и предлагается учитывать такие индивидуальные особенности объектов управления, как темперамент, характер, личностные качества и т.п., что само по себе и неплохо. Но, как показывает практика, эффект от такого учёта, как правило, бывает незначительным.

Поэтому следует обратить внимание на позицию, изложенную в публикациях последнего времени. Суть данной позиции — *управлять следует не людьми, а условиями*, обеспечивающими активную включённость каждого человека в достижение целей и решение задач, поставленных перед каждым участником образовательных процессов, будь то менеджер, педагог, обучающийся и иные лица. Управлять условиями, содействующими развитию способностей личности быть объектом своей субъектности.

Субъектность (принадлежащий субъекту) — это такое системное качество, которое способствует человеку превращать свою жизнедеятельность в предмет собственного преобразования, реализовывать поставленные цели, управлять, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий.

Субъектность выступает как специфическая форма, определяющая социальную активность (человека, коллектива, социального института и т.п.) со стороны таких существенных управленческих качеств, как способность к самоопределению, самодеятельности, нормотворчеству, самоуправлению, а также в аспекте полномочий, прав и обязанностей в реализации социально важных интересов.

Рассматривая проблему взаимосвязи категорий субъекта и объекта, необходимо определить взаимосвязь данных категорий с категорией личности. Здесь важно руководствоваться следующими социально-психологическими позициями:

– определение субъекта неотъемлемо связано с качественно новым, определённым способом самоорганизации, самореализации личности;

– субъект всегда является личностью, но не сводим к ней;

– существование своеобразия и дифференциации данных понятий заключается в том, что носителем содержания внутреннего мира человека выступает личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах — субъект. Субъектность может быть доличностной, личностной и внеличностной;

– субъект рассматривается как высший уровень развития личности, высокий уровень развития личности невозможен без высокого развития её субъектности.

Как интегративное качественное образование личности, субъектность характеризуется:

– *активностью*, являющейся атрибутом личности, предпосылкой развития её возможностей быть и стать субъектом, посредством которой человек как «субъект обеспечивает с учётом целей, внешних задач и проблем контроль, прогнозирует возможное расхождение внешних и внутренних условий, обеспечивает необходимое и достаточное для достижения результата по установленным ею самой ценностным 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 своём 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 [7].

Выделяют следующие *стадии* процесса формирования субъектности личности:

– стадия принятия на себя ответственности за собственные действия, исход которых не определён заранее;

– стадия переживания возможности реализации различных вариантов будущего, построение образа желаемого результата и своей способности желаемое реализовать;

– стадия открывающихся новых возможностей в совершаемых по собственной воле действиях;

– стадия самостоятельного принятия ответственного решения о завершении действия;

– стадия оценки результата как личностно значимого новообразования, детерминированного собственной активностью.

С психологических и управленческих позиций субъектность рассматривается как внутренняя активность, которая позволяет человеку самостоятельно планировать и реализовывать свои жизненные замыслы [1].

Субъектность характеризуется наличием определённого набора *управленческих качеств*, таких как:

– *законопослушность*, выступающая личностным качеством, характеризующимся уважительным отношением к закону и соблюдением его предписаний каждым человеком. Законопослушность не является каким-то

посягательством на свободу личности, она является следствием высокого уровня правосознания и правовой культуры личности;

– *дисциплинированность* — черта характера, или выработанная, ставшая привычкой склонность человека к соблюдению правил работы и норм поведения;

– *подчиняемость* — это личностная готовность, разумная способность человека к подчинению. Наличие этого личностного качества предполагает, что из человека может получиться хороший подчинённый, исполнитель. Это совсем не значит, что он является обладателем низкого статуса. Выступает интегральной характеристикой, включающей в себя и коммуникативные способности, и интеллект (особенно вербальный), и разум (подчинённому необходимо уметь точно понимать приказы и замыслы начальства), и волю (самообладание), и др.;

– *исполнительность* как качество личности означает способность разумного, крайне старательного, аккуратного, чёткого и своевременного исполнения возложенных на человека поручений и обязанностей.

Но самое важное, субъектность обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в объект (предмет) практического преобразования, что позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни.

Таким образом, определяя субъектность как интегративную характеристику личности, отражающую способность к самодетерминации, отмечается, что данная характеристика представляет способность самостоятельно направлять и определять (детерминировать) своё личностное развитие [54].

Делая акценты на развитие субъектных качеств личности, не следует забывать, что важным элементом системы социального управления является его *объект*, характеризующийся как управляемый элемент (звено) данной

системы, воспринимающий управляющее воздействие субъекта управления и, в свою очередь, оказывающий на него воздействие соответствующей реакцией.

Традиционно под объектом в системе социального управления обычно понимается общество (как в целом, так и отдельные слои, группы, коллективы, индивидуумы). Но, строго говоря, с психологических позиций объектом социального управления является не общество как таковое в целом, не отдельные слои, группы, коллективы, люди, а условия их деятельности, ибо управлять можно только тем, что действует, изменяется, развивается.

Следовательно, если на основе проведённого всестороннего анализа психологических теорий, подходов и учений с методологических позиций системной детерминации говорить об управлении развитием человека как личности, его общественной, производственной или иной служебной деятельностью и т.п., то необходимо под *объектом управления* понимать **среду** как систему внешних и внутренних условий, психологически правильно обеспечивающих действенную включённость всех субъектов в управленческие процессы по полноценному и гармоническому развитию личности.

2.3. Факторы организации управленческой деятельности в образовательных системах

С управленческих позиций *фактор* (с лат. «делающий, производящий») рассматривается как причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты.

В современной отечественной психологии в качестве ключевых факторов развития личности рассматриваются наследственность, среда и сам человек, его внутренняя позиция. При анализе влияния данных факторов на развитие личности выясняется, что в практической

деятельности в основном делается акцент на изолированном изучении влияния того или иного фактора на жизнедеятельность человека. Данная раздробленность в основном приводит к неправильной трактовке многих понятий, явлений и феноменов развития управленческой и других видов деятельности человека. Кроме того, с психолого-управленческих позиций нет необходимости рассматривать факторы наследственности и самого человека в изолированности друг от друга и использовать их в единстве в понимании «человеческий фактор».

Человеческий фактор. Так сложилось, что в общественном сознании применение понятия «человеческий фактор» в основном связано с анализом причин неблагоприятных результатов той или деятельности человека (людей). Но не следует забывать, что человеческий фактор выступает важнейшим управленческим ресурсом значительных позитивных достижений любой организации, особенно в образовательной сфере. Поэтому остановимся на основных смысловых характеристиках данного фактора.

С позиций психологического управленческого знания человеческий фактор следует трактовать как систему физиологических, психологических, социально-психологических свойств и возможностей человека (людей), которые оказывают существенное влияние на результаты индивидуальной и совместной деятельности. Поэтому управленческая задача состоит в том, чтобы в системе «человеческий фактор» определить ключевые актуальные (имеющиеся) и потенциальные (не раскрытые, не полностью проявляющиеся) возможности человека и коллективов, чтобы рационально задействовать их для достижения поставленных перед образовательной организацией целей. Речь идёт, прежде всего, об условиях, содействующих развитию потребностей и способностей человека, мотивах его поведения, интересах и творческих возможностях, работоспособности,

интеллекте и эмоциях, воле и характере, сознании и самосознании, формировании ценностных ориентаций и социальных установок. Этот комплекс свойств человека находится в зависимости от условий среды, в которых формируется и реализуется его жизнедеятельность человека как личности.

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

В психолого-педагогических исследованиях обосновывается, что **среда**:

– как совокупность человеческих отношений выступает *источником* психического развития ребёнка;

– это источник культивирования тех ценностей, знаний, умений и навыков в обыденной повседневной жизни, из чего человек черпает свой опыт взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью;

– выступает как носитель тех форм, которые определяют развитие;

– есть система воздействий на человека, которая является целостной, динамично развивающейся и иерархической системой, в которой разные части имеют для развития разные значения;

– выступает фактором воспитания только тогда, когда она организуется «наиболее выгодным образом».

В научном сознании существует условное разделение на внешнюю и внутреннюю среду человека.

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

Внутреннюю среду человека принято характеризовать с биологических позиций как внутренние особенности строения его организма (кровь, лимфа и тканевая жидкость, с которой клетки непосредственно соприкасаются). А внутренние обстоятельства и условия организации жизнедеятельности человека (особенности его высшей нервной деятельности, свойств личности, жизненного опыта, морально-нравственного отношения и т.д.) обычно рассматриваются и характеризуются с применением других словесно-образных конструкций, таких как «внутренний мир», «Я», «самость», являющихся неотъемлемой характеристикой человеческого фактора. Что само по себе, видимо, правильно, так как с позиций подобной научной дифференциации создаются условия для реализации программ развития таких неотъемлемых составляющих личности, как «самосознание», «внутренняя позиция», «Я-концепция» и т.п.

Однако подобное терминологическое разнообразие, существующий в педагогической практике искусственный дуализм средового и человеческого факторов порой приводят к потере цельности восприятия смыслов и значений организации управленческой деятельности, особенно в сфере образования. Поэтому с позиций психологии управления образовательными системами следует придерживаться взглядов о нерасторжимой целостности влияния и взаимодействия средового и человеческого факторов, которые выступают в качестве совокупного объекта и субъекта обогащающегося развития и формирования управленческой деятельности человека. Доказательство данной позиции подтверждается взглядами многих исследователей.

Так, в *современном биофилософском мировоззрении* отмечается, что человек обладает двойной качественной определённой, а его жизнь определяется двойной асимметричной детерминацией (биологической и социальной). Уникальность человека в том и состоит, что

он концентрирует в себе единство законов природы и общества. По мнению сторонников данного направления, жизнедеятельность в своей основе имеет важнейшую потребность в воспроизводстве своего субъекта, которое осуществляется по линиям взаимодействия «человек — внешняя среда» и «человек — внутренняя среда». Так, в звене «человек — внешняя среда» воспроизводство представляет собой процесс постоянного потребления человеком необходимых ему веществ и энергии из среды. В звене «человек — внутренняя среда» потребности направлены на поддержание количественно-качественных особенностей в организме и социальных характеристиках человека. В обоих звеньях среда человека как определённая пространственно-временная организация его жизненно важных факторов является той системой, в рамках которой он может реально воспроизводить себя и, следовательно, быть не только объектом, а прежде всего — субъектом, то есть действительным, а не абстрактным человеком.

В социальной философии и психологии отстаивается позиция, что бытие человека в мире изначально обусловлено и природными, и социальными, и культурными факторами. В содержании «природы» человека выделяется три относительно самостоятельных и взаимосвязанных начала: *природное* (биологическое), раскрывающееся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве индивида; *социальное*, раскрывающееся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве личности; *культурное*, раскрывающееся в самоопределении человеком своего бытия в мире в качестве индивидуальности, которые в своей «слоистой» совокупности образуют вполне определённую интегративную целостность.

В интегративном психологическом знании проблема взаимодействия человека и среды его образования представлена через многомерное соотношение

«природное ↔ социальное ↔ индивидуальное» [53]. Так, при исследовании проблемы «наследственности и среды» подчёркивается равноценность внутренних и внешних факторов психического развития человека. Л.С. Выготский отмечает, что «врастание» нормально-го ребёнка в цивилизацию представляет собой обычно сплав с процессами его органического созревания. Оба плана — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического развития ребёнка, в котором синтезированы влияние среды и наследственности [12]. Поэтому, по мнению Л.С. Выготского, суть проблемы заключается не в том, что первично — наследственность или среда, а в том, чтобы на основе целостных представлений об объекте развития психологически *правильно соединить ребёнка со средой*. При этом Л.С. Выготский обращает внимание на тот факт, что среда есть источник психического развития ребёнка, побуждающий его к активности. Один источник — внутренний, связанный с активностью самого ребёнка, с его желанием познавать и действовать, решающий задачи присвоения культурного опыта, то есть задачи собственно развития. Другой источник — внешний, организующий взаимодействие ребёнка с объектами действительности, решающий задачу приобретения культурно-исторического опыта.

Для обеспечения условий правильного соединения природного и социально-культурного источников развития в единый процесс управляемого развития человека необходимо рассматривать средовой и человеческий факторы в их совокупности, неотъемлемой целостности. Основанием такого соединения (интеграции) выступает *интериоризация* как механизм превращения внешнего социокультурного опыта во внутренний опыт человека. Благодаря этому он становится способным использовать

средства развития для управления собственным поведением: по мере взросления он овладевает своим поведением; его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным. Если в силу каких-то причин развёртывания указанного процесса не происходит, то человек остаётся объектом внешних воздействий, будучи не способным превратиться в субъекта собственной жизнедеятельности.

Если же обеспечено правильное соединение среднего и человеческого факторов управляемого развития, то внутренняя среда человека, преломляя и опосредуя воздействие общества и государства на личность, её духовно-нравственный потенциал, нередко определяет индивидуальный продуктивный уровень его взаимодействия с действительностью.

Но есть ещё одна принципиальная особенность, которую необходимо учитывать: несмотря на уровни её 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.

Поэтому в понимании среды как фактора управляемого развития с позиций совпадения объекта и субъекта воздействий следует характеризовать среду также 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 самоизменений в самом себе, а деятельность, например образовательной организации, направлена на преобразование собственной среды жизнедеятельности.

Необходимо обратить внимание на организацию образовательной среды, характеризуемой как специально созданной и постоянно действующей системы, инициирующей, направляющей, организующей, обеспечивающей и тем самым, обогащающей и во многом определяющей развитие человека во всех его ролях и значениях.

Образовательная среда есть совокупная система условий, способов и средств, в которых человек сам во взаимодействии с другими организует, контролирует, совершенствует способы своего образования как личности.

В то же время образовательную среду следует характеризовать как пространство управляемого развития в специально создаваемых условиях обучения и воспитания, которое имеет временные и пространственные (территориальные) ограничения (границы).

По сравнению с другими средами (семейной, социальной, культурной и т.п.) образовательная среда как специально организованное пространство управляемого развития обладает значительными преимуществами. Во-первых, это длительный и в основном стабильный характер присутствия взрослого человека в ней, во многом совпадающий с возрастными периодами душевно-духовного и социально-культурного оформления внутреннего мира (среды) человека. Во-вторых, 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. И, учитывая то обстоятельство, что чем больше и правильнее будет осуществлено «вкладов» (С.Л. Рубинштейн) во внутреннюю среду (мир) ребёнка,

тем более будет обеспечена его успешная самоорганизация всей дальнейшей жизнедеятельности.

Поэтому создаваемое образовательной организацией специально спроектированное управляемое образовательное пространство непосредственно, опосредованно либо косвенно, осуществляет влияние на формирование психологического пространства личности, раздвигая или сужая границы плодотворного взаимодействия человека (ребёнка или взрослого) с самим собой и окружающей его действительностью.

Психологическое пространство — это принадлежащая личности «своя территория», которой она владеет. Включает в себя комплекс физических, социально-культурных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет и тем самым управляет стратегией и тактикой организации собственной жизнедеятельности. У него (пространства) существуют свои границы, которые человек охраняет, защищает, оберегает, обогащает (обедняет) и т.д. Но границы данного реального феномена подвижны, гибки и изменчивы. Они могут быть самой личностью дифференцированно либо закрыты, либо открыты к внешним и внутренним влияниям среды. Так как данные границы определяют отношение человека к обществу, государству, другим людям и самому себе, необходимо путями обогащения внутреннего пространства личности обеспечить психологически правильное соединение человека со средой [33].

Вот почему в условиях управленческой деятельности образовательных организаций возникает необходимость грамотного соединения человеческого и средового факторов развития полноценной и гармонической личности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте психологические аспекты управленческой деятельности в образовании.
2. Дайте основные характеристики управленческой деятельности человека.
3. Определите взаимосвязь психической и управленческой деятельности.
4. Раскройте основные черты управленческой деятельности человека.
5. В чём проявляется совместно ↔ индивидуальный и индивидуально ↔ совместный характер управленческой деятельности человека?
6. Определите психологические признаки самоуправления.
7. Как обеспечивается взаимосвязь воздействия и взаимодействия?
8. С психологических позиций обоснуйте доминирование функции организации над другими функциями управления.
9. В чём заключается суть ориентировочной основы управленческой деятельности?
10. Дайте характеристики внешней и внутренней сторон управленческой деятельности.
11. Раскройте психологические составляющие субъекта и объекта управленческой деятельности и их взаимосвязь.
12. Почему в управлении образованием не стоит смешивать понятия кооперативного и корпоративного управления?
13. Почему управлять следует не людьми, а условиями?
14. В чём заключается смысл формирования и развития субъектных качеств личности?
15. Раскройте взаимосвязь средового и человеческого факторов управляемого развития.

Глава III. ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

Менеджмент представляет собой область профессиональной деятельности, направленную на формирование и обеспечение достижения целей образовательной организации путём рационального использования имеющихся ресурсов, и прежде всего человеческих.

Субъектами менеджмента в образовательной сфере выступают менеджеры — руководители различного уровня, занимающие постоянную должность в организации и наделённые полномочиями в области руководства определёнными сферами образовательной деятельности. Следовательно, с позиций менеджмента объектом пристального внимания должны стать 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.

3.1. Психологические составляющие 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 чётко 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, причём 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 определённую депривацию (лишение, ограничение);

- чтобы 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);

- чтобы 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 даёт 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 распространённый тип власти. В настоящее время кажется, что эффективность традиции исчезает из-за постоянно меняющихся ценностей.

Экспертная власть распространяется всё 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 определёнными средствами для этого. Влияние же основывается на моральных принципах, обусловленных авторитетом и связанным с ним уважением к субъекту влияния. Такое смысловое разграничение данных понятий позволяет обратить внимание на их разумном сочетании, выражением которого может стать понятийная конструкция «*влияющая 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 системой знаний, умениями и навыками эффективного лидерства.

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

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

– интеллект, способность к адаптации, экстравертивность, способность влиять на людей, отсутствие консерватизма, восприимчивость и эмпатия;

– способность творчески решать проблемы, умение доносить идеи до последователей, убедительность, умение внимательно слушать других людей и прислушиваться к их советам, твёрдое 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 позиций психологии организации утверждается, 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 чутьё» — 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, твёрдость, когда этого требуют обстоятельства.

В то же время лидерство не следует рассматривать только как заданный (данный природой) набор личностных качеств и психологических черт. По сути дела, к лидерству нужно относиться как к 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 менеджера 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 характерен творческий подход к управлению, сбалансированная направленность на организацию и выполнение задач управленческой деятельности при хорошем взаимодействии с подчинёнными и подопечными, профессиональный подход к управлению. Важно 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 свойственны опора на апробированные формы и способы управления; направленность на административную работу и решение задач управленческой деятельности и в меньшей степени на взаимодействие с подчинёнными 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»*, характеризующийся доминирующей направленностью на взаимодействие с подчинёнными 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 подчинёнными явного превосходства руководителя в профессиональной компетентности.

Для *«инертного» типа* характерно: отсутствие склонности к управленческой деятельности; доминирование личных интересов над интересами коллектива; нечёткая 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;

– работа по методу «открытых дверей», когда в кабинет руководителя может войти любой и по любому вопросу (столь же не эффективен и противоположный метод — когда сотрудники и посетители вынуждены тратить много времени в приёмной 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 подчинёнными, уверенность в своей непогрешимости и способности всё 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 подчинённого, устойчивый образ усердного человека, льстеца, лодыря и т.п., изменить такую оценку бывает весьма трудно;

– увиливание от выполнения возложенных на него обязанностей;

– отсутствие чёткости в постановке целей и критериев оценки деятельности;

– намеренное ограничение самостоятельности своих сотрудников, так как они якобы ещё не доросли до способности мыслить и действовать самостоятельно. В итоге подчинённые, возглавляемые таким руководителем,

лишённые возможности самостоятельно действовать, перестают развиваться и действительно превращаются в беспомощных интеллектуальных иждивенцев.

Как следствие, 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 развитости «Я-концепции руководителя» выражается в том, что руководитель любого управленческого уровня:

- открыт для накопления опыта, изменения (критерии профессиональной обучаемости);
- обогащает опыт профессии за счёт 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 понимание психологии подчинённых 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 напряжённую работу без ощущения усталости); наблюдательность (умение подмечать выдающееся, хранить в памяти детали); организованность (способность подчинять себя определённым 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.

Выверенная и чётко обоснованная программа преобразующих действий по обогащению индивидуального стиля руководства может стать эффективным средством противостояния таким проявлениям анти-лидерства, как:

– *«пофигизм»*, выражением которого являются проявления индифферентности, равнодушия, безразличия, пренебрежения к выполнению целей и решению задач, стоящих перед образовательной организацией;

– *«оппортунизм»* — сочетание любых или всех подходов к управлению, которые способны укрепить положение руководителя или дать ему определённые 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 приёмы 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; чёткие 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.

3.2. Психологические ориентиры организации деятельности управленческой команды

Управленческая команда – это, прежде всего, объединение специалистов, занимающихся непосредственно (по должности) вопросами управления деятельностью образовательного института (учреждения, организации, объединения), имеющих высокий уровень взаимосвязи, ярко выраженное стремление к достижению общих целей

по максимальному выполнению возложенных на них должностных прав и обязанностей. По формальным признакам в состав управленческой команды входят непосредственно сам руководитель, его заместители и лица, возглавляющие деятельность структурных подразделений. От того, как будет обеспечен подбор, расстановка и организация процессов взаимодействия между членами управленческой команды, во многом зависит реализация поставленных целей и задач.

По неформальным признакам к управленческой команде относят лиц, которые привлекаются к решению управленческих вопросов и проблем и входящих в состав постоянно либо временно действующих управляющих объединений.

В идеале, учитывая специфику деятельности управленческих систем в образовании, под управленческой командой понимаются все сотрудники и обучающиеся, представляющие собой постоянно действующее объединение (коллектив) и принимающие непосредственное участие в решении стратегически и тактически выверенных общих целей и задач.

Структурно управленческую команду в образовательных системах следует рассматривать на трёх уровнях управленческого взаимодействия: административном, совместном и персональном.

Административным уровнем управленческой команды организуется реализация совокупного множества задач и функций, направленных на достижение общих целей, поставленных законодательными и нормативными актами перед образовательными институтами. В том числе задач обучения знаниям, умениям и навыкам организации совместного и самостоятельного управления.

Совместный уровень деятельности управленческой команды призван обеспечить: активное участие членов образовательного учреждения в выработке и реализации принимаемых управленческих решений; формирование

и развитие знаний, умений и навыков управленческой культуры организации образовательного взаимодействия.

Самостоятельный уровень деятельности членов управленческой команды направлен на формирование способностей у каждого члена команды нести личную ответственность за реализацию принятых на административном, совместном и самостоятельном уровнях управленческих решений.

Методологической основой организации деятельности управленческих команд в образовательной сфере выступают идеи (концепты) синергетики, которая возводит в ранг управленческих ценностей ценности со- и самоорганизации (от греческого *synergos* — содействие, сотрудничество, «вместе действие»).

С позиций психологии управления ценность синергетической методологии заключается в том, что:

– она (методология) позволяет рассматривать управление не в воздействии извне или изнутри, а в целостности, в инициировании внутренних возможностей системы, интегративности нравственных и эстетических критериев, отражающих духовность мира;

– в ней делается акцент на самоинтеграции человека, и тем самым интеграция наделяется определённым экзистенциальным смыслом: человек есть то, что он из себя делает путями со-и самоорганизации;

– объектом управления выступает совокупное многообразие условий (способов и средств), стимулирующих совместную творческую деятельность по созиданию среды образования, способствующей проявлению внутренних источников саморазвития и самоорганизации не только у обучающихся, но и других участников данных процессов;

– субъект во взаимодействии с внутренней и внешней средой, в отличие от традиционного понимания его вторичности по отношению к объекту деятельности, наделяется качествами первичности (причинности);

– приводит к осознанию вариантности и альтернативности процессов развития и доказывает возможность находить оптимальные «сценарии» развёртывания благоприятного исхода событий, что позволяет проектировать не конечное состояние системы, а развитие её до этого состояния (конечное состояние — это состояние, при котором снимается актуальность проблематики, определённой и оформленной как проектная задача);

– управленческое воздействие должно уступить своё 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 считаются эффективными, если они «подталкивают» систему на один из собственных путей развития и могут привести к существенным качественным изменениям в образовательном процессе;

– сложно организованным системам, таким как человек, нельзя навязывать пути их развития: всякая такая система имеет, как правило, не единственный путь, а множество собственных, соответствующих её природе путей развития. Поэтому все управленческие программы должны строиться 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 неё лишнего. Программы должны содержать в себе образы развития, возможности перевода системы с одного (возможно, неблагоприятного или неэффективного) для неё 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 идёт о такой сложной системе, как образование. Целесообразно развиваться вместе, ибо это приводит к экономии материальных, духовных и других затрат;

– синергетическая суть управленческих программ должна заключаться в стимулирующем, или пробуждающем, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой. Поэтому процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего должны предусматривать нелинейные ситуации открытого диалога, прямой и обратной связи, пробуждения сил и способностей самого обучающегося. В качестве цели современного учебного процесса выступает формирование саморазвивающейся личности как человека культуры. В данном случае содержание обучения требует новых принципов структурирования, отражающих системно-целостное единство человека и мира. Оно должно в меньшей степени подразумевать введение новых дисциплин в преподавание, а в большей — опираться на интеграцию;

– в образовании должен быть обеспечен переход от управления к самоуправлению, от развития под влиянием внешних факторов к саморазвитию под влиянием внутренних факторов [53].

Таким образом, можно подчеркнуть, что основным источником развития со- и самоорганизуемых систем, к каковым относятся и педагог, и обучающийся, и образовательная организация, являются внутренние ресурсы. А значит, управление должно быть настроено на то, чтобы «запустить» механизмы со- и самоорганизации, потенциально заложенные в системе человека как совокупного субъекта и объекта управления. При этом управление должно учитывать «деликатность» этих механизмов: управляющее воздействие должно отвечать их человеческой, то есть гуманной сущности, в противном случае оно разрушит самоорганизацию.

Инструментальной объединяющей основой организации деятельности управленческих команд различного уровня выступает реализация следующих правил, формулируемых в качестве руководящих положений.

Правило приоритета социально значимых целей. Цели, заданные образовательному институту и прописанные в нормативно-правовых документах (законах, положениях, регламентах, уставах и т.п.), являются основополагающими. Если личностные цели членов организации не совпадают, то они должны быть переосмыслены, скорректированы и перенаправлены с учётом стратегических и тактических целей, стоящих перед образовательным институтом.

Правило иерархично выстроенного управления, смысл которого заключается в том, что в учреждении, подразделении либо управленческой структуре главные функции и полномочия руководства концентрируются в руках одного лица — руководителя, который несёт персональную ответственность за успешную реализацию целей и задач, стоящих перед образовательным институтом. В случаях несогласия с проводимой руководителем политикой и тактикой организации управленческой деятельности они обжалуются в установленном законом порядке.

Правило распределённой согласованной ответственности свидетельствует о том, что за реализацию принятых программ, планов и решений несут ответственность все члены управленческой команды в зависимости от тех согласованных полномочий, которые на них возложены.

Согласование и распределение полномочий членов управленческой команды осуществляется непосредственно руководителем образовательного института и утверждается локальными нормативными актами (приказами, распоряжениями, должностными инструкциями).

Правило минимизации управленческих структур и должностей. В психологии управления установлено, что

наличие большого круга управленческих должностей и структур не способствует повышению качества деятельности образовательных институтов. Наоборот, наблюдается значительный рост конфликтности, неконструктивного соперничества, непродуктивной соревновательности и т.д. Поэтому, при использовании комплексной методики интеграции функций руководства, осуществляется минимизация и оптимизация управленческих структур и должностей.

Правило системно организованного повышения квалификации и обучения членов управленческой команды, которые являются важнейшим средством повышения ценности человеческих ресурсов организации. Использование продуктивных технологий непрерывного образования, специализированного и личностно ориентированного обучения, является существенным моментом при создании программ обучения и развития управленческой команды, залогом ориентации на актуальные проблемы и потребности образовательной организации в тех областях деятельности, которые требуют повышенного внимания всего коллектива. Действие данного правила ведёт к повышению уровня профессионально-личностной компетентности, что делает работу управленческой команды более содержательной и эффективной.

Правило компетентного руководства гласит о том, что на руководящую должность любого уровня управления назначаются и избираются компетентные люди, обладающие профессиональными знаниями, мастерством и опытом для выполнения вверенных в управление полномочий.

Компетентность, в переводе с латинского *competentia*, означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. Она представляет собой систему базовых характеристик человека, которые определяют успех в различных сферах его деятельности.

С точки зрения психологии управления компетентность необходимо соотносить с профессионализмом, мастерством и умением работать.

Различают разные виды профессиональной компетентности:

– *специальная компетентность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие;

– *социальная компетентность* — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничество, а также владение принятыми в данной профессии приёмами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– *личностная компетентность* — владение приёмами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– *индивидуальная компетентность* — владение приёмами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд не напряжённо, без усталости и даже с освежающим эффектом.

В условиях управления образовательными системами необходимо обеспечить формирование *коллективной компетентности* как способности, умения и желания взаимодействовать, делиться знаниями в рамках собственного сообщества, что может свидетельствовать о высоком уровне образованности членов управленческой команды.

Определение норм и правил работы управленческой команды представляет собой постоянно действующий

процесс формирования культуры деятельности команды. Следует отметить, что предназначение этих правил — добровольное создание нормативного поля, своих структурных взаимоотношений, отступление от которых считалось бы отступлением от командных (коллективных) интересов, что в результате может сказаться на решении и личных проблем участников команд.

3.3. Психологические составляющие делового администрирования

Деловое администрирование — направление деятельности руководителя, позволяющее ему с помощью личностного 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 высоко-го 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, приобретённое 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 сочетающаяся в себе личностно-деловые качества, позволяющие действовать самостоятельно и ответственно. При этом следует отличать компетентность от компетенции как определённой 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 приёмами профессионально организованного общения;

– на достаточно высоком уровне профессиональной деятельностью управленца, посредством обладания знаниями и умениями организовать рационально свой труд и рабочее время подчинённых;

– 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 деятель-

ности управленцев образовательной организации принадлежит коммуникативной функции, отметим, что общение представляет собой сложный и многогранный процесс.

Как правило, в общении выделяют три взаимосвязанные линии:

– *коммуникативную линию*, состоящую в обмене информацией между общающимися субъектами;

– *интерактивную линию*, заключающуюся в организации процессов взаимодействия между общающимися субъектами, то есть в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями;

– *перцептивную линию*, означающую процесс восприятия друг друга партнёрами по общению и установлению 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 определённого результата, решение конкретной проблемы или реализацию определённой цели. Оно имеет регламентированный характер, возникает на основе и по поводу определённого 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 партнёров общения.

Однако, учитывая то обстоятельство, что взрослеющий человек в общении с другими людьми в условиях образовательной организации усваивает общечеловеческий опыт, накапливает знания, овладевает умениями и навыками, формирует своё 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 учёта 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 приёмов общения.

Для этого 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 субъектности, 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 приёмами организации управленческого общения, которыми при деловом администрировании должен владеть менеджер, *выступают*:

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

– приёмы: установления и поддержания контакта; устранения коммуникативных барьеров; эффективно-го 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.

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 сбережения здоровья. Кроме того, их объединяют общие критерии оценки эффективности деятельности: безопасность, комфортность, удовлетворённость, 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 этого необходимо на основе целостного подхода обеспечить комплекс условий, обеспечивающих учёт 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 отвлечениям 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, ведёт к потере контроля и дезорганизации деятельности образовательной организации. Среди факторов, определяющих норму управляемости, следует уделить особое внимание: оснащённости 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.); разумного распределения 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 приёмы НОТ (научной организации труда), ведущих к эмоционально-волевой минимизации усилий и затрат человеческих ресурсов. В качестве примеров приведём некоторые психологические приёмы НОТ, не требующие материальных и временных затрат, таких как:

– *приём «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 проявляют внимание к его личности;

– приём «положительные эмоции», вызывающие у человека чувство удовлетворения. Человек всегда стремится к тому, кто (что) вызывает у него положительные эмоции;

– приём «зеркало отношения» — доброе и приятное выражение лица, лёгкая улыбка невольно притягивают к собеседнику людей.

Демонстрирование в повседневном деловом администрировании данных приёмов 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 определённых 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, то есть становится источником появления и проявления новых функций.

Таким образом, психологически правильное понимание и осуществление управленческой деятельности менеджеров и управленческой команды позволяют достичь значительный кумулятивный эффект по руководству образовательной организацией.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте основные характеристики психологическим составляющим руководства и лидерства в образовательной организации.
2. Какими управленческими качествами лидерства должен обладать менеджер?
3. В чём заключаются значение и смыслы «Я-концепции» руководителя?
4. Определите психологические ориентиры организации деятельности управленческой команды.
5. Почему методологической основой организации деятельности управленческих команд в образовательной сфере выступают идеи (концепты) синергетики?
6. Какими правилами следует руководствоваться при организации деятельности управленческой команды?
7. Определите психологические составляющие делового администрирования.
8. Какими компетентностями управленца как профессионала должен владеть менеджер?
9. В чём заключается коммуникативная составляющая делового администрирования?
10. Определите признаки владения культурой личностно-делового общения.
11. В чём заключаются эргономические и функциональные составляющие делового администрирования?

Глава IV. ПСИХОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

4.1. Организационная культура в управлении образовательной организацией

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, и в том числе обучающихся.

Организационная культура, являясь сложным организационно-культурным явлением, индикатором совместной деятельности (продуктом творения «рук человеческих»), выступает интегральной психологически выверенной 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 установок 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, объединённых выполняемой ими совместной деятельностью (педагогической, образовательной 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 состояний 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.

Основополагающим ориентиром формирования организационной культуры выступает возложенная на сферу образования миссия (с лат. — ответственное задание, роль, поручение).

Миссия означает сформулированное адресное представление о том, для чего существует данная образовательная организация, для какого контингента обучающихся она создана и с каких мировоззренческих позиций она планирует обеспечивать достижение приоритетов, сформулированных в законодательных актах и согласованных общественных взглядах.

Специфика реализации миссии конкретизируется в **кредо** образовательной организации, отвечающей на вопрос: «Каким образом, с применением каких психологических, педагогических и управленческих установок будет обеспечено достижение поставленных целей?» По сути дела, кредо представляет собой девиз (краткое изречение или слово), в котором выражается ключевая идея управления деятельностью, осуществляемой конкретной образовательной организацией.

В целостном объёме миссия и кредо определяют философию (концепцию) организации как совокупности идей, определяющих смыслы, ценности и цели деятельности входящих в неё людей (взрослых и детей).

Концепция — это ценностные установки, в соответствии с которыми образовательная организация осуществляет свою деятельность и формирует свою собственную организационную культуру образовательного взаимодействия.

Концепция формирования организационной культуры образовательной организации выстраивается на доминировании организационных ценностей, выполняющих функции:

– *безопасности и защищённости* всех и каждого от нежелательных воздействий внешней и внутренней среды;

– *регулирования*, обеспечивающего поддержание правил и норм поведения, стиля взаимоотношений;

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

– *ориентации*, направляющей деятельность организации и её участников на достижение поставленных 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 неё.

Отличительной особенностью формирования организационной культуры образовательной организации выступает то, что она носит интегративный характер развивающегося образования. При этом действуют условия для усвоения детьми и взрослыми социально-культурных норм конструктивного поведения, выстроенных на интегративно постоянно 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.

Психологический климат выступает выразителем настроения, царящего в коллективе, моральной и психологической атмосферы, пропитывающей взаимоотношения его участников.

Важнейшими показателями психологического климата образовательной организации как интегративного критерия процесса формирования организационной культуры выступают:

- позитивная удовлетворённость царящей в образовательной организации атмосферой социально-психологической защищённости;
- высокая степень творческой включённости 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.

Существенную роль в формировании организационной культуры образовательной организации играет *уклад* — установленный или установившийся порядок в организации жизнедеятельности коллектива. Применительно к современной практике управления уклад — это комплексная характеристика образовательной организации, в которой основной акцент сделан и делается на нормативно-правовом порядке регулирования

целостного образовательного процесса. По сути дела, уклад — это складывающийся или сложившийся *образ жизни* коллектива, включающий в себя морально-нравственные и инструментальные устои (ценности), обеспечивающие условия для формирования здорового образа жизни каждого члена организации. Формирование здорового образа жизни как на коллективном, так и персональном уровнях содержит в себе построение оптимальной модели управления, охватывающей в себя компоненты культивирования, сохранения и сбережения психического, морально-нравственного, физического, экологического и других составляющих здоровья человека, государства и общества.

Ключевым средством формирования здорового образа жизни человека и организации выступают *традиции* (от лат. *traditio* — «предание», обычай), характеризующиеся как сложившаяся в образовательной организации стойкая и стройная система обычаев, норм, представлений, правил и образцов, которой руководствуется в своём поведении подавляющая группа членов коллектива. Ориентир на ключевую традицию формирования здорового образа жизни предусматривает разумное использование различных форм и методов управленческой и образовательной деятельности.

Результирующим фактором оценки влияния организационной культуры может выступать *имидж* (от англ. — образ, изображение, отражение) конкретной образовательной организации, который является искусственным образом, формируемым в общественном и индивидуальном сознании средствами психологического воздействия и массовой коммуникации. Формирование имиджа не является самоцелью ни управления образовательной организацией, ни самого человека. Он складывается постепенно и зависит от множества случайных либо устойчивых критериев оценки деятельности как образовательного института в целом, так и человека

в зависимости от исполняемой им роли, например руководителя. Может сочетать как реальные свойства объекта, так и несуществующие, приписываемые.

Показателями развитости организационной культуры образовательной организации могут выступать следующие психолого-управленческие признаки.

Так, *на уровне системно организованного развивающегося функционирования* субъектам управленческой и образовательной деятельности присущи:

- осознанное следование и соблюдение организационной дисциплины;
- готовность к приобретению и закреплению оптимизирующих навыков организации собственной и совместной деятельности;
- тщательное и методичное исполнение возложенных на них обязанностей;
- границы персональной и распределённой совместной ответственности чётко прописаны;
- процессы организации делового взаимодействия нормированы;
- межличностные взаимодействия сбалансированы;
- конфликты минимизированы;
- системно осуществляется трансфер (передача) и внедрение новых форм и методов управленческой и педагогической деятельности;
- постоянно поощряется и используется творческий подход к организации деятельности коллектива и т.д.

4.2. Механизмы управления человеческими ресурсами образовательной организации

Механизмы управления рассматриваются как составная (наиболее активная) часть системы управления, обеспечивающая воздействие на факторы, от состояния которых зависит результат деятельности управляемого

объекта. Поэтому 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.

Для этого необходимо, несмотря на якобы существующую разность позиций, прежде всего, руководствоваться системой достоверного психологического знания на проблему механизмов развития человека во всех его ипостасях, ролях и значениях.

Так, с позиций общей психологии, выступающей в качествах базового ориентира оформления философии образования, в качествах механизма развития выступают *внешне ↔ внутренние противоречия*. Учёные 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, её потенциальными и мерой их реализации, степенью самореализации, которой ей удалось достичь;
- способностями, особенностью, потребностями данной личности и требованиями общества и жизни, обращёнными 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 сверх возможности субъекта. Также отмечается, что противоречия порождают преобразовательную активность человека и свидетельствуют о факте наличия субъектного начала в нём.

С позиций культурно-исторической парадигмы в качестве механизма, влияющего на развитие человека как личности, постулируется **механизм экстерииоризации ↔ интериоризации**. Принципиальная особенность данного механизма заключается в том, 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 ребёнок использует речь как средство коммуникации/общения с другими людьми и лишь позднее осваивает внутреннюю, свёрнутую речь как средство самоконтроля и управления деятельностью). Поэтому компонент *экстерииоризации* следует рассматривать как психологический процесс, благодаря которому во внутренней психической жизни 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 интериоризация как внешних воздействий, так и внутренней жизни личности [12].

С позиций феноменологии развития в качестве постоянно и системно действующего, порой и часто неуправляемого, двуединого механизма рассматриваются **идентификация ↔ обособление**. В.С. Мухина обосновывает, что психический механизм производства целостного человека имеет социальные детерминанты и представляет собой систему реакций и процессов, складывающихся и преобразующих действий, состояний и структуры личности.

В качестве механизма присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности выступает *идентификация* (от позднелат. *identificatio* — отождествление), с помощью которого осуществляется процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом и обеспечивается усвоение человеком конвенциональных ролей, норм и правил поведения в обществе.

Следует также учитывать, что на социальном уровне механизм идентификации, обладая свойствами первичности, реально начинает действовать через бессознательное присвоение ребёнком идентифицирующего поведения другого человека путём подражания. Данный механизм развития имеет двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, идентификация обеспечивает присвоение многообразных психических действий, формирует способность к установлению положительных взаимоотношений с людьми, ведёт к развитию социально значимых личностных качеств. С другой стороны, идентификация может привести к растворению индивида в другом человеке, выхолащиванию индивидуального.

Механизмом отстаивания отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности выступает *обособление* (внешнее и внутреннее действие), по значению глагола «обособиться», то есть выделиться из общего целого; занять особое положение). В.С. Мухина отмечает, что обособление выступает прежде всего механизмом установления с другим человеком отношений на социально приемлемых началах, дающих возможность личности сохранять свою индивидуальность, чувство собственного достоинства и тем самым реализовывать свои притязания на признание. Обособление как механизм, определяющий бытие личности, имеет, так же как идентификация, двойное воздействие на развивающегося индивида. С одной стороны, обособление возлагает на личность индивидуальную ответственность за себя. С другой стороны, обособление может привести к крайней форме обособления — отчуждению, которое может иметь место как способ выражения негативного отношения к тому или иному явлению социальной действительности.

Идентификацию и обособление, по мнению В.С. Мухиной, следует рассматривать как диалектически связанные механизмы, по своей глубинной сущности находящиеся в единстве и противоположности. Если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее». Именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека. Поэтому, учитывая индивидуальные особенности присвоения человеком своей человеческой сущности (так называемого процесса первичной социализации), при организации управленческих действий в образовательных системах необходимо создавать условия для осуществления вторичного процесса про-социализации, предусматривающего созидание комплекса мер для психолого-педагогического

правильного взаимодействия человека со средой своего образования. Только с учётом данного обстоятельства происходит правильно организованный процесс развития социально значимых свойств личности, например таких, как способность к сопереживанию (сочувствию и сорадости) и активному нравственному отношению к людям, к человечеству, к самому себе.

Развитие личностных качеств на основе идентификации и обособления, считает В.С. Мухина, обусловлено врождёнными предпосылками, социальными условиями (взаимоотношения с родителями, с окружающими взрослыми и сверстниками, содержание деятельности) и внутренней позицией самого индивида. Именно от них зависит, будет ли человек более идентифицирующимся, или более обособляющимся, или безучастным. В обыденной человеческой жизни идентификация и обособление постоянно регулируют действия, поступки, потребности и состояния человека.

Но акцентировка членов пары «идентификация — обособление» имеет сложную обусловленность. Этим объясняется то, что индивид может развиваться в трёх направлениях: 1) постоянной гиперболизированной, ярко выраженной готовности к идентификации с другими индивидами; 2) обособления (отчуждения) от других индивидов; 3) гармоническое взаимодействие членов пары в соответствии с внутренними потребностями личности и социальной необходимостью [32].

В социальной психологии в качестве механизмов развития выступают последовательно действующие **механизмы адаптации** ↔ **индивидуализации** ↔ **интеграции**. Действие данного процесса аргументированно представлено в *концепции персонализации личности А.В. Петровского*. В ней отмечается, что если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, то 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 всё, 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 приёмами 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 не удовлетворённой 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 её ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д. В результате эти выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой — происходит интеграция личности в общности [35].

Применительно к управлению образовательными системами данная концепция персонализации А.В. Петровского 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* — приспособление) 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 её 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 включённости, участия и реализации намеченных целей,

задач, планов и программ. Речь идёт 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 [35]. Данный комплекс способов и умений позволяет человеку понимать ситуацию и достигать желаемых результатов в личной и профессиональной деятельности.

В педагогической психологии обосновываются:

– *механизмы организации личностно-ориентированного образования*. По мнению исследователей, под личностно ориентированным образованием следует понимать такой механизм организации образовательного процесса, при действии которого: личность ученика и личность 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 определённый 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 её индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

– *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.;

– *механизм психолого-педагогической поддержки*, в котором заложены инструменты адресного индивидуального сопровождения процессов образования личности, предусматривающие осуществление приоритетных стратегий и приёмов 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.

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. Поэтому, не останавливаясь на положительных и отрицательных характеристиках того или иного подхода в определении механизмов процессами взаимодействия человека со средой своего образования как личности, следует заметить, что они способны дать значительный кумулятивный эффект только в своей интегративной (синтезирующей) связке теоретического и практико-ориентированного знания о человеке как основного фактора управляемого развития.

Человеческий фактор, как уже отмечалось (см. материалы главы 2), 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, выступающие определяющим *потенциалом* (от лат. *potentia* — сила), характеризуемым как средства, запасы, источники, возможности, имеющиеся

в наличии и которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели.

Человеческий потенциал — качества человека (людей), принципиально влияющие на результаты активности, в которую они вовлечены в той или иной сфере (области) деятельности. В общем значении рассматривается как способность человека либо человечества проявить на практике управленческие возможности, которые включают и содержат в себе рациональные, волевые и аффективные качества личности.

По сути дела, речь идёт о том, что в пространстве управленческих влияний образовательной организации создаются системно действующие условия для полноценного и гармонического развития личностных способностей человека, которыми становится возможным управлять на совместном и индивидуальном уровнях специально организованного образовательного взаимодействия.

Как отмечает *К.К. Платонов* в своей концепции динамической функциональной структуры личности, такие возможности управления предоставляются при соблюдении тех условий, которые учитывают необходимые уровни психологического анализа.

Так, *на уровне психофизиологического и нейропсихологического анализа* биопсихических составляющих личности возможности управления темпераментом, половыми, возрастными, фармакологически обусловленными свойствами, в которых социального почти нет, заложены в организации тренировок.

Являясь элементарным видом формирования личности, *тренировка* предусматривает организацию систематического повторения определённых действий (умственных, физических и т.п.), в результате которых происходит закрепление повторяемых процессов, то есть навыков.

Навык представляет собой деятельность, сформированную посредством многократного повторения и до-

ведения до автоматизма. Показателем же наличия у человека навыка является следующий факт: перед выполнением действия он не думает заранее о том, как именно он будет его выполнять, а при выполнении действует точно и быстро.

На уровне индивидуально-психологического анализа особенностей протекания психических процессов (внимание, воли, чувств, восприятия, мышления, ощущений, эмоций, памяти), в которых чаще больше социального, управление становится возможным только с помощью организации упражнений, когда человек максимально осознанно учится выполнять какое-то действие с конкретной целью.

Говоря о наличии преемственности между навыками и умениями, следует отметить, что, когда человек систематически тренируется и продолжает работать над собой — его умение совершенствуется. Время на выполнение действия сокращается, часть промежуточных этапов начинает выполняться неосознанно, автоматически. И здесь уже можно говорить о том, что происходит формирование полноценного навыка выполнения действия. Это означает, что благодаря долгим и упорным системно организованным упражнениям и тренировкам умение превращается в навык.

При *психолого-педагогическом анализе* формирования опыта управления знаниями, умениями, навыками и привычками личности, в которых больше социального, становится возможным, благодаря формам и средствам обучения.

Особое внимание следует уделить *социально-психологическому анализу*, который показывает, что направленность личности (убеждения, мировоззрение, идеалы; стремления, интересы, желания), где определяющую роль играет социальное, а биологического почти нет, возможна только в условиях специально организованного воспитания [37].

Направленность личности в психологии характеризуется как психологическое свойство, подразумевающее совокупность внутренних установок, стремлений и жизненных целей. Направленность выражает содержание человека как участника общественной жизни и отражает, что и как делает человек, как относится к обязанностям, какую ценность и полезность представляет для общества. В структуру направленности личности входят потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, идеалы, убеждения, мировоззрение, цели, которые выступают как совокупное объединение (синтез), формирующие внутреннюю позицию личности.

Внутренняя позиция, представляя собой сложный сплав когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, выявляет всю систему реальных отношений личности к действительности. Являясь итогом взаимодействия реально действующих мотивов и сама выполняя мотивационную функцию, внутренняя позиция как устойчивая система индивидуальных ценностей и смыслов человека, его взглядов и отношений к миру, норм и установок, преломляя и опосредуя воздействия окружающей и воздействующей на него среды, становится непосредственной движущей силой развития у индивидуума новых психических и личностных свойств.

Так как направленностью и внутренней позицией личности в психологии объясняются многие побуждения и мотивы, составляющие ядро мотивационной сферы личности, по мнению большинства исследователей, путь к наиболее эффективному управлению человеческими ресурсами лежит через понимание мотивационной сферы личности. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов педагогического управления им.

Мотивационная сфера представляет собой сложно организованную иерархическую систему совокупности потребностей, мотивов и ценностей личности, которые побуждают человека к активности в осуществляемой им деятельности.

Углублённые исследования психологического содержания мотивационной сферы личности для того, чтобы организовать эффективное управление, требуют более детального различения процессов и структур, входящих в круг регуляторов управленческой деятельности.

Остановимся на основных различениях регуляторов деятельности и поведения человека.

Потребности — это непосредственные жизненные отношения человека с миром. Они действуют здесь и теперь, отражают текущее состояние указанных отношений. Учитывая роль потребностей в работе с человеческим потенциалом, следует не забывать, что они (потребности) выступают основным источником активности человека — если нет потребности, не может быть и активности. Однако побудительной силой обладают осознанные потребности. Потребности, осознаваясь людьми, отражают в их психике несоответствие внешних условий их внутренним требованиям и предопределяют их деятельность по устранению такого несоответствия.

Интерес (от лат. *interest* — имеет значение) — это конкретное выражение осознанных потребностей. В отличие от потребности, интерес направлен на те социальные отношения, от которых зависит удовлетворение нужд человека. Если потребности показывают, что нужно для нормальной жизни человека, то интерес отвечает на вопрос, как действовать, чтобы удовлетворить данную потребность. Таким образом, специфической чертой интереса выступает деятельное отношение к использованию условий существования человека.

Ценности — это характеристики сознания субъекта, его представления о главных и важных жизненных целях

и смыслах, а также об основных средствах достижения жизненных целей. Ценностный смысл могут иметь различные явления, процессы, события и предметы материально-вещественного мира. Они дифференцируются по уровням: общественные, групповые, личные, в зависимости от субъекта. Общественные и групповые ценности являются основой культуры общества и её субкультур, оказывающих на мотивационный процесс огромное воздействие.

Мотив (французское *motif* — двигаю) следует рассматривать в качестве исходящих от самого человека внутренних побуждений к деятельности, связанных с осознанным удовлетворением потребностей и интересов субъекта. Мотив, как правило, выступает в качестве объяснения причин того, ради чего человек совершает то или иное действие, содержит ответ на вопросы: «Что побудило? Каков интерес? Какая преследовалась цель?»

Цель — это желаемый объект (или его состояние), к обладанию которым стремится человек, это результат удовлетворения его потребностей.

Мотивация — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы, формы и степень активности деятельности, придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определённых целей. Отсюда все определения мотивации рассматривают в двух аспектах: как совокупность факторов или мотивов и как динамичное образование, как процесс, механизм.

Одновременно мотивацию определяют как интегративное качество личности, имеющее иерархию, протяжённость во времени и обусловленное как личными 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.

Основными управленческими функциями мотивации выступают следующие.

1. *Функция организации побуждения к действию.* Мотивы — это то, что заставляет человека действовать, или выступают стимулом к действию. В этом смысле человек, активно действующий для достижения определённой цели, которая позволит ему удовлетворить какую-либо потребность, будет рассматриваться как мотивированный, а пассивный, равнодушный или бездействующий — как немотивированный или обладающий низким уровнем мотивации.

2. *Функция организации содержательной направленности осуществляемой деятельности.* Люди постоянно принимают решения о том, как они будут достигать своих целей. Все эти действия имеют нечто общее — они представляют собой некоторые выборы, которые направляют усилия человека на достижение определённой цели, позволяющей удовлетворить актуальную потребность.

3. *Функция организации контроля и поддержания поведения* направлена на достижение цели, выражается в определённой настойчивости в достижении этой цели.

Особым образом следует выделить и подчеркнуть основную характеристику мотивации как специально организованной управленческой деятельности по созданию системы стимулов, имеющих целью мотивировать, то есть внутренне побуждать (активизировать) человека (людей) к качественному удовлетворению возникающих потребностей.

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.

Стимулирование — совокупность внешне и внутренне организованных управленческих действий с целью побудить человеческий потенциал личности и образовательной организации к качественному осуществлению выполняемой деятельности (управленческой, образовательной, педагогической и пр.).

Установлено, что одной из психологических черт любого нормального человека является потребность личности направить свою энергию и силы на выполнение стоящих перед ней задач. Чем больше поощряется развитие этой потребности, тем сильнее её реализация позволит личности почувствовать ответственность за результаты осуществляемой деятельности. Чем сознательнее человек относится к качеству и эффективности своей деятельности, тем в большей степени он будет осознавать свою важность и значение как члена сообщества (коллектива).

В рамках психологии управления образовательными системами стимулирование следует рассматривать как средство мотивации субъектов образовательного процесса к качественному выполнению осуществляемой ими деятельности.

При этом организаторам управленческих процессов в образовательных системах необходимо помнить, что:

- основной целью стимулирования выступает формирование заинтересованности актантов (действующих участников) к качественному исполнению осуществляемой ими деятельности;

- стимулирование как специфический вид воздействия, как средство побуждения внутренней и внешней мотивации человека, учитывая мотивационную структуру личности, должно быть направлено на обогащение её субъектных потенциалов;

– стимулирование подразумевает создание условий, когда у человека пробуждаются его собственные мотивы. Это, в сущности, создание обогащённой стимулами и возможностями создаваемой в образовательной организации мотивационной среды, в которой человек актуализирует, развивает и обогащает свои мотивы жизнедеятельности.

Особо следует отметить, что управление человеческими ресурсами посредством развития мотивационной сферы личности является трудно разрешимой проблемой, так как подчас невозможно определить очень часто скрывающиеся, истинные и ложные мотивы организации жизнедеятельности человека. Да и не следует распознавать мотивы, тратить на это время и силы управленцев!

Главным средством управления процессами развития мотивационной сферы выступают системно организованные условия, при действии которых сам человек системно осуществлял самоуправление процессами обогащения управляемого им стиля взаимодействия с самим собой и окружающей действительностью.

4.3. Психологические аспекты индивидуального стиля управляемого взаимодействия в образовании

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

Индивидуальный стиль организации жизнедеятельности каждого человека характеризуется как взаимо-

связанная совокупность персональных особенностей, способов и характера осуществления определённой деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми. Стиль обычно 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, характеризующую конкретный стиль взаимодействия (формы, методы, приёмы, средства), сколько внутреннюю (для достижения каких целей и решения каких задач они используются, то есть какова направленность и мотивация выбора тех или иных форм и методов управленческого воздействия).

Особо пристальное внимание следует обратить на практическое воплощение в управление сферой образования идей В.С. Мерлина, изложенных в разработанной и обоснованной им концепции интегральной индивидуализации [33].

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, объём лёгких, 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 закреплённые устойчивые отношения человека к разным сторонам действительности. Характер в известной мере может быть изменён самим человеком в процессе самовоспитания или под влиянием изменений в организме человека, то есть произвольно (например, у хронически больных людей). *Способности* являются результатом развития задатков, это функциональные органы, обеспечивающие выполнение человеком определённых 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, вы-

текающих 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 обогащения 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 [29].

В целом решение задачи обогащающего формирования индивидуального стиля жизнедеятельности становится возможной при соблюдении установки на создание 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), составляющих основу для определения и формирования стиля управления другими людьми и самим собой.

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

Чаще всего выделяются и исследуются следующие стили:

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

– *убеждающий*, когда руководитель принимает управленческие решения единолично, но разъясняет подчинённым 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 стиль*, при котором руководитель рассматривает членов коллектива как консультантов, способствующих выработке наиболее рациональных вариантов решений, советуется с подчинёнными, рассматривает предложенные варианты, но по своему усмотрению выбирает наилучший;

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

– *демократический* (доверяющий) стиль, характеризуемый с позиций определённого доверия руководителя к своим подчинённым, проявляющийся в распределении полномочий между руководителем и коллективом.

В последнее время в практической деятельности управления образовательными системами отдаётся предпочтение *эkleктическому* стилю взаимодействия, когда, в зависимости от ситуации, руководитель может быть то автократом, то демократом, то либералом и т.д. Данный стиль деятельности может быть психологически эффективен, если он присущ руководителю-профессионалу, который чётко уверен в правильности применения приёмов, форм и методов того или иного стиля. Например, если на этапе внедрения новшества наблюдается высокий уровень сопротивления сотрудников, то становится возможным применение положительно действующих средств авторитарического стиля, связанных с усилением контроля, и т.д.

Умелое применение синтеза позитивно действующих приёмов, форм и методов традиционных стилей управления способствует формированию интегративного, то есть профессионально-организованного стиля управляемого взаимодействия.

Профессионально-организованный стиль управления, обозначаемый как интегративный стиль делового взаимодействия, синтезирует и аккумулирует в себе:

- согласованную по большинству параметров управленческую деятельность руководителей, педагогов, сотрудников, обучающихся и их законных представителей;

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

- позитивно действующие средства воздействия, содействия, взаимодействия, самоорганизации.

Такой подход к развитию управляемого стиля взаимодействия 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 профессионально-организованный стиль взаимодействия 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 позиций, особенность профессионально-организованного стиля взаимодействия выражается в том, что его следует характеризовать в совокупном множестве входящих в него компонентов.

Так, по *типу организации гуманистически направленного образовательного взаимодействия* данный стиль, в отличие от культивирования конкуренции и соперничества, направлен на формирование культуры кооперации, сотрудничества, сотворчества.

По *критерию профессионализма* он 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* данный стиль образовательного взаимодействия концентрирует внимание на развитии и обогащении управленческой культуры личности, представляющей собой интеграцию индивидуальных,

личностных, профессиональных свойств человека, которому присуще активное созидание себя, преодоление в своём стиле взаимодействия слабых сторон, ответственное отношение к осуществляемой им деятельности и поведению.

Основным критерием внедрения и использования профессионально-организованного стиля взаимодействия 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 управляемого взаимодействия;

– условий, учитывающих все аспекты развития личности и содействующих 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 профессионально-организованного стиля взаимодействия 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 только им свойственный темп и уровень развития! Кроме того, стиль управления во многом связан с особенностями: личности и деятельности руководителя; объекта руководства; внешней среды [52].

Это далеко не полный перечень качественных характеристик, от которых зависит процесс формирования управляемого стиля взаимодействия.

В целостном объёме формирование организационной культуры образовательной организации находится в зависимости от многих психологических составляющих организации управленческой деятельности, в том числе от усилий, направленных на развитие и обогащение индивидуального стиля профессионально-организованного взаимодействия с внешним и внутренним миром каждого человека.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте основные характеристики организационной культуры управления образовательной организации.

2. Определите методологические основы формирования организационной культуры управления образовательной организацией.

3. Дайте характеристику важнейших показателей психологического климата образовательной организации.

4. Какие психолого-управленческие признаки являются показателями развитости организационной культуры образовательной организации?

5. Выявите взаимосвязь и взаимозависимость механизмов управления человеческими ресурсами образовательной организации.

6. Какие ориентиры организации управленческой деятельности изложены К.К. Платоновым в концепции динамической функциональной структуры личности?

7. В чём заключается роль и значение направленности и внутренней позиции личности?

8. Каким образом обеспечить условия развития мотивационной сферы личности?

9. Дайте характеристику основных управленческих функций мотивации.

10. В чём заключаются психологические аспекты индивидуального стиля управляемого взаимодействия в образовании?

11. Какими средствами можно обеспечить формирование профессионально-организованного стиля взаимодействия?

Глава V. ПСИХОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В педагогической науке и практике всё более усиливается стремление педагогов осмыслить собственную профессиональную деятельность с управленческих позиций. Ведь, что бы ни задумывал и ни осуществлял педагог, какие бы роли он при этом ни исполнял, непременно он приходит к осознанию того объективного факта, что учитель прежде всего управленец! И от степени профессионального овладения данной ролью находится в прямой зависимости уровень успешности не только его самого, но и обучающихся.

Однако у значительной части педагогов по-прежнему существует явное недопонимание либо искажённое восприятие стоящих перед каждым педагогом целей и задач, выполняемых им функций и, прежде всего, связанных с пониманием смыслового значения собственной позиции в роли управленца. Отсюда у каждого педагога возникает множество проблем, выражаемых в форме бесконечного усложняющего деятельность поиска ответов на совокупный ряд вопросов: как обеспечить успешность обучения и воспитания всех и каждого; какими управленческими функциями руководствоваться при организации учебных и внеурочных занятий; в чём заключаются критерии и правильность оценки собственного уровня профессионализма и компетентности. Поэтому каждому педагогу, прежде всего, следует признать, что осуществляемая им педагогическая деятельность — это система профессионально-организованного управления собственной профессиональной деятельностью по организации образовательной деятельности познания, общения и самосознания своих подопечных и т.д.

5.1. Психолого-организующие характеристики педагогического управления

Педагогическое управление, подчиняясь общим закономерностям, принципам и условиям организации управления процессами образования, с психологических позиций выступает как сложно организованная система синтеза теорий, методик и технологий психолого-эффективного управления целостным образовательным процессом.

Сложность определения сущности педагогического управления также связана с тем, что оно имеет свои принципиальные психологические особенности.

Во-первых, *педагогическое управление имеет в основном сокрытый характер своего осуществления*. Обучающиеся порой не знают и во многом не догадываются, какие цели и задачи преследуют педагоги, организуя тот или иной вид *пре-*образующей их деятельности. Отсюда очень часто возникают реакции сопротивления, выражающиеся в формах «избегания неудач» либо конфликтов.

Во-вторых, *педагогическое управление выступает как опосредованное управление*. Это форма организации управления, предоставляющего средства, то есть обеспечивающего в основном сокрытые условия для полноценного и гармоничного развития рациональной, волевой и эмоциональной сторон личности, которые непрерывно оформляются самим человеком в процессе персонального взаимодействия с окружающей его средой.

В-третьих, *педагогическое управление подчас бывает жёстким*. Но жёсткость педагогического управления имеет право на существование только в том случае, если она хорошо продумана. Оно имеет место, когда организация и содержание образовательной деятельности подопечных соответствуют только и по возможности точно научно выверенной и практически реализуемой

психолого-дидактической модели (её концептуально-методологической схеме).

Но самое главное — *педагогическое управление* характеризуется как *гибкое управление*, предполагающее сохранение и умножение позитивных внутренних потенциалов взрослеющего человека. Осуществляется такое управление, как правило, косвенными путями создания системно действующих условий, в которых ребёнок сам или в диалоге с педагогом, одноклассниками строит, контролирует, совершенствует способы своей образующей и преобразующей его деятельности.

Таким образом, педагогическое управление — это специфический вид управленческой деятельности педагога, направленный на организацию образовательного процесса, а также обеспечение коммуникации с целью формирования образовательной деятельности обучающихся, направленной на достижение развития личности, готовой к жизни в новых социальных условиях.

Педагогическое управление в целом, выступая как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приёмов управления образовательной деятельностью обучающихся, характеризуется как синтез науки, искусства и практики.

Как область научного знания, педагогическое управление, прежде всего, осуществляет опору на совокупность отраслей психологического знания, во многом отражающей закономерности, принципы и требования к организации педагогической деятельности. Особое внимание следует обратить на комплекс научных знаний, изложенных в педагогической психологии — науке, вбирающей в себя достижения всех отраслей психологического знания и изучающей психологические основы организации: профессиональной деятельности педагогов; полноценного и гармонического развития личности, в специально организованных условиях обучения и воспитания подопечных; процессов плодотворного взаимодействия и т.д.

При этом, учитывая психологические особенности педагогического управления, не следует его отождествлять со «скрытым управлением», которое в социальной психологии 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 счёт жертвы, то, безусловно, аморально. Скрытое управление человеком против его воли, приносящее инициатору односторонние преимущества, обозначается как манипуляция. Инициатора, управляющего воздействием, называют манипулятором, а адресата воздействия — жертвой (манипуляции) [47].

Как показывает управленческая практика, в силу ряда объективных причин каждый педагог занимается «педагогическим манипулированием», но только не для получения личной, а педагогически 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, каждый педагог обречён научиться эффективно применять сокрытые, вернее, опосредованные формы и методы педагогического манипулирования.

Таким образом, характеризуя педагогическое управления с позиций синтеза науки, искусства и практики, стоит сделать смысловой акцент на умении педагога творчески и успешно применять имеющийся у него багаж психолого-педагогического знания в своей практической

деятельности. Для этого с управленческих позиций каждому педагогу необходимо осуществить смысловую инвентаризацию исполняемых им традиционно ролей преподавателя, методиста, контролёра и т.д., с управленческих позиций интегрирующей все традиционные роли, выполняемых педагогом — педагога-управленца, выстроить психологически выверенную программу обогащения своего профессионально-личностного репертуара.

5.2. Роль и значение психологических установок в педагогическом управлении

Педагогу как управленцу следует смысловым образом изменить и тем самым обогатить профессионально-личностные установки организации собственной деятельностью.

Установки как явление сознания в психологическом знании трактуется как готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определённом направлении, которая обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания осуществляемой деятельности, служит основой избирательной активности человека.

Психологические установки человека включают в себя его представления о мире, о самом себе и о взаимоотношениях с другими людьми. Обладая способностью изменять поведение и действия человека, психологические установки играют важную роль в формировании устойчивых образцов поведения и образа действий, тем самым изменяя характер и личность человека.

Важное значение имеет и то обстоятельство, что установка занимает промежуточное и связующее положение между потребностями и мотивами человека. По сути, функционально акт развёртывания любой

деятельности до первого удовлетворения потребности может быть представлен следующим образом: потребность → направленность поисковой активности на предмет потребности (первичная установка) → предмет потребности (мотив). Поэтому, чтобы удовлетворить актуальную потребность (нужду), установка выполняет роль субъективной ориентации личности при поиске ответов на вопрос «каким образом»? И здесь речь уже идёт о мотивах, которыми руководствуется человек при выборе вариантов осуществления действия.

Особенность педагогического управления заключается и в том, что установки на осуществление профессионально-организованной деятельности должны быть ориентированы на смысловые ценности, предписывающие определённые социально принятые способы поведения.

Смысловые установки в значениях надобности, необходимости, нужности и т.д. выражают проявления в деятельности отношения личности к объектам, имеющим личностный смысл. Содержат информационную (взгляды на мир и образ того, к чему человек стремится), эмоционально-оценочную (отношение к значимым объектам), поведенческую (готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл) компоненты.

В педагогическом управлении смысловые установки выполняют следующие функции:

- *познавательную*, выражающуюся в стремлении личности привести в систему содержащиеся в них личностные смыслы знаний, норм и ценностей;
- *ценностно-ориентирующую*, способствующую воплощению в практику педагогической деятельности общественно значимых культурных ценностей;
- *инструментальную*, с помощью которой педагог приобщает своих подопечных (обучающихся) к системе морально-нравственных норм и ценностей;

– *самозащиты*, позволяющей сохранить личности статус-кво в напряжённых ситуациях.

Смысловые установки, выполняя роль «цементирования» общей направленности педагогической деятельности, придания ей стабильности, выступают в роли фильтра по отношению к целевым установкам, которые вызываются целью и определяют устойчивый характер протекания действий.

На уровне **целевых установок** психологи выделяют следующие характеристики:

– целевая установка — это готовность, которая вызвана предвосхищением (осознаваемым образом) результата действия и выполняет функции стабилизации;

– целевая установка проявляется только при возникновении препятствия. Без препятствия целевая установка феноменологически не проявляет себя;

– уровень целевой установки обозначается как готовность к осуществлению действия, которая возникает в результате разрешения задачи на основе учёта и предвосхищения.

Психологические установки поддаются определению, измерению и преобразованию с целью изменения их влияния на жизнь человека. В психологических исследованиях отмечается, что люди с установкой на профессионально-личностное развитие убеждены, что большинство их качеств можно развивать и что многое зависит от приложенных ими усилий и готовности обучаться. Также отмечается, что любой человек может развить в себе установку на профессионально-личностное развитие, которая позволяет увеличить мотивацию и лучше справляться со сложными задачами.

Поэтому фокусирование управленческого внимания на психологических установках педагога, на их переосмыслении и переориентации позволяет обеспечить процесс обогащения профессионально-личностной культуры педагога.

Ценностно-ориентирующие установки на обеспечение целостного образовательного процесса. Целостность является интегративной характеристикой единого образовательного процесса, суть которого заключается и проявляется в неразрывности процессов развития, обучения и воспитания. Тому подтверждением являются законодательно закреплённые установки (положения). Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено, что образование — это 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 определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Данная ценностно-ориентирующая установка раскрывает три ключевых аспекта понятия «образование»: образование как ценность и общественное благо; образование как процесс, объединяющий воспитание и обучение человека; образование как результат воспитания, обучения, развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Однако *целостность* с позиций психолого-педагогического знания нельзя свести только к единству процессов воспитания и обучения или к единству процессов умственного, нравственного, трудового, физического и других видов развития и воспитания человека, так как в действительности целостность многопланова и многоаспектна. Целостность проявляется как в содержании, так и в организации образовательного процесса. Поэтому каждому педагогу необходимо, ориентируясь на целостность организации собственной педагогической деятельности, обеспечить реализацию ключевой

идеи К.Д. Ушинского о единстве административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности. Для этого каждому учителю как управленцу предлагается трактовать целостность образовательного процесса с синтезирующих (интегративных) позиций, в комплексе охватывающих целевые, организационно-управленческие, содержательные и инструментальные параметры, выступающие в качестве базовых (первичных) установок организации собственной профессиональной деятельности.

Целевые установки на обеспечение полноценного и гармоничного развития личности. В качестве стратегического целевого параметра профессионально-организованной деятельности педагога настоятельно рекомендуется избрать целевую установку, направленную на обеспечение психолого-педагогических условий для развития полноценной и гармонической личности. В данной трактовке основной цели педагогического управления осуществлён переход от понимания разностороннего к полноценному развитию личности. Смысл изменения связан с тем, что усиливается акцент на понимании полноценности как линии восхождения к целостности, предусматривающей полное *самораскрытие* способностей и талантов, составляющих духовно-ценностный потенциал личности, как *самоощущение* себя, проживающего свою собственную жизнь такой, какая она есть, и принимающего персональную ответственность за результаты собственного *самоосуществления*. Если человек реально востребован собой и другими людьми, имеет ценность в обществе, его общественно-энергетический баланс положителен — то человек как личность *полноценен и целостен!*

Следовательно, содержательно наполняется и обогащается смысловыми акцентами понятийная конструкция «гармоническая личность», означающая сочетание в себе баланса всех сфер жизнедеятельности человека,

каждая из которых находится на оптимальном уровне. Это значит, что человек как личность разумно удовлетворён своей физической формой, личной и социальной жизнью, отношениями с родными, друзьями и коллегами, доволен теми материальными благами, которыми располагает, умеет радоваться, сопереживать и быть благодарным. Быть гармоничной личностью — значит жить в ладу с собой и миром, принимать себя и окружающих такими, какие они есть, без критики и осуждения, без завышенных ожиданий и иллюзий!

Качествами гармоничной личности выступают:

– *здоровый, экологически выстроенный образ жизни.* Здоровые привычки не как дань моде, а как естественный способ существования. Причём речь идёт не только о гигиенических процедурах, занятиях спортом или правильном питании, но и о бережном отношении к окружающей среде, умеренном потреблении ресурсов и грамотном использовании материальных благ;

– *психическая стабильность.* Человек преимущественно спокоен и уравновешен, позитивен, склонен больше замечать хорошее. При этом гармоничная личность не боится выражать и свои негативные чувства, если этого требует ситуация, не подавляет, а проживает их;

– *адекватная самооценка и устойчивые личные границы.* Гармонично развитый человек в меру самокритичен, адекватно оценивает свои силы и возможности, уважает себя и других. Не стремится вторгнуться в чужое личное пространство, но и не позволит нарушать свои границы. Он никогда не полезет с непрошенными советами и нравоучениями, но поможет делом и словом, если его об этом просят;

– *самостоятельность и независимость.* В первую очередь ментальная и, как следствие, материальная. Гармонично развитая личность не зависит от мнения толпы, не винит окружающих в собственных неудачах и расценивает в любой ситуации прежде всего на себя.

Таким образом, под полноценной и гармонически развитой личностью следует понимать полное самораскрытие способностей и талантов, составляющих внутренний потенциал личности.

Следовательно, для того чтобы обеспечить успешную реализацию целевой установки развития полноценной и гармонически развитой личности, в педагогическом управлении необходимо обогатить новыми смыслами организационно-управленческие установки профессиональной деятельности педагогов.

Организационно-управленческие (инструментальные) установки профессионально-организованной деятельности педагога. Педагогам, прежде всего, необходимо осознать, что до тех пор, пока сам человек не включится в процессы своего преобразования как личности, все предпринимаемые традиционные педагогические усилия могут дать лишь незначительный развивающий эффект. Лишь тогда, когда взрослеющая личность реально станет рассматриваться как субъект собственного образования, несущего ответственность за объект (предмет) собственной деятельности — Личность, можно достичь значительный кумулятивный (качественный) эффект.

Отсюда необходимо изменить и содержательно наполнить *организационно-управленческие параметры* целевой установки педагогического управления, содержащие в себе следующие позиции.

1. Присвоение и обогащение ключевой роли педагога-профессионала в управлении образовательной деятельностью обучающихся, означает, прежде всего, умелое исполнение всего комплекса управленческих функций, а именно функций анализа, целеполагания, прогнозирования, планирования, организации, мотивации, коммуникации, принятия решений, контроля и коррекции образовательного процесса. Неумелое исполнение всего комплекса функций педагогического

управления, как правило, приводит к формальному, а не смысловому и содержательно-наполненному исполнению возложенных на педагога должностных обязанностей. Примерами неконструктивного исполнения функций является отказ от календарно-тематического планирования по учебному курсу, от поурочных планов проведения учебных занятий и т.п., что порой оправдывается якобы нерациональной загруженностью учителя и в связи с этим — «сопротивлением» системе.

2. Системность и непрерывность организации процессов управляемого воздействия и взаимодействия. Особенность действия данного параметра организационно-управленческой установки заключается в том, что инструменты воздействия, как правило, применяются по отношению к себе, к собственной профессионально организованной педагогической деятельности, а формы и методы обогащающего взаимодействия с другими, особенно с обучающимися, регулярно транслируются, поддерживаются и изменяются.

3. В педагогическом управлении обеспечивается разумное сочетание профессионально-организованной деятельности, направленной на процесс и результат. Современный российский тренд управленцев в образовании «меня не интересует процесс, мне нужен результат» приводит к многочисленным искажениям подлинной сути образования как управляемой сферы.

Педагогу важно понимать, что не бывает результатов без процессов, а желаемый результат обеспечивает только хорошее исполнение правильно организованных процессов, включающих в себя организацию и соблюдение последовательности действий, направленных на достижение определённого результата.

Кроме того, ключевая особенность образования заключается в отсроченной оценке результативности. Переформулированная с точки зрения педагогического управления поэтическая фраза «Нам не дано предугадать,

как наше *ДЕЛО* отзовется» раскрывает суть оценивания результатов, зависящих во многом от нашей совместно организованной деятельности по самостоятельному развитию полноценной и гармоничной личности в специально организованных условиях образования (воспитания и обучения).

4. Тактическим ориентиром организации целевой установки необходимо избирать 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. Речь идёт о деятельном участии заинтересованных лиц, прежде всего педагогов, в организации успешной образовательной деятельности обучающихся.

При реализации тактики содействия серьёзную 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.

Однако, 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 ребёнок либо взрослый.

Для чего каждому педагогу необходимо обогатить собственный профессионально-личностный репертуар формами и методами, которые побуждают, направляют и регулируют активность взрослеющего человека. Наиболее благоприятным способом организации системы содействия развитию полноценной и гармоничной

личности является специально спроектированный способ развития и обогащения субъектных потенциалов личности, предусматривающий не только прямые, но и косвенные, опосредующие методы воздействия, побуждающие человека к выполняемой им образовательной деятельности.

5.3. Научно-практическая психологизация педагогического управления

Многие возникающие у каждого педагога проблемы по достижению поставленных перед ним целей становятся возможным разрешить путями построения системы научной организации труда (НОТ), вернее, НПОТ — в значениях: 1) научно-практической организации труда, предусматривающей творческий синтез научного знания и практической деятельности; 2) научно-психологической организации труда, опирающейся и воплощающей в практику управления системами образования достижения психологической науки.

Движение «НОТ», возникнув с подачи Ф. Тейлора, изложившего свои взгляды в монографии «Принципы научного менеджмента» (1911), в дальнейшем получившее своё развитие в трудах основателя тектологии (всеобщей организационной науки) А.А. Богданова, учёных А.К. Гастева, О.А. Ерманского (введшего термин «НОТ») и других, получило широкое распространение не только в производственном, но социальном управлении.

Но при этом в социальной сфере позиции НОТ как целесообразного комплекса организационно-технических, экономических, санитарно-гигиенических и психофизиологических мероприятий, направленных на обеспечение наиболее эффективного использования материальных и трудовых ресурсов и неуклонного повышения

производительности труда при сохранении здоровья человека, не были переосмыслены и применены с учётом целей и задач, стоящих перед отечественной сферой образования. Управленческое внимание было в основном сосредоточено на организационно-технических и санитарно-гигиенических мероприятиях, таких как создание и оснащение рабочих мест, комнат психологической разгрузки для педагогов и т.п. Не зная с каких позиций обеспечить практическую реализацию основных позиций НОТ, связанных с рациональной организацией трудовых процессов, вместо разумно выстроенной системы управленческих действий, направленных на полезное использование рабочего времени педагогов и обучающихся, курс был взят на интенсификацию и минимизацию образовательного процесса, приведшего, скорее, не к экономии, а к росту рабочего времени, сил, затрат труда субъектов (организаторов) управленческой, педагогической и учебно-воспитывающей деятельности. Отсюда и множество примеров неразумного «бумаготворчества».

Также отмечается неверная смысловая трактовка научной организации труда, связанная с пониманием дефиниции «производительность труда». Действительно, НОТ в производственном управлении является важным фактором роста производительности труда. Но о каком росте производительности труда может вестись речь в сфере управления образовательными системами различного уровня? Здесь значение НОТ заключается в том, что научная организация труда позволяет лучше, экономнее использовать людские ресурсы, материально-технические средства и др., направленные на рациональную экономию не только живого, но и овеществлённого труда. Поиск ответа на данный вопрос однозначен — речь должна вестись не об интенсификации, а об оптимизации труда — управленческого и прежде всего педагогического.

И здесь необходимо со здоровых позиций возродить и опираться на концепцию оптимизации (с лат. *optimus* — наилучший), в своё время разработанную Ю.К. Бабанским, в которой обосновывается обязательное наличие научно обоснованного выбора и осуществления наилучшего для существующих условий варианта действий, с точки зрения успешности решения стоящих задач и рациональности затрат времени обучающихся и педагогов [3]. Для этого при организации педагогического управления предлагается с учётом современных требований использовать расширяющее значение НОТ, а именно концептуально-методологическую систему НПОТ (научно-практической организации труда).

Особенности действия системы НПОТ заключаются во многих инструментально-содержательных позициях педагога как управленца.

Прежде всего, следует руководствоваться *позицией системного соблюдения психолого-педагогических закономерностей и принципов организации управленческой, педагогической и образовательной деятельности*. Для этого необходимо сосредоточить внимание на организации собственной системы психолого-дидактического содействия не только ЗУН (знаниево-умениево-навыковой) составляющей, но и содействия развитию высших психологических процессов и функций взрослого человека.

Высшие психические функции обладают тремя основными системными качествами: осознанностью; опосредованностью и произвольностью.

Осознанность — это способность сознания к интроспекции как способу углублённого исследования и познания человеком моментов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления как деятельности разума, структурирующего сознание и тому подобного. Формирование осознанности предполагает содействие развитию таких личностных

характеристик, как трезвый взгляд на вещи, полный отказ от самообмана, чёткое понимание своих действий и поступков и ответственность за все их последствия.

Опосредованность означает включённость всех психических актов (функций, процессов) в культурный контекст жизни и деятельности человека. Включает в себя моменты обнаружения значения — акты изменения видения ситуации, соответствующие преодолению стереотипов прежнего опыта, и процессы удерживания значения. Характеризует структуру некоего процесса или деятельности в плане достижения поставленных целей, направленных на получение необходимых результатов. Предметным воплощением структуры опосредования выступает средство. Основной формой опосредованного отражения действительности является абстрактное мышление. Процесс опосредования совершается на разных уровнях психического отражения и зависит от многих детерминант: от содержания выполняемой деятельности, от ситуации, в которую данная деятельность включена, от целей, которые ставит перед собой человек, от степени иерархизации его мотивов, от самооценки, от восприятия людей, с которыми человек вступает в общение, от направленности личности. Опосредствуя своё поведение, человек получает возможность вырабатывать новые способы действия, активности, новые мотивы. Поведение человека становится более произвольным и осознанным.

Произвольность следует трактовать как способность человека к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Выступает результатом системно организованных волевых усилий человека, направленных на формирование волевых качеств личности:

— целеустремлённости, умения подчинить свои действия поставленным целям;

- настойчивости, умения мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями;
- выдержки (самообладания), умения затормозить действия, чувства и мысли, мешающие осуществлению принятого решения;
- самостоятельности, умения не поддаваться влияниям различных сил, которые могут отвлечь от достижения цели, критически оценивать советы и предложения других, действовать на основе своих взглядов и убеждений;
- организованности, умения разумного планирования и упорядоченной организации своей деятельности;
- дисциплинированности, умения осознанного подчинения своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку;
- инициативности, умения работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину;
- решительности, умения принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твёрдые решения.

Произвольность выступает как сознательное регулирование личностью своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных поступков.

Так как произвольность формируется и развивается под воздействием внешнего контроля за деятельностью и поведением, а затем — самоконтроля личности, необходимо, по сути дела, вести речь о специально организованном педагогическом содействии развитию волевой регуляции поведения и действий, то есть развитию произвольной регуляции активности человека, связанной с формированием: 1) богатой мотивационно-смысловой сферы; 2) стойкого мировоззрения и убеждений; 3) способности к волевым усилиям в особых ситуациях действия.

Соблюдение психолого-педагогических закономерностей и принципов организации управленческой, педагогической и образовательной деятельности позволяет сосредоточить управленческое внимание педагогов на воплощение в педагогическую практику организационно-управленческих позиций по созиданию согласованной по всем параметрам системы условий, способствующих развитию субъектных качеств личности. Для этого необходимо с позиций НПОТ изменить с годами сложившийся в педагогической практике стереотип, связанный с необходимостью соблюдения требования учёта особенностей в индивидуальном развитии обучающихся. Трудно не согласиться, что данное требование педагогами соблюдается отчасти формально и декларативно в связи с тем, что по всем психолого-физиологическим параметрам педагогический труд не может обеспечить нормально действующие процессы персонального сопровождения учащихся. Среди объективных причин можно выделить: наполняемость классов/групп; так называемую педагогическую нагрузку; непрерывную сменяемость возрастных групп и т.п.

Требование учёта особенностей в индивидуальном развитии обучающихся можно успешно реализовать, если с психолого-управленческих позиций каждому педагогу создавать системно-действующие условия, когда сам обучающийся получает возможности самостоятельно учитывать свои персональные особенности.

Прежде всего необходимо сосредоточить внимание на создании *мотивационной среды* как совокупности специально отобранных и созданных стимулирующих условий, определяющих направленность и величину усилий, прилагаемых для достижения целей осуществляемой деятельности. Благодаря используемым стимулирующим условиям у субъектов образовательных процессов, коими являются обучающиеся, вырабатываются социально значимые качества личности,

обладающей способностями «к перестройкам, самоорганизации, новообразованиям, встречной активности» [1, с. 43–44].

Данная совокупность мотивационных условий стимулирования внутренних процессов и результатов развития личности могут достичь значительный кумулятивный эффект, если управленческие действия педагога будут сосредоточены на системном применении в собственной педагогической практике субъектно-развивающего способа организации образовательной деятельности обучающихся.

Субъектно-развивающий способ направлен на развитие субъектных качеств личности и содержит в себе сквозные линии организации системы процессов педагогического воздействия и взаимодействия:

– условий, стимулирующих развитие самостоятельной деятельности (самодеятельности) и самостоятельности, побуждающих личность выполнять предназначенную для собственного развития деятельность по собственной инициативе и самостоятельно;

– условий, развивающих у обучающихся плодотворные навыки сотрудничества и тем самым обогащающих коммуникативную культуру взрослеющей личности;

– условий, обеспечивающих формирование у обучающихся культуры выбора, базирующейся на осознанном принятии решений, за успешную реализацию которых субъект самоуправления несёт персональную ответственность;

– а в целом условий, мотивирующих участников образовательного взаимодействия на обогащение личностного репертуара культуры со- и самоуправления, обеспечивающего в целом процессы обогащающего развития культуры продуктивного взаимодействия человека с внутренним и внешним миром.

Тем самым субъектно-развивающий способ организации целостного педагогического управления построен и содержит в себе сочетаемый комплекс регуляторов

организации активности личности как субъекта познавательной, волевой, коммуникативной и других видов образующей человека деятельности.

Управленческим средством успешной реализации субъектно-развивающего способа выступает комплексная программа стимулирования, предусматривающая не только прямые, но и косвенные, опосредующие методы воздействия, побуждающие человека к выполняемой им деятельности. Для этого предлагается бихевиористскую формулу развития « S (стимул) \rightarrow R (реакция)» дополнить ещё одной S (субъект) и преобразовать её в обогащающую развитие личности формулу « **S (стимул) \rightarrow S (субъект) \rightarrow R (реагирование)**», реализовав тем самым в психологически организованном педагогическом управлении средой развития личности универсальный и стратегически действующий принцип развития и обогащения субъектных потенциалов личности.

Комплексная программа стимулирования процессов развития субъектных потенциалов личности выстраивается на позициях понимания среды как интегративного способа совокупного субъективирования \leftrightarrow объективирования, способствующего реализации личностью своей общественной и персональной сущности в специально организованных образовательных условиях образовательной среды. По своей принципиальной сущности комплексная программа содержит в себе переход от тактики воздействия к тактике психолого-педагогического содействия развитию полноценной и гармоничной личности. Речь идёт о том, что, продолжая линию воздействия на образовательную среду как специальную систему условий и средств, выстраиваются программы деятельного психолого-педагогического опосредованного участия всех и каждого в личностном развитии. Понимая, что у каждого человека, независимо от возраста, имеются сложности в собственном функционировании и развитии, тактика содействия предусматривает

выстроенную программу действий по отношению к каждому человеку, будь это ребёнок либо взрослый.

Для успешной реализации собственной комплексной программы субъектно-развивающего способа организации педагогического управления в качестве продуктивных инструментов психолого-педагогического содействия предлагается использовать специально разработанные и успешно апробированные формы и методы, обеспечивающие обогащающее развитие субъектных потенциалов личности.

Следующим важнейшим управленческим компонентом успешной реализации НПОТ выступает опора педагога на психофизиологические постулаты организации педагогической деятельности, позволяющие обеспечить реализацию мер по сохранению и умножению психофизиологического здоровья участников образовательного процесса.

Психофизиологическое здоровье выступает как многоуровневая структура, в основании которой находится уровень психофизиологического здоровья, определяющийся особенностями внутренней мозговой, нейрофизиологической деятельности. Это внутреннее психофизиологическое состояние человека, которое характеризуется цельностью и согласованностью всех психических и физиологических функций организма, обеспечивающих чувство субъективной психофизиологической комфортности, способность к целенаправленной осмысленной деятельности и адекватные формы поведения и деятельности. Отсюда психофизиологические задачи организации педагогического труда заключаются в создании условий для сохранения здоровья и устойчивой трудоспособности человека на длительный период времени на основе внедрения рациональных режимов труда и отдыха. Основные критерии-требования к повышению психофизиологической культуры педагогической и образовательной деятельности сформулированы в санитарных правилах

и нормах (СанПиНах), требующих от каждого педагога смыслового и системно-организованного соблюдения и охранения. Дело в том, что повсеместно наблюдаются феномены роста негативной психофизиологической напряжённости, являющиеся следствием хронического наличия стрессовых состояний.

Под стрессом принято понимать реакцию организма человека на воздействие внешних факторов в виде неспецифических проявлений физиологического и психологического характера. В состоянии стресса организм адаптируется к условиям посредством различных внутренних реакций. Все органы и системы человеческого тела приводятся в «боевую» готовность, активируется так называемая защитная функция. Длительное воздействие стрессовых факторов негативно сказывается на работе внутренних органов.

Вот почему важно обеспечивать минимизацию воздействия стрессовых факторов формами и методами отказа педагогов от негуманистических средств обучения и воспитания, таких как внезапный вызов к доске, публичное порицание, отрицательное оценивание результатов деятельности и т.п.

При воплощении в управленческую практику системы НПОТ как системы научно-ориентированной психологизации управленческого труда педагогов следует также обратить внимание на формы и методы рационального использования и управления педагогом временем, так называемого тайм-менеджмента.

Тайм-менеджмент — это научный подход к организации времени и повышение эффекта от его использования. Это совокупность применения техник и методов для управления временем. Это система учёта, распределения и системно действующего планирования временных ресурсов всех задействованных участников образовательных процессов. Это эффективный путь самоорганизации и управления собой.

Самое важное, тайм-менеджмент помогает педагогу рационально планировать время и экономить внутренние (психофизиологические) ресурсы человека. Поэтому среди лучших методов педагогического управления временем с точки зрения их психологической эффективности выступают такие методики, как: индивидуальная план-программа профессионально-личностного развития и совершенствования; календарно-тематическое планирование учебного курса; поурочное планирование.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте основные психолого-организующие характеристики педагогического управления.
2. Раскройте роль и значение психологических установок в педагогическом управлении.
3. Какие функции выполняют смысловые установки?
4. Какими ценностно-ориентирующими установками следует руководствоваться?
5. В чём заключается смысл целевой установки на обеспечение полноценного и гармоничного развития личности?
6. Какими качествами гармоничной личности должен обладать человек?
7. Определите параметры содержательного наполнения организационно-управленческой установки педагогического управления.
8. Определите особенности применения в педагогическом управлении системы НПЮТ (научно-практической организации труда).
9. Почему в педагогическом управлении важно заниматься развитием у обучающихся осознанности, опосредованности и произвольности?
10. В чём заключаются психологические аспекты субъектно-развивающего способа?
11. Какими средствами можно обеспечить сохранение и умножение психофизиологического здоровья участников образовательного процесса?
12. Дайте основные характеристики тайм-менеджмента.

Глава VI. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

6.1. Организационная структура, цели, задачи и функции психолого-педагогической службы сопровождения

В современной практике управления системами образования осуществляется сложный процесс становления и развития службы практической психологии.

Под службой практической психологии традиционно понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных организаций всех типов, психолого-педагогические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, центры органов управления образованием и другие организации, оказывающие психолого-педагогическую помощь участникам образовательного процесса.

Деятельность службы направлена на оказание содействия формированию образа жизни обучающихся на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к образованию, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.

В своей деятельности служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями

и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием.

Ключевым звеном деятельности службы практической психологии выступают педагоги-психологи — специалисты, получившие высшее психологическое образование и обладающие профессиональной компетентностью практического применения психологических знаний, умений и навыков в деятельности различных образовательных систем.

Оценка эффективности работы психологической службы зависит от многих составляющих. Так, на уровне деятельности образовательных организаций существенным фактором выступает недостаточный количественный состав работников службы. Как правило, в штатном расписании предусмотрено наличие от одной до трёх ставок специалистов. Подобная минимизация приводит к тому, что многие должностные обязанности, возложенные на педагогов-психологов, выполняются формально и непродуктивно. Но данное обстоятельство можно преодолеть, если подойти к вопросу организации психологической службы с позиций комплексного и в то же время дифференцированного участия большинства сотрудников образовательной организации в оказании психологической поддержки всех категорий обучающихся. Речь идёт о создании и действии на базе образовательных организаций психолого-педагогической службы, комплексно объединяющей и координирующей деятельность педагогов-психологов, социальных педагогов, профильных специалистов (дефектологов, логопедов, тьюторов и т.п.) и, само собой, педагогов. Такой подход позволяет разумно выстроить структурно и содержательно психолого-педагогическое пространство взаимодействия по целостному сопровождению всех участников образовательного взаимодействия.

Термин «*сопровождение*» в научной литературе понимается, прежде всего, как поддержка *психически здоровых* людей, у которых на определённом этапе развития возникают какие-либо трудности в разрешении появившихся проблем.

Психолого-педагогическое сопровождение в трактовке В.А. Сластенина понимается как «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном... участии педагога». Необходимо заметить, что в данном случае поддержка понимается как сохранение личностного потенциала человека и содействие его становлению и развитию [42].

С точки зрения психологии управления образовательными системами необходимо рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как управленческий инструмент организации профессиональной деятельности, направленный на создание условий для личностного развития и самореализации субъектов образовательного процесса.

Сущность психолого-педагогического сопровождения состоит в минимизации воздействия негативных факторов внешней и внутренней среды, сознательное формирование целостной системы гуманистически ориентированных взглядов на окружающий мир и своё место в этом мире.

Основными управленческими функциями психолого-педагогического сопровождения выступают:

– информационная, заключающаяся не только в сборе, обработке и сохранении информации о психологическом благополучии/неблагополучии субъектов образовательного процесса, но и в обеспечении условий информированности, связанных с решением задач просвещения и оповещения, обогащающего человека знанием организации собственной жизни;

– направляющая, включающая в себя многообразие мотивирующих условий психолого-педагогического содействия развитию субъектных потенциалов взрослеющей личности;

– коррекционно-развивающая, обеспечивающая условия, при действии которых человек осуществляет либо самостоятельно, либо с помощью других (психологов, педагогов, специалистов) персональное сопровождение процессов собственного развития.

Успешная реализация целей, задач и функций организации целостной психолого-педагогической системы сопровождения становится возможной в условиях реализации психолого-управленческих методик организации совместного управления, выстраиваемых по ключевым и горизонтально-вертикальным линиям административного, совместного и персонального взаимодействия.

Так, *на административном уровне*, из числа руководящих специалистов, назначается куратор службы, за которым закрепляются вопросы координации, организации и контроля.

На уровне совместного управления определяются и реализуются формы и методы сотрудничества в вопросах организации психолого-педагогического сопровождения (ППС).

На персональном уровне с помощью «циклограммы деятельности специалиста» уточняются сферы ответственности субъектов ППС за реализацию программ сотрудничества по оказанию целесообразно организованных условий содействия в развитии полноценной и гармоничной личности.

При данном подходе значительно изменяется роль и значение функций деятельности педагога-психолога. За ним комплексно закрепляются роли и функции советника, эксперта, линейного координатора, консультанта, организатора, диагноста, корректора и т.д. Тем самым обеспечиваются условия для успешной реализации

должностных положений, изложенных в ведомственных распорядительных актах.

Учитывая, что главной целью психолого-педагогической службы выступает создание, обеспечение и соблюдение в образовательной организации психологических, социально-психологических и психолого-педагогических условий, гарантирующих полноценное психическое и личностное развитие не только обучающихся, но и взрослых (педагогов, сотрудников и других участников образовательного процесса), *педагог-психолог*:

- осуществляет экспертную оценку и психологический анализ действующих в образовательной организации управленческих планов и программ и вносит предложения-коррективы, направленные на улучшение организации управленческого, образовательного и педагогического процессов;

- анализирует особенности контингента детей и родителей, социальный статус; психофизическое здоровье и прочее, что способствует определению содержания и правил взаимодействия семьи и образовательной организации;

- организует в целостном объёме психологически выверенную диагностическую и коррекционную деятельность с обучающимися и педагогами, имеющими проблемы в личностном развитии;

- разрабатывает и осуществляет психологически направленные программы профессионально-личностного совершенствования управленческой команды и педагогического коллектива;

- оказывает персональную консультативную помощь педагогам, обучающимся и родителям по вопросам психолого-педагогического сопровождения;

- проводит системно организованное наблюдение за соблюдением условий сбережения психологического здоровья и принимает меры по профилактике деструктивных влияний образовательной среды образовательной организации;

– ведёт нормативно-регулирующую документацию и обеспечивает её сохранность и конфиденциальность.

Педагог-психолог как *организатор* направляет свою деятельность на развитие, совершенствование и усиление кооперационных связей и отношений между всеми задействованными лицами и службами психолого-педагогического сопровождения. Для этого он инициирует и готовит проведение заседаний консультативного совета службы психолого-педагогического сопровождения и малых координационных советов, осуществляющих совместную деятельность в рамках классов/групп. При этом в рамках деятельности образовательной организации следует избегать такой формы совместной деятельности, как проведение консилиумов, целью которых выступает определение углублённого диагноза и оказание непосредственной практической помощи лицам, имеющим проблемы в психическом развитии. Подобную задачу призваны решать специально организованные учреждения, действующие, как правило, вне стен деятельности образовательной организации.

Отсюда следует, что достижение главной цели и решение задач психолого-педагогической службы обеспечиваются созданием и соблюдением в образовательной организации психологических, социально-психологических и психолого-педагогических условий, гарантирующих полноценное психическое и личностное развитие каждого обучающегося.

6.2. Психолого-педагогическая диагностика в управлении образовательной организацией

В психологическом знании диагностика (*diagnostikos* — греч. распознавание) традиционно рассматривается как исследование человека в целях изучения и определения 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, удовлетворённостью 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 системы действий подтвердила необходимость осуществить переход на интегративно-дифференцированный подход к организации диагностики на всех уровнях образовательного взаимодействия. Это влечёт 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 проблема 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 удовлетворённости/неудовлетворённости своим пребыванием в той или иной обстановке (в семье, классе, школе и т.п.).

Следовательно, диагностика должна быть направлена прежде всего на выявление степени удовлетворённости/неудовлетворённости 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, всего

того, что необходимо предпринять для их разрешения, понять, каким образом и в каком направлении необходимо поддерживать индивидуальный уровень успешности.

В соответствии с поставленными перед диагностической целью определяются **принципы** её организации, а именно:

– *ценностно-инструментального соответствия диагностического комплекса*, используемого в конкретном образовательном учреждении, концепции, программам и технологиям организации образовательного процесса. Речь идёт 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 психолого-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, предусматривающих 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 увлечённости диагностическими процедурами;

– *экономичности диагностических процедур*. Хорошая школьная диагностическая методика — это короткая, многофункциональная, существующая как в индивидуальном, так и групповом варианте, лёгкая 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 позволяют

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 обучающийся;

– *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 отчёт 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*, позволяющего на основе результатов диагностического обследования принимать эффективные управленческие решения, проектировать образовательное пространство, стимулировать и обогащать развитие всех субъектов деятельности [52].

Задачами диагностического обследования выступают:

– выявление и анализ совокупного ряда проблем, типичных для классов/групп, 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;

– коррекции используемых в педагогической технологии приёмов и методов организации образовательного процесса.

Кроме того, психолого-педагогическая диагностика с точки зрения организации управления направлена на решение задач, свойственных психодиагностике развития, а именно отслеживания индивидуального направления развития, непохожести развития детей, процесса 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 (приёмов, методик);

– *экспертирование* не только соответствия результатов определённым критериям, но и самого образовательного процесса в части изменений содержания, организации, уклада, средств педагогической и учебной деятельности. Речь здесь идёт 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 путём 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: инициативности, способности к обоснованному риску, уверенности в себе, адекватной самооценки, умений сотрудничать, мотивации достижений, оптимальной трудоспособности;

– выявление процессов, связанных с переживанием внутренних противоречий, на то, как данные противоречия побуждают к активной деятельности и развитию, находят ли они своё разрешение путём удовлетворения возникших на этой основе потребностей;

– выявление тенденций в развитии умений строить свои взаимоотношения с другими, рефлексии (осознания 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, стимулирование и обогащение его уровня психолого-педагогической подготовленности (грамотности) и профессионализма, формирование внутренней установки к использованию практических рекомендаций;

– обучающегося, обогащение его опыта познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, личностной деятельности;

– коллектив, выявление степени защищённости и психологического комфорта, коллективной сплочённости, чувства собственного достоинства каждого субъекта образовательного процесса.

Отмечая, что диагностика эффективна только тогда, когда она осуществляется системно, на основе разработанного метода согласованной распределённой 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 разрабатывается комплекс упреждающих мер. Для этого 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 этого предусматривается использование комплекса согласованных и утверждённых педагогическим советом и руководством образовательной организации единых методик отслеживания результативности собственной педагогической деятельности и деятельности подопечных. На уровне классов координация и организация педагогической диагностики осуществляется классными руководителями с целью выявления «зазоров», «помех», «сильных» и «слабых» сторон деятельности педагогов, работающих с классом. Рекомендуются 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 этого 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 тех или иных 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 образовательной организации.

6.3. Построение коррекционно-развивающей системы психолого-педагогического сопровождения в пространстве управленческих влияний образовательной организации

Коррекционно-развивающая деятельность по созданию системы психолого-педагогического сопровождения в пространстве управленческих влияний образовательной организации рассматривается как особый комплексно организованный вид профессиональной согласованной дифференцированной деятельности специалистов (педагогов-психологов, педагогов, социальных педагогов и др.), направленный на создание и обеспечение условий для: полноценного и гармонического развития личности обучающихся; профессионально-личностного совершенствования педагогов и специалистов; обогащения родительского репертуара взаимодействующих процессов в семье. Данная смысловая трактовка понятийной конструкции направлена на преодоление сложившегося понимания коррекционно-развивающей деятельности как особого вида взаимодействия с обучающимися, имеющими особые проблемы и трудности в обучении и поведении, то есть так называемого педагогически запущенного контингента.

Дело в том, что следует признать: все субъекты образовательного взаимодействия постоянно или периодически испытывают проблемы и трудности в организации собственной жизнедеятельности. И оставлять их без специально организованной психологической и педагогической помощи неразумно и вредно!

Кроме того, акцентирование внимания только на отдельных категориях обучающихся (проблемных, одарённых и т.п.), как правило, порождает новые проблемы и трудности, более серьёзного психосоциального характера.

Поэтому в орбиту коррекционно-развивающего сопровождения дифференцированно включаются и обучающиеся, и педагоги, и сотрудники, и родители (лица, их замещающие).

Суть дифференцированного включения субъектов образовательного взаимодействия заключается в практико-ориентированной реализации тактики содействия (деятельного участия) как стратегически выверенной линии оказания помощи участникам образовательного и преобразующего взаимодействия. Основы практического применения тактики содействия изложены в рамках концептуально-инструментальных программ: педагогической поддержки; педагогики сотрудничества; психологического сопровождения. Творческое применение данных основ позволяет сосредоточить управленческое внимание на созидании условий, которые, как правило, должны выстраиваться по трём сквозным линиям организации коррекционно-развивающей деятельности, а именно административном, совместном и самостоятельном, обеспечивающем постепенный и системно выстроенный переход из «зоны ближайшего развития» в «зону актуального развития». При этом создаваемые условия должны: отсчитываться от человека, от его потребностей и интересов; проявляться в деятельности субъекта; их действие должно быть системным, то есть непрерывным и не фрагментарным: выделять структуру среды полезно, но этого недостаточно для понимания её результирующего воздействия; создаваемые ими ситуации выступают не как результат принуждения или насилия, а как фактор обеспечения необходимого внутреннего контроля над происходящим (*я хочу*, а не я

должен). Как отмечает Ф. Перлз, контакт — явление развивающееся. Взрослея, человек учится получать поддержку не от других, а от самого себя, мобилизуя собственные психологические ресурсы. Они должны быть направлены на поддержку определённых действий и стилей жизни, содержать в себе способ выделения и проявления индивидуальности, а также выбор.

При соблюдении данных критериев тактика содействия направлена на созидание системы условий побуждающих, стимулирующих и мотивирующих каждого участника образовательного процесса на обогащение психосоциальной культуры личности. Условий, поощряющих обогащение внутренних ресурсов личности, а именно, развитие самосознания, мировоззрения, характера и нормативной культуры исполнения и соблюдения, задаваемых специально организованной образовательной деятельностью.

Отсюда, **тактика содействия** включает в себя реализацию универсальных и дифференцированных методов организации коррекционно-развивающей деятельности.

Универсальные методы применяются в работе со всеми участниками образовательного взаимодействия вне зависимости от имеющихся у них проблем и трудностей. Для этого используются методы: психосоциального просвещения; самомотивации процессов самопознания, саморазвития, самосовершенствования; инновационного обогащения жизненного репертуара личности (см. приложение).

Дифференцированные методы и приёмы применяются в коррекционно-развивающей работе с отдельными категориями обучающихся, испытывающих трудности в развитии определённых психических процессов или личностных особенностей. К ним относятся, например, приёмы развития внимания, памяти, воображения, мыслительных процессов, коррекция замкнутости, тревожности, застенчивости, лживости.

При организации коррекционной деятельности следует избирательно и вдумчиво использовать методики и приёмы психотерапии, обозначающие систему *лечебно-го воздействия* на психику и через психику на организм человека.

Методы психотерапии используются, как правило, специалистом-психотерапевтом в работе с детьми, страдающими психосоматическими расстройствами или невротическими проявлениями путём установления глубокого личного контакта с пациентом (часто путём бесед и обсуждений), а также применением различных когнитивных, поведенческих, медикаментозных и других методик с целью помощи людям модифицировать их паттерны поведения, когниции, эмоции и/или другие личностные характеристики в том направлении, которое участники считают желательным. Поэтому основной задачей специалистов психолого-педагогической службы выступает выявление и направление таких клиентов на консультации в медицинские организации.

В работе с другими категориями психически здоровых детей использование методов и приёмов психотерапии как средств психологической коррекции проводится в целях профилактики и обогащения жизненного смыслового репертуара, снятия негативной психологической напряжённости. С данных позиций следует использовать методики игротерапии, арт-терапии, танцевально-двигательной терапии и т.д., кроме специфических методов психоанализа, телесной, семейной и других видов терапии.

Применение в коррекционной деятельности методов консультирования также имеет свою специфику. Так, групповое консультирование связано с решением просветительских и обучающих задач повышения профессионально-личностной культуры педагогов, обучающихся и родителей. Персональное консультирование

используется только на основе добровольного желания и не может носить обязательный, то есть принудительный характер.

При организации коррекционно-развивающей деятельности адресное внимание следует уделить обучающимся, имеющим так называемые школьные трудности. В работе с такой категорией необходимы не только коррекция дефектных мотивационных установок, но и изменение внутреннего отношения как к наличному уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития. Здесь необходимо использовать формы и методы индивидуальной коррекционно-развивающей деятельности, направленные не только непосредственно на обучающегося, но и педагогов, работающих с ним. Педагогов необходимо обучать умениям и навыкам предупреждения проявлений тревожности, агрессивности, асоциального поведения и т.п. Также следует способствовать развитию у них профессиональных качеств: выдержки, терпения, самообладания, педагогического такта, педагогического оптимизма, творческого отношения к коррекционно-развивающей деятельности.

Важное место в организации коррекционно-развивающей деятельности принадлежит работе с родителями (законными представителями), которых также необходимо обучать навыкам продуктивного взаимодействия с собственными детьми. В основном все родители используют общие методы семейного воспитания: личный пример, поощрение, убеждение. В некоторых семьях создаются и используются воспитывающие ситуации, отдаётся предпочтение организации совместной деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите цели и задачи психолого-педагогической службы сопровождения в образовании.
2. В чём заключаются функции психолого-педагогической службы сопровождения в образовании?
3. Дайте характеристику уровней организации деятельности психолого-педагогической службы сопровождения в образовании.
4. Определите функции и роли педагога-психолога.
5. В чём заключаются особенности организации психолого-педагогической диагностики в управлении образовательной организацией?
6. Какими критериями следует руководствоваться при организации психолого-педагогической диагностики в управлении образовательной организацией?
7. Определите функции организации психолого-педагогической диагностики в образовании.
8. На что должна быть ориентирована психолого-педагогическая диагностика в образовании?
9. Как осуществить построение коррекционно-развивающей системы психолого-педагогического сопровождения в пространстве управленческих влияний образовательной организации?

Глава VII. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕВЕНТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

7.1. Особенности применения превентивного подхода в управлении образовательными системами

Превентивная психология трактуется как область научного знания, изучающего природу и механизмы отклоняющегося поведения детей различного возраста с позиций междисциплинарного системно-организованного подхода, включающего в себя психологические, социальные и личностные факторы, обуславливающие социально-личностную патологию.

Объектом исследования превентивной психологии преимущественно выступают дезадаптивные, так называемые трудновоспитуемые либо педагогически запущенные лица, чьё отклоняющееся от социальной нормы поведение носит формы саморазрушающего (агрессивного, корыстного, социально-пассивного и т.п.) характера.

Предметом превентивной психологии выступают неблагоприятные факторы и условия, которые обуславливают различные формы и способы психосоциальной дезадаптации людей различного возраста.

Ключевыми задачами превентивной психологии выступают выявление закономерностей, механизмов, факторов, а также выработка и реализация мер по обеспечению коррекционно-развивающих условий, направленных на предупреждение отклоняющегося от нормы поведения.

Однако, с точки зрения современной психологии управления системами образования, превентивную психологию следует рассматривать с более осмысленных, охранно-защитных профилактических позиций, включающих в себя комплекс управленческих мер по психологиче-

ской, социальной, педагогической, профессионально организованной помощи, поддержки и сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

В данном контексте в управлении образовательными системами следует придать особое значение функциям охраны психического здоровья, предупреждения и профилактики неблагоприятных факторов, влекущих за собой системные проявления негативной психосоциальной напряжённости.

Психическое здоровье — важная неотъемлемая часть всех составляющих компонентов здоровья человека. Данное утверждение обусловлено тем, что организм человека, в котором все элементы взаимосвязаны друг с другом и воздействуют друг на друга, в значительной степени находится под контролем нервной системы, поэтому психическое состояние сказывается на работе каждой из функциональных систем, а состояние последних, в свою очередь, сказывается на психике.

Психическое здоровье характеризуется: отсутствием психических или психосоматических заболеваний; нормальным возрастным развитием психики; благоприятным, то есть нормальным функциональным состоянием.

Нормы психического здоровья вследствие характерной связи между изменяющейся генетической программой с пластичной средой (особенно социальной) качественно определить очень сложно, так как границы между болезнью и здоровьем в ряде случаев размыты.

Важным ведущим показателем функционального состояния психики человека, занимающегося управленческой, педагогической либо учебной деятельностью, является его умственная работоспособность, которая интегрирует основные характеристики психики — восприятие, внимание, память, мышление и др. Высокий уровень умственной работоспособности — один из основных показателей психического здоровья и функционального

состояния организма в целом. Снижение же умственной работоспособности является важным признаком ухудшения психического здоровья. Оно сопровождается увеличением числа ошибок (снижение внимания), трудностями сосредоточения на задаче (падение концентрации внимания), вялостью, апатией, потерей интереса к работе, учёбе. Если снижение работоспособности сочетается с вегетативными изменениями (учащение или урежение пульса, усиление потоотделения и др.), головными болями, психосоматическими нарушениями (боли и ощущения дискомфорта в различных областях тела, в области желудка, не связанные с едой, в сердце и т.д.), подавленным состоянием, беспричинными страхами и т.д., то это может свидетельствовать об утомлении или переутомлении.

Также не следует забывать, что любая осуществляемая человеком деятельность всегда сопровождается психическим напряжением, выступающим мерилом, то есть физиологической «ценой», которую организм платит за осуществление деятельности.

Психическое напряжение — биологически и социально необходимая (полезная) реакция организма, стимулирующая и мобилизующая физические и психические ресурсы человека, повышающие его адаптационные способности. В её формировании ведущее значение принадлежит сознанию человека.

Психическая напряжённость возникает, как правило, в условиях новизны, неясности, запутанности тех или иных жизненных ситуаций, в сфере значимости для человека отношений, в различных конфликтных либо экстремальных условиях. Обилие причин, приводящих к психической напряжённости во время деятельности, обуславливает многообразие форм её проявления. Вне зависимости от форм и видов проявления состояние психического напряжения может выражаться в увеличении возбуждения, реакциях мобилизации

резервов организма и в тормозных реакциях. Причинами возникновения психической напряжённости могут быть не только высокий темп осуществляемой деятельности, но и вынужденная бездеятельность, затянувшееся ожидание предстоящей деятельности, отсрочка её выполнения или незапланированное прерывание (например, вынужденный перерыв в деятельности) и т.п. Поэтому необходимо развести понятия напряжения и напряжённости: напряжение — это характеристика состояния, а напряжённость — характеристика работы, труда, ситуации.

Составной и неотъемлемой частью проявления напряжения и напряжённости всегда выступают эмоции. Трудно представить себе любое напряжение безэмоциональным. Выделение эмоциональной составляющей психического напряжения не всегда обусловлено тем, что любое напряжение сопровождается эмоциональными переживаниями. Скорее, причиной чаще всего выступают сильные эмоциональные реакции.

Негативная психическая напряжённость — хроническое психическое состояние, возникающее в сложных условиях реализации всех видов деятельности человека, в том числе образовательной, педагогической и управленческой деятельности, обусловленное депривацией (лишением, обеднением) и системными нарушениями позитивных путей удовлетворения базовых потребностей человека, неблагоприятным для личности развитием событий и ситуаций. Такое длительное, часто неосознаваемое (особенно у детей) психическое состояние постоянно сопровождается чувством психосоматического дискомфорта и тревожности и, как правило, приводит к снижению готовности человека к активным и адекватным действиям, блокирует механизмы психологической защиты, не способствует принятию адекватных решений и поиску выходов из сложившихся ситуаций. В связи с этим в деятельности и поведении

человека наблюдаются негативные факторы воздействия на процессы развития полноценной и гармоничной личности, такие как: снижение силы влияния мотивационных процессов (мотивации) и значимости для личности возникающих событий и явлений; недостаточной сформированностью умений и навыков умело организовывать собственную жизнедеятельность на базе социально-нравственных установок и норм; ухудшением работоспособности, проявляющимся скованным, импульсивным выполнением действий, либо уклонением от выполнения своих функций, либо полной заторможенностью действий. Поведение в состоянии негативной психической напряжённости отличается негибкостью (утрачивается пластичность) и обычно сопровождается негативной эмоциональной окраской, что ведёт к снижению эффективности и к дезорганизации поведения. Также отмечается, что у лиц, находящихся в состоянии негативной психической напряжённости, в первую очередь страдают сложные действия и интеллектуальные функции: сокращается объём внимания, нарушаются процессы восприятия и мышления, появляются лишние ненаправленные действия, снижается объём памяти и элементарных мыслительных операций. Одним из проявлений этих затруднений является также снижение словарного разнообразия речи.

Провоцирующими факторами появления состояния негативной психической напряжённости выступают: *социальные* (раннее лишение родительского попечительства; искажающие действительность антикультурные формы и приёмы удовлетворения базовых потребностей и т.п.); *образовательные* (антипедагогические принципы, методы и программы воздействия на внутренний мир взрослеющего человека и т.п.); *профессионально-личностные* (деформирующие взгляды, установки, цели понимания смыслов и программ личностной самореализации в жизни и профессии).

В то же время состояние негативной психической напряжённости не следует отождествлять с понятием «стресс».

Стресс. Данный термин очень часто употребляют весьма вольно, в научно-просветительской литературе встречается множество путаных и противоречивых определений и формулировок. В психологии под данным понятием подразумевают состояние организма, характеризующееся эмоциональным и физическим напряжением, порождённое под воздействием различных неблагоприятных факторов и вызывающее потребность в адаптации организма к данным неблагоприятным условиям. Отсюда термин «стресс» должен использоваться исключительно для обозначения условий окружающей среды, которые характеризуются определённой степенью физической или психологической опасности. Общим знаменателем всех стрессоров является активация физиологического аппарата, ответственного за эмоциональное возбуждение, которое возникает при появлении угрожающих или неприятных факторов в жизненной ситуации, взятой в целом. Из чего следует, что основными признаками появления и проявления стресса выступают: состояние организма в каждой ситуации, в которой человек считает, что угрожают его существованию, психической уравновешенности, его Я, и в которой необходимо мобилизовать всю энергию для защиты; условия, помещающие организм в обстановку большого напряжения, нарушающие и затрудняющие нормальное функционирование; психическая нагрузка, при которой какое-нибудь мешающее обстоятельство оказывает воздействие на организм в период выполнения целенаправленной деятельности (Микшик).

В обобщённом виде стресс — это любая ситуация, вызывающая тревогу, это любое условие, затрудняющее нормальное функционирование. А главное — стресс характеризуется как общий адаптационный синдром при действии повреждающих агентов.

Стресс обычно сопровождается тремя стадиями — тревоги, сопротивления и истощения. Поэтому, учитывая, что любая деятельность (учебная, педагогическая, управленческая) протекает в условиях жёстко детерминированных обстоятельств, необходимо умело использовать в управлении образовательными системами принципы превентивной психологии, заключающиеся в использовании форм и методов упреждения (опережения) и профилактики неблагоприятных ситуаций взаимодействия человека с внешней и внутренней средой (миром).

Суть реализации *принципа опережающего управления* заключается в предвидении, прогнозировании и выработке упреждающих мер избегания неблагоприятных ситуаций и событий в развитии. К примеру, опираясь на научно выверенное знание о возрастных кризисах развития, которые тем или иным образом проявляются в жизни любого человека, выстраивается управленческая программа по позитивному проживанию и преодолению данных состояний. Или, опираясь на знание природы проявления кризисов профессионального развития управленцев и педагогов, необходимо использовать научный багаж, содержащийся в управленческой и педагогической рискологии.

7.2. Самоуправление рисками в профессиональной деятельности

Учитывая, что с психологических позиций риск определяется как ситуативная характеристика деятельности, состоящая в возможной неопределённости её исхода и неблагоприятных последствиях в случае неуспеха, следует использовать программы управленческих мер, стратегически и тактически направленных на практическое овладение каждым человеком комплексом знаний, умений и навыков осознаваемой самопрофилактики

(предупреждения и преодоления) рисков в организации собственной профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность существенно влияет на личность человека. Она способствует развитию необходимых деловых качеств для качественного осуществления возложенных на менеджера полномочий. Однако любая профессия, в том числе и управленческая, может оказать и негативное воздействие, ведущее к профессиональной деформации.

Профессиональная деформация личности — изменение стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения, наступающее под действием непродуктивного либо длительного выполнения профессиональной деятельности. Установлено, в большей степени профессиональной деформации личности подвержены представители тех профессий, работа которых связана с людьми: руководители, психологи, педагоги и т.д.

По степени воздействия на личность человека профессиональная деформация может носить устойчивый или эпизодический, положительный или отрицательный, поверхностный либо глобальный характер. Как правило, проявляется не только в индивидуальном стиле деятельности и манере поведения, но и во внешнем облике человека и выражается в формальном, сугубо функциональном отношении к людям. Например, профессиональная деформация учителя заключается в том, что он на определённом этапе своей профессиональной деятельности искусственно, даже с некой параноидальной манией выражает постоянное недоверие к обучающимся, ужесточает контроль за их деятельностью, допускает эмоциональные срывы и ошибки. Издержки своей профессии «деформированный» педагог очень часто переносит на членов своей семьи. В общении с другими людьми постоянно анализирует приемлемость или неприемлемость действий незнакомых людей на улице,

возмущается отсутствием культуры и т.п. У менеджеров различного уровня профессиональная деформация проявляется в психологической дезориентации из-за постоянного давления на них как внешних, так и внутренних факторов. Она выражается в высоком уровне агрессивности, неадекватности в восприятии людей и ситуаций и, как правило, проявляется в:

- авторитарности, которой свойственны жёсткая централизация, тяга к различного рода применению антистимулов, отказ от сотрудничества, снижение самоанализа и самоконтроля, проявление высокомерия и деспотизма;

- демонстративности, проявляющейся в подчёркнутом желании нравиться, стремлении быть на виду, в «оригинальном» поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, позах, поступках, рассчитанных на внешний успех;

- догматизме, выступающем выражением некритичной самоуверенности и завышенной самооценки. Возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, в решении типовых профессиональных задач. Исподволь формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приёмов без учёта всей сложности ситуации. Наблюдается пренебрежительное отношение к науке и инновациям, игнорирование психолого-педагогических и управленческих концепций и технологий;

- индифферентности, то есть в демонстрации эмоциональной сухости, холодности, в игнорировании персональных особенностей не только сотрудников, но и обучающихся. Данная деформация характерна для чёрствых, закрытых менеджеров, испытывающих трудности в общении, не чувствующих эмоциональное состояние окружающих его лиц.

Кроме того, проявления профессиональной деформации можно наблюдать у менеджеров, которым

свойственны консерватизм, агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, доминирование чрезмерного контроля и т.п.

Индивидуальные профессионально-личностные деформации, свойственные сотрудникам образовательной сферы, обусловлены, как правило, чрезмерным развитием профессиональных качеств, которые впоследствии приводят к возникновению сверхкачеств, таких, например, как сверхответственность и трудоголизм. Провоцирующими факторами обычно выступают умственные и эмоциональные перегрузки, мотивация избегания неудач, аддикции, высокий темп деятельности, постоянное ощущение дефицита времени, участие в разнообразных видах педагогической и общественной деятельности, семейные проблемы и т.п.

Устойчивым феноменом профессиональной деформации, наблюдающимся у менеджеров и педагогов, является синдром эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания проявляется: в чувстве безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизации (развитие негативного отношения к коллегам, обучающимся и родителям); негативном восприятии себя в профессиональном плане (недостаток чувства профессионального мастерства).

Приведённые «образцы» профессиональной деформации свидетельствуют о том, что такие менеджеры и педагоги подвержены профессиональному риску, то есть вероятности причинения вреда психосоматическому и социально-культурному здоровью. И для того, чтобы преодолеть последствия воздействия вредных и (или) опасных внутренних и внешних факторов исполнения возложенных на них полномочий, необходимо каждому управленцу и педагогу овладеть программой самопрофилактики управления собой и своими негативными психическими состояниями.

Для этого необходимо развивать в себе способности к:

- релаксации, направленные на снятие психического напряжения с помощью применения специальных психофизиологических техник;

- рефлексии, то есть сознательному обращению внимания на собственные мысли, эмоции и поведение, оценивание принятых решений и перспектив;

- самоорганизации, то есть умению организовывать себя, своё время, свои планы и действия.

Именно благодаря специально организованной системе самопрофилактики профессиональных деформаций не только менеджер, но и сотрудники, смогут правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья и, как следствие, достижения успехов в профессиональной деятельности.

Особое внимание в организации превентивного подхода в управлении образовательными системами следует уделить профилактическим мерам по предупреждению у обучающихся акцентуаций характера.

Акцентуация характера — это чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая крайний вариант психической нормы. У некоторых людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что при определённых обстоятельствах это приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам. При акцентуации характера личность становится уязвима не к любым (как при психопатиях), а лишь к определённым травмирующим воздействиям, адресованным так называемому месту наименьшего сопротивления данного типа характера при сохранении устойчивости к другим. Акцентуации могут переходить друг в друга под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют особенности воспитания,

социального окружения, профессиональной деятельности, физического здоровья.

Оформляясь к подростковому возрасту, большинство акцентуаций, как правило, со временем сглаживаются, компенсируются и лишь при сложных, травмирующих ситуациях, длительно воздействующих на «слабое звено» характера, могут стать почвой для острых эмоциональных реакций и неврозов.

На основании различных классификаций выделяются следующие основные виды акцентуаций характера:

– *циклоидный* — чередование фаз хорошего и плохого настроения с различным периодом;

– *гипертимный* — постоянно приподнятое настроение, повышенная психическая активность с жаждой деятельности и тенденцией разбрасываться, не доводя дело до конца;

– *лабильный* — резкая смена настроения в зависимости от ситуации;

– *астенический* — быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессии и ипохондрии;

– *сензитивный* — повышенная впечатлительность, боязливость, обострённое чувство собственной неполноценности;

– *психастенический* — высокая тревожность, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу, постоянным сомнениям;

– *шизоидный* — отгороженность, замкнутость, интроверсия, эмоциональная холодность, проявляющаяся в отсутствии сопереживания, трудностях в установлении эмоциональных контактов, недостаток интуиции в процессе общения;

– *эпилептоидный* — склонность к злобно-тоскливому настроению с накапливающейся агрессией, проявляющейся в виде приступов ярости и гнева (иногда с элементами жестокости), конфликтность, вязкость мышления, скрупулёзная педантичность;

– *застревающий (паранойяльный)* — повышенная подозрительность и болезненная обидчивость, стойкость отрицательных аффектов, стремление к доминированию, неприятие мнения других и, как следствие, высокая конфликтность;

– *демонстративный (истероидный)* — выраженная тенденция к вытеснению неприятных фактов и событий, к лживости, фантазированию и притворству, используемым для привлечения к себе внимания; поведение, характеризующееся авантюристичностью, тщеславием, «бегством в болезнь» при неудовлетворённой потребности в признании.

Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в определённых условиях, когда жизненная ситуация предъявляет повышенные требования к наиболее слабому звену характера, и почти не обнаруживаются в обычных условиях.

Наиболее ярко акцентуации характера проявляются в подростковом возрасте, который является важнейшим периодом становления характера. В это время формируется большинство характерологических типов. У подростков от типа акцентуации характера зависит многое — особенности нарушений поведения, острых аффективных реакций и неврозов. Поэтому изучение психотипа подростка даёт реальную возможность педагогам предвидеть, прогнозировать в определённой степени его поведение в той или иной ситуации. Именно знание особенностей психотипа подростка позволяет более оптимально взаимодействовать с ним, помогать становлению и развитию его личности, не нарушая при этом естественного природного начала в каждом ребёнке. Поэтому учёт акцентуаций характера необходим для осуществления индивидуального подхода к воспитанию и самовоспитанию, профориентации, выбора подходящих форм индивидуальной и семейной психотерапии.

7.3. Предназначение менеджмента в профилактике конфликтов

В социально-гуманитарном знании доминирует точка зрения, что конфликты являются неотъемлемой частью общественной жизни. Имеются различные определения конфликта, но все они отмечают наличие противоречия, которые характеризуются как расхождения, принимающие форму в качестве естественного результата столкновения противоположно направленных целей, интересов, мнений, происходящих в процессах взаимодействия людей и различного рода организационных структур. Поэтому конфликт определяют как отсутствие согласия между противоборствующими сторонами — лицами, группами и организационными структурами.

Основаниями для множества классификаций конфликтов выступают: характер протекания, форма проявления, источник конфликта, содержание, значимость, тип разрешения, форма выражения, тип структуры взаимоотношений, социальный результат и пр. Выделяются и даются характеристики организационных, межличностных, внутриличностных конфликтов, на основе которых предлагаются пути (формы и методы) их разрешения.

По результативности конфликты делятся на: конструктивные — конфликты, несущие положительные последствия (укрепление сотрудничества в группе, достижение какого-либо результата); деструктивные — конфликты, несущие негативные последствия (распад группы, нецивилизованные формы взаимоотношений между людьми).

По характеру причин: реалистические конфликты — конфликты, служащие средством для достижения какого-либо результата, находящегося вне конфликта; нереалистические — объект неотделим от самого конфликта и совпадает с ним.

В зависимости от сторон конфликта выделяют:

– *внутриличностные конфликты*, существующие между элементами структуры личности. Они вызываются противоречиями мотивов, интересов, ценностей и самооенок личности и сопровождаются эмоциональным напряжением и негативными переживаниями сложившейся ситуации. Могут носить деструктивный и конструктивный характер, то есть иметь как положительные, так и отрицательные последствия для личности. Причинами внутриличностного конфликта могут быть противоречие потребностей, противоречие между внутренней потребностью и социальной нормой, противоречие между различными ролями индивида, трудность выбора между различными вариантами поведения. По своей природе и содержанию являются во многом психологическими, хотя они имеют и социальную окраску;

– *межличностные конфликты*, связанные со столкновением между отдельными людьми в процессе их социального и психологического взаимодействия. Большое значение в межличностном конфликте имеют личностные качества людей, их психические, социально-психологические и нравственные характеристики, их межличностная совместимость или несовместимость. Причины этих конфликтов могут быть самыми разнообразными;

– *конфликты между личностью и группой*, включающие причины, обусловленные групповой организацией. Они возникают в том случае, когда одна из личностей занимает позицию, отличающуюся от позиций группы. Могут быть конструктивными (способствуют укреплению связи личности с группой, формированию личностной и групповой идентификации, дифференциации и интеграции) и деструктивными (деидентификация личности и групповая дезинтеграция);

– *межгрупповые конфликты*, которые выражаются в столкновении интересов различных групп. Причинами

межгрупповых конфликтов могут быть: экономические, политические, национально-этнические и т.д. В зависимости от уровня социальных групп конфликт имеет свои особенности возникновения и способы их разрешения.

По сферам жизнедеятельности людей выделяют: бытовые; трудовые; семейные; учебно-педагогические и др.

По характеру объектов, по поводу которых возникают конфликты: статусно-ролевые; ресурсные; социокультурные; идеологические и др.

По направленности воздействия и распределения полномочий выделяют: конфликты «по вертикали» (начальник — подчинённый; педагог — обучающийся); конфликты «по горизонтали» (между коллегами, обучающимися).

По временным параметрам конфликты подразделяют на кратковременные, быстротечные и длительные.

Среди особых причин возникновения конфликтных ситуаций в образовательных организациях, как правило, выступают:

– слова, действия или бездействия, являющиеся конфликтогенами, способствующими возникновению и развитию конфликта, то есть приводящими к конфликту непосредственно;

– распределение ресурсов. Люди всегда хотят получать не меньше, а больше, и собственные потребности всегда кажутся более обоснованными;

– взаимозависимость задач. Возможность конфликтов существует везде, где один человек (или группа) зависит от другого человека (или группы) в выполнении задачи;

– различия в целях. Возрастают по мере увеличения организации, когда она разбивается на специализированные подразделения;

– различия в способах достижения целей. Разные взгляды на пути и способы достижения общих целей;

- неудовлетворительные коммуникации. Плохая коммуникация препятствует управлению конфликтами;
- различия в психологических особенностях.

Необходимо учитывать, что любой конфликт имеет свою динамику, то есть протяжённость во времени. Условно выделяется три стадии конфликта:

- *предконфликтная стадия* характеризуется формированием конфликтной ситуации, накоплением и обострением противоречий участников. Начинается она с инцидента (повода), некоторого внешнего события, которое приводит в движение конфликтные стороны;

- вторая основная *конфликтная стадия*, связанная с непосредственным конфликтным поведением: действия сторон, направленные на то, чтобы заблокировать (прямо или косвенно) достижения другой стороны — её целей, интересов, намерений. Эта стадия характеризуется тем, что стороны осознают различие своих интересов и формируют «установку на борьбу». Конфликтные действия обостряет эмоциональный фон протекания конфликта. На развитие конфликта влияет «сила», которая понимается как способность сторон реализовывать свои цели вопреки воле партнёра. Эта «сила» имеет физическую, информационную, статусную и материальную характеристики, которые влияют на дальнейшее развитие конфликта. В определённый момент, когда какая-либо из сторон исчерпает свои ресурсы, происходит так называемая переоценка ценностей участниками конфликта, и начинается «*стадия разрешения конфликта*». Суть данной стадии заключается в устранении полностью или частично причин, породивших противоречие.

Очень часто возникает вопрос: можно ли регулировать конфликт? Универсальным ответом является: лучше не допускать конфликтных ситуаций формами и средствами профилактики. Но если конфликтная ситуация уже состоялась, то необходимо стремиться к её разрешению.

Процесс управления конфликтами, связанный с целенаправленным воздействием на устранение или минимизацию причин и коррекцией поведения участников конфликта, зависит от факторов:

- адекватности восприятия конфликта (точная оценка действий, намерений как своих, так и оппонента);
- открытости и эффективности общения (открытое обсуждение проблем);
- создание атмосферы взаимного доверия и сотрудничества;
- определения существа конфликта.

Помимо этих факторов существуют другие, которые плохо поддаются управленческому воздействию: взгляды личности, мотивы и потребности, а также сложившиеся стереотипы и предрассудки.

Современная конфликтология сформулировала условия, при которых возможно успешное разрешение конфликта. Прежде всего, это *своевременный и точный диагноз причин* (объективных противоречий, целей и интересов сторон). Далее — *обоюдная заинтересованность сторон в преодолении конфликта*, а также *совместный поиск путей его преодоления*.

Существует два *пути разрешения конфликта*: *продуктивный*, позволяющий устранить причины конфликта, мешающие сотрудничеству; и *негативный*, при котором «удаляется» одна из оппонирующих сторон.

Существует несколько *способов разрешения конфликтов*. Важную роль в профилактике конфликтов играют менеджеры, несущие профессиональную ответственность за психологический климат вверенного в непосредственное руководство коллектива/группы. Именно от руководителя во многом находится в зависимости разрешение совокупного множества противоречий, связанных с:

- поиском оптимальных средств нивелирования противоположно направленных стремлений к инновационному развитию и к консерватизму;

- столкновением групповых интересов и игнорированием общих целей организации;
- противоречиями, связанными с коллективными и эгоистическими интересами и т.д.

Другим способом, позволяющим устранить конфликты, являются различные методы. Перечислим некоторые из них.

Метод разъяснения требований к деятельности заключается в разъяснении того, какие результаты ожидаются руководством от каждого сотрудника и подразделения (что должно быть сделано или достигнуто; кто получает и кто предоставляет различную информацию; система полномочий и ответственности; чёткое определение порядка и правил действий).

Метод применения координационных и объединительных механизмов, таких как управленческая иерархия; принцип единоначалия; службы, осуществляющие связь между функциями; создание межфункциональных, целевых групп; проведение совещаний между отделами и др.

Метод уточнения организационных целей, требующих совместных усилий двух или более сотрудников, групп или отделов, что обеспечивает более слаженную работу всего персонала, способствует тому, что руководители подразделений принимают решения в интересах всей организации.

Внутриличностный метод, предусматривающий воздействия на отдельную личность. Суть данного метода заключается в умении правильно организовать своё собственное поведение, высказать свою точку зрения, не вызывая защитной реакции со стороны другого человека. Этот метод помогает человеку удержать свою позицию, не превращая другого в своего врага, он обозначается как «я — высказывание». Особенно полезен этот способ в ситуации, когда человек рассержен и раздражён.

Для того чтобы успешно управлять конфликтом, руководитель должен отчётливо представлять причины, условия протекания, способы и формы разрешения конфликта.

Межличностными методами как способами коррекции поведения в конфликтных ситуациях выступают:

– *уклонение*. Предполагает уход человека от конфликта, стремление не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями;

– *сглаживание*. Характеризуется призывами к конфликтующим сторонам проявить солидарность и сотрудничество, забыть о разногласиях. При этом проблема, лежащая в основе конфликта, не решается. В результате на некоторое время между конфликтующими сторонами устанавливается мир и согласие, но конфликт обязательно возникнет вновь в более острой форме;

– *принуждение*. Предполагает давление на противоположную сторону, попытки заставить принять свою точку зрения любой ценой. Может быть эффективным в ситуациях, когда руководитель имеет большую власть над подчинёнными. Недостаток метода заключается в том, что он подавляет инициативу, что может вызвать возмущение, особенно у молодых и образованных подчинённых;

– *компромисс*. Характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до некоторой степени. Сводит к минимуму недоброжелательность и напряжённость, позволяет быстро разрешить конфликт. Но использование компромисса на ранней стадии конфликта мешает всестороннему рассмотрению и обсуждению возникшей проблемы;

– *решение проблемы*. Выступает как наиболее эффективный метод разрешения конфликтов. Предполагает признание различий во мнениях сторон, готовность ознакомиться с иными точками зрения и найти вариант действий, приемлемый для всех сторон. Выбор способа

преодоления конфликта во многом зависит от объёма располагаемой сторонами «силой», а также от психологических характеристик личности, включённой в противоборство, от её эмоциональной устойчивости.

Так как основным предназначением менеджмента выступает задача по предвосхищению конфликтов, ему необходимо особое внимание уделить психологической атмосфере, существующей в управленческой команде. Во-первых, следует проанализировать *содержание и условия деятельности команды*. Во-вторых, определить *уровень развития команды*: структуру и состояние межличностных отношений, распределение власти и функций. В-третьих, необходимо изучить *систему мотивации в команде*: наличие или отсутствие ведущих мотивов, которые объединяют членов, степень единства мотивов, характеристики и выраженность.

Также следует уделить внимание субъективным причинам возникновения конфликтов в образовательной организации. Очень часто такими причинами выступают психологические особенности личности педагога как менеджера. К ним следует отнести следующие: неадекватную оценку своих возможностей и способностей; стремление доминировать во что бы то ни стало; консерватизм взглядов, нежелание преодолеть стереотипы; излишнюю прямолинейность в высказываниях; набор эмоциональных качеств (тревожность, агрессивность, раздражительность).

Выбирая методы управления конфликтами, следует избирать *продуктивные способы*, среди которых особенно эффективными являются:

- организация встреч конфликтующих сторон, оказание им помощи в определении причин конфликта и конструктивных путей его разрешения;
- постановка совместных целей и задач, которые не могут быть решены без примирения и сотрудничества конфликтующих сторон;

- привлечение дополнительных ресурсов (в том случае, когда конфликт был обусловлен дефицитом ресурсов: производственных площадей, финансирования, возможностей для продвижения по службе и т.п.);
- выработка обоюдного стремления пожертвовать чем-либо для достижения согласия и примирения;
- административные методы управления конфликтом (например, перевод участника конфликта из одного подразделения в другое);
- изменение организационной структуры, технологии планирования, выполнения работ и контроля;
- обучение сотрудников навыкам управления конфликтами, мастерству межличностного общения, искусству ведения переговоров.

Особое внимание следует уделить работе по предупреждению конфликтов с так называемыми конфликтными личностями.

В конфликтологии даются характеристики следующих типов:

– *демонстративный тип* конфликтной личности. Такой человек всегда хочет быть в центре внимания. Он любит хорошо выглядеть в глазах других. Его отношение к людям определяется тем, как они к нему относятся. Ему легко даются поверхностные конфликты. Он всегда любит свои страдания и стойкостью. Хорошо приспособляется к различным ситуациям. Рациональное поведение выражено слабо. Налицо поведение эмоциональное. Планирование своей деятельности осуществляет ситуативно и слабо воплощает его в жизнь. Избегает кропотливой систематической работы. Часто оказывается источником конфликта, но не считает себя таковым. Как правило, не уходит от конфликтов, в ситуации конфликтного взаимодействия чувствует себя неплохо;

– *ригидный тип конфликтной личности*. Ему свойственны подозрительность, завышенная самооценка, прямолинейность и негибкость. Данному типу постоянно требуется

подтверждение собственной значимости. Поведение такого человека плохо предсказуемо. Он часто не учитывает изменения ситуации и обстоятельств. С большим трудом принимает точку зрения окружающих, не очень считается с их мнением. Ведёт себя вызывающе, агрессивно. Он импульсивен и недостаточно контролирует себя;

– *неуправляемый тип* конфликтной личности. Поведение такого человека плохо предсказуемо. Он, как правило, импульсивен, недостаточно контролирует себя. Ведёт себя вызывающе, агрессивно. Часто в запале не обращает внимания на общепринятые нормы. Ему характерны высокий уровень притязаний, несамокритичность. Во многих неудачах, неприятностях склонен обвинять других;

– *сверхточный тип* конфликтной личности. Он скрупулёзно относится к работе. Предъявляет повышенные требования к себе и к окружающим, причём делает это так, что людям, с которыми работает, кажется, что к ним придираются. Сдержан во внешних, особенно эмоциональных проявлениях. Обладает повышенной тревожностью. Чрезмерно чувствителен к деталям. Такая конфликтная личность склонна придавать излишнее значение замечаниям окружающих. Иногда вдруг порывает отношения с друзьями, знакомыми, потому что ему кажется, что его обидели. Страдает от себя сам, переживает свои просчёты, неудачи, подчас расплачиваясь за них даже болезнями (бессонницей, головными болями и т.п.). Не очень хорошо чувствует реальные взаимоотношения в группе и коллективе;

– *бесконфликтный тип* конфликтной личности. Человек данного типа неустойчив в оценках и мнениях. Обладает лёгкой внушаемостью. Внутренне противоречив. Ему характерна некоторая непоследовательность поведения. В основном ориентируется на сиюминутный успех в ситуациях. Недостаточно хорошо видит перспективу. Зависит от мнения окружающих, особенно

лидеров. Излишне стремится к компромиссу. Не обладает достаточной силой воли. Не задумывается глубоко над последствиями своих поступков и причинами поступков окружающих.

Следует отметить, что конфликтность, ставшую свойством личности, трудно преодолеть рациональным самоконтролем, усилием воли. «Воспитательные» воздействия со стороны менеджеров также редко приносят пользу. Конфликтность не вина, а беда таких личностей! Реальную помощь им может оказать только специалист — практический психолог.

Таким образом, при определении путей превентивного подхода в управлении и разрешении конфликтов в образовательных организациях менеджерам необходимо руководствоваться следующими рекомендациями.

1. Для того чтобы понять сущность конфликта, а затем и эффективно разрешить его, необходимо в первую очередь установить причины конфликта. Истинные причины нередко маскируются, ибо могут охарактеризовать инициатора конфликта не с лучшей стороны.

2. Необходимо знать, как развивается конфликт. Обычно он проходит несколько этапов: а) возникновение разногласий; б) возрастание напряжённости в отношениях; в) осознание ситуации как конфликтной хотя бы одним из её участников; г) собственно конфликтное взаимодействие, использование различных межличностных стилей разрешения конфликтов, сопровождающееся возрастанием или понижением эмоциональной напряжённости; д) исход (разрешение) конфликта.

3. Выясните скрытые и явные причины конфликта, определите, что действительно является предметом разногласий, претензий. Порой сами участники не могут или не решаются чётко сформулировать главную причину конфликта.

4. Определите проблему в категориях целей, а не решений, проанализируйте не только различные позиции,

но и стоящие за ними интересы. Помните, что наша позиция — это то, о чём мы заявляем, на чём настаиваем, наша модель решения. Наши интересы — это то, что побудило нас принять данное решение. Интересы — это наши желания и заботы, именно в них — ключ к решению проблемы.

5. Делайте разграничения между участниками конфликта и возникшими проблемами. Для этого: поставьте себя на место оппонента (оппонентов); будьте жёстки по отношению к проблеме и мягки по отношению к людям; справедливо и непредвзято относитесь к инициатору конфликта; не забывайте, что за недовольством и претензиями, как правило, стоит достаточно существенная проблема, которая тяготит человека, доставляет ему беспокойство и неудобство; не расширяйте предмет конфликта, старайтесь сократить число претензий. Нельзя сразу разобраться во всех проблемах; придерживайтесь правила «эмоциональной выдержки». Осознавайте и контролируйте свои чувства; учитывайте эмоциональное состояние и персональные особенности участников конфликта. Это препятствует перерастанию реалистических конфликтов в нереалистические.

6. Помните о том, что любая проблема решается таким путём, который устраивает все стороны, и в результате люди чувствуют себя причастными к решению важной для них проблемы. Совместно принятое решение быстрее и лучше претворяется в жизнь.

7. При выборе стратегии разрешения конфликта продуктивным выступает *стратегия «партнёрство»*, которая характеризуется ориентацией на учёт интересов и потребностей партнёра. Стратегия согласия, поиска и приумножения общих интересов.

8. Ставьте ясные задачи. Отдаваемые распоряжения должны быть чёткими и полными. Не стоит надеяться, что вас правильно поняли, убедитесь, как именно вас поняли. Пусть сотрудник изложит сам задачу так, как

он её представляет, определит её цели, ожидаемые результаты и способы их достижения.

9. Обеспечьте возможности для исполнения порученной работы. Если у вас есть возможность обеспечить сотрудника всем необходимым для выполнения поручения, сделайте это.

10. Соблюдайте законодательство. Всё, что бы ни происходило в организации, должно соответствовать законодательству.

11. Будьте примером для своих сотрудников. Проявление бесконфликтности, умения контролировать свои эмоции и сгладить ситуацию, объективности, уважения, толерантности подаёт положительный пример для работников.

12. Не допускайте попустительства, будьте мудры и справедливы. Не будьте категоричными. Оставляйте сотрудникам шанс исправить допущенные ошибки, не делайте поспешных выводов.

13. Будьте объективны. Оценивая результаты деятельности сотрудников, всегда учитывайте начальные условия, компетентность, опыт и другие факторы. Если судить лишь по результатам других сотрудников, это будет не совсем правильно.

14. Критикуйте грамотно. Критикуя, не переходите на личные оценки, критикуйте по существу, относительно дела, поступка. Не обобщайте. Критикуя, не переносите оценки на весь коллектив, говорите конкретно. Будьте конструктивны. Критикуя, говорите о том, как вы предлагаете исправить ошибки, предлагайте выход из ситуации. Указать на ошибку всегда легче, нежели найти решение.

15. Будьте умеренны. Проявление негативных эмоций неизбежно, однако попытайтесь управлять собой в ярких эмоциональных ситуациях.

16. Будьте равными. По психологическому статусу руководитель и сотрудник равны. Поэтому, общаясь, важно показывать, что вы признаёте это равенство.

17. Будьте справедливы. Никогда не позволяйте себе срывать на сотрудниках, которые находятся у вас в подчинении. Плохое настроение или собственная невнимательность не дают вам оснований быть неуважительным к своим сотрудникам. Именно такого руководителя будут уважать и даже прощать ему некоторые недоработки, ведь он выступает именно тем человеком, у которого следует учиться.

Перечень рекомендаций по профилактике и предупреждению конфликтов можно бесконечно продолжать. Поэтому каждому менеджеру, занимающемуся управлением деятельностью образовательных организаций, необходимо системно и продуктивно обогащать собственный репертуар превентивного управления неблагоприятными ситуациями.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите особенности применения превентивного подхода в управлении образовательными системами.

2. В чём заключаются задачи сохранения психического здоровья?

3. Дайте характеристику психического напряжения и негативной психической напряжённости.

4. В чём заключаются особенности применения понятия стресса в управлении образовательными системами.

5. Какими критериями следует руководствоваться при самоуправлении рисками в профессиональной деятельности?

6. Определите проявления профессиональной деформации личности сотрудников образовательной организации.

7. На что должна быть ориентирована деятельность по профилактике синдрома эмоционального выгорания?

8. В чём заключается предназначение менеджмента в профилактике конфликтов?

9. Какими рекомендациями следует руководствоваться менеджеру по управлению конфликтами?

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). — М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. — 224 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — СПб.: Издательство Питер, 2016. — 288 с.
3. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 558 с.
4. *Батаршев А.В.* Психодиагностика в управлении. Практическое руководство. — М.: Дело, 2014. — 496 с.
5. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика. — СПб: Питер, 2008. — 351 с.
6. *Белоусова С.А.* Психологическое обеспечение управления образованием: Учебное пособие. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. — Ч. I. — 99 с.
7. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. — М.: ИПН РАН, 1994. — 109 с.
8. *Валлон А.* Факторы психического развития ребёнка / Пер. с франц. Л.И. Анцыферовой. — М.: Просвещение, 1986. — 196 с.
9. *Волкова М.Н.* Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: учеб. пособие. — Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. — 78 с.
10. *Ворожейкин И.Е.* Конфликтология: учебник. — М.: Бератор-Пресс, 2002. — 240 с.
11. *Воробьева С.В.* Основы управления образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 208 с.
12. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
13. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
14. *Вязина К.А., Петров Ю.Н., Беликовский В.Д.* Педагогический менеджмент. — М.: Педагогика, 1991. — 268 с.
15. *Галева Н.Л., Романова Т.Г., Якимов И.А.* Оценивание качества образовательных результатов в современной школе: теория и практика: Учебно-методическое пособие. — М., 2021. — 174, 1 с.

16. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. — М., 1966. — 480 с.
17. *Грошев И.В.* Организационная культура: учебник. — М.: ЮНИТИ, 2015. — 535 с.
18. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионализма. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
19. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова): Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 432 с.
20. *Кабаченко Т.С.* Психология управления: Учеб. пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 384 с.
21. *Козилова Л.В.* Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов. Монография. — Петрозаводск: Международный центр научного партнёрства «Новая Наука», 2020. — 160 с.
22. *Колесникова Г.И.* Управленческая психология / Колесникова Г.И. [и др.]. — Р. н/Д.: Феникс, 2016. — 284 с.
23. *Кочёткова А.И.* Психологические основы современного управления персоналом. — М.: ЗЕРЦАЛО, 1999. — 384 с.
24. *Культурология: Учебник / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана.* — М.: Высшее образование, 2005. — 566 с.
25. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
26. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. — 2-е изд., перераб. — М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. — 157 с.
27. *Логинов В.Н.* Методы принятия управленческих решений. — М.: КноРус, 2015. — 217 с.
28. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8 т. — М.: Педагогика, 1983–1986. — т. 1. — 368 с.
29. *Мерлин В.С.* Очерк интегральной индивидуальности. Под ред. и с предисл. Е.А. Климова. — М.: Педагогика, 1986. — 254 с.
30. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 2000 с.
31. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.

32. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. — М.: «МОДЭК», 1999. — 640 с.
33. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическое пространство личности: монография. — М.: Прометей, 2005. — 312 с.
34. *Павлов И.П.* Мозг и психика: Избр. психол. тр./ Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 358,1 с.
35. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982. — 255 с.
36. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д: Феникс. — 512 с.
37. *Платонов Ю.П.* Социальная психология поведения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. — Питер, 2006 (СПб.: Правда, 1906). — 459 с.
38. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб: Питер, 2000. — 712 с.
39. *Сацков Н.Я.* Практический менеджмент. Методы и приёмы деятельности руководителя. — Донецк: Сталкер, 1998. — 448 с.
40. *Сериков Г.Н.* Управление образованием: Системная интерпретация: Монография. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. — 664 с.
41. *Свенцицкий А.Л.* Организационная психология. — М: Юрайт, 2016. — 504 с.
42. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2002. — 576 с.
43. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. — М., 1980. — 160 с.
44. *Худякова Н.Л.* Аксиологические основы поведения человека: учебное пособие. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. — 109 с.
45. *Шакуров Р.Х.* Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
46. *Шаров А.С.* О — граничный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. — 358 с.
47. *Шейнов В.П.* Скрытое управление человеком. — 27-е изд. — М.: АСТ; Минск; Харвест, 2011. — 816 с.
48. *Шиян Л.К.* Акмеологические основы управления педагогическими системами. — М.: Альфа, 2003. — 224 с.

49. *Шклярова О.А., Савенкова Е.В.* Проектный менеджмент в образовательной организации: учебно-методическое пособие. — Москва: МПГУ, 2019. — 204 с.
50. *Шклярова О.А.* Менеджмент образования в условиях информатизации: монография / под ред. проф. О.П. Осиповой. — М.: МПГУ, 2021. — 440 с.
51. *Шклярова О.А.* Командный менеджмент как ресурс управления в образовательных системах: учебное пособие / [О.А. Шклярова, Н.Л. Галеева, О.П. Осипова, Е.А. Парахина, Е.В. Савенкова]; под ред. О.А. Шкляровой. — М.: МПГУ, 2021. — 384 с.
52. *Ярулов А.А.* Взаимодействующее управление как ключевой ресурс успешной реализации ФГОС. — М.: УЦ «Перспектива», 2014. — 224 с.
53. *Ярулов А.А.* Интегративное управление средой образования в школе. — М.: Народное образование, 2008. — 368 с.
54. *Ярулов А.А.* Смысловые позиции интегративного управления общеобразовательной организацией: монография — М.: Народное образование, 2019. — 271 с.
55. *Ярулов А.А.* Интегративный подход к планированию успешной деятельности образовательной организации. Учебно-методическое пособие // Школьное планирование. № 1, 2016. С. 3–65.
56. *Ярулов А.А.* Развитие личности в условиях образовательной среды школы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 4. С. 20–23.
57. *Ярулов А.А.* Технология формирования организационной культуры образовательной организации // Школьные технологии. 2018. № 4. С. 18–33.
58. *Ярулов А.А.* Экологически ориентированное воспитание личности // Развитие личности. 2017. № 2. С. 199–210.

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ

Абстракция — одна из основных операций мышления; состоит в выделении определённых признаков изучаемого объекта и отвлечении от остальных. Результатом является построение умственного продукта — понятия, модели, теории и пр.

Автоматизм — действия, реализуемые без непосредственного участия сознания — происходящие «сами собой», без сознательного контроля. Благодаря им нет необходимости в стереотипных случаях ориентироваться и в самой ситуации, и в ходе выполнения соответствующих операций. Появление такой ситуации сразу запускает всю последовательность операций. Различают два типа: 1) автоматизмы первичные, никогда не осознававшиеся; функционирование врождённых, безусловно-рефлекторных программ; 2) навыки, или действия автоматизированные — автоматизмы вторичные, прошедшие через сознание и переставшие осознаваться; возникают вследствие обучения как результат установления жёсткой однозначной связи между определёнными свойствами ситуации и серией последовательных операций, прежде требовавших участия сознания; при повторном развёртывании сознательной ориентировки — вследствие ошибок или препятствий при выполнении последовательности операций — может наступить «деавтоматизация».

Выделяются также автоматизмы моторные, речевые и интеллектуальные — в сферах движений, восприятия и умственной.

Авторитарность — социально-психологическая характеристика личности, отражающая её стремление максимально подчинить своему влиянию партнёров 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 наделённый 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 идёт 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: искажённое или недостаточно развитое представление о себе ведёт к нарушениям адаптации, крайним выражением чего служит аутизм.

Активность — всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей со средой. Жизнедеятельность организма — не уравновешение со средой, но активное преодоление среды, определяемое моделью потребного будущего... В психологии активность выступает в соотношении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие её становления, осуществления и видоизменения, как свойство её собственного движения. Различают: активность личности — способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры; активность надинтуитивная — 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 определённого прогноза его результатов, но при постоянном учёте степени её 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.

Алгоритм — предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определённого 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 признаётся законченным. Умение решать задачу в общем, виде — владение некоторыми общими приёмами решения задач определённого 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 непрагматически ориентированной деятельности, осуществляемой в интересах других людей и не предполагающей реального вознаграждения.

Анализ — процесс мысленного расчленения целого на части. Включён 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 — лишённый 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 расчёте 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 подчинённых и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и о состоянии дел; удовлетворённость принадлежности к коллективу; высокая степень эмоциональной включённости и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих фрустрацию у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из её членов, и пр.

Аттракция — понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого.

Аутизм — крайняя форма и состояние психологического отчуждения. Выражается в отстранении, «уходе», «бегстве» индивида от контактов с действительностью и погружении в замкнутый мир собственных переживаний. Психические нарушения, связанное со снижением возможностей субъекта произвольно управлять своим мышлением, отключаться от мучительных мыслей вокруг ограниченных тем и желаний. Проявляется в попытках избежать любых контактов, как отсутствие потребности в совместной деятельности.

Аутизм детский — свойство ребёнка или подростка, развитие которого характерно резким снижением контактов с окружающими, слабо развитой речью и своеобразной реакцией на изменения в окружении.

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, жёсткости 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. создаёт препятствие для развития взаимодействия партнёров. Наиболее выражено проявляются во взаимоотношениях взрослых и детей, когда ребёнок, даже понимая правильность требований взрослого, не принимает их, если они игнорируют его взгляды, ценности, систему его личностных смыслов.

Бессознательное — 1) Совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных явлениями действительности, во влиянии которых субъект не отдаёт себе отчёта. 2) Форма отражения психического, в котором образ действительности и отношения к ней субъекта не выступают 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 часов); 2) минимум — в середине дня (12–16 часов); 3) второй максимум — в вечернее время (16–2 часа); 4) наиболее выраженный минимум — ночью (2–8 часов). Жёсткая зависимость психической деятельности от внутренних биохимических процессов требует чёткого

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 подъёма 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 лёгкости творчества, переживанием «одержимости» и эмоционального погружения в творчество. При всей кажущейся самопроизвольности вдохновение, как правило, результат предварительного напряжённого 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 — сотрудничество, 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.

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 определённого 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 трёх сфер психического. Это динамическая сторона сознания, характеризующая степень его направленности на объект и сосредоточения на нём с целью обеспечения его адекватного отражения в течение времени, необходимого для выполнения определённого 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 затруднённой деятельности предполагает волевою регуляцию и использование специальных приёмов сосредоточения, поддержания, распределения и переключения внимания; 3) *внимание произвольное* — 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, развёрнутого 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 поддаётся осмыслению и коррекции. Внушение — компонент обычного человеческого общения, но может выступать и как специально организованный вид коммуникации, предполагающий некритическое восприятие сообщаемой информации и противоположный убеждению.

Воздействие — целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому.

Возраст — в психологии — категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального

развития. Возрастные ступени относительно и условно усреднены, но это не исключает индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определённую 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 ребёнка в группы разного уровня развития и в образовательные учреждения; 2) изменением характера воспитания в семье; 3) формированием новых видов и топов деятельности, обеспечивающих освоение ребёнком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности; 4) особенностями физиологического развития.

Возраст подростковый (отрочество) — период онтогенеза (от 10–11 до 15 лет), соответствующий началу перехода от детства к юности. Этот этап характерен бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Основу формирования новых психологических и личностных качеств составляет общение в ходе различных видов деятельности. Определяющая особенность общения подростков связано с их активным стремлением приобщиться к миру взрослых, с ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. Характерными новообразованиями являются «чувство взрослости», развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как личности, к своим возможностям и способностям. При отсутствии условий для индивидуализации и позитивной реализации своих новых возможностей самоутверждение подростка может принимать уродливые формы, приводить к неблагоприятным реакциям.

Возраст психологический — понятие обозначает определённую, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обуславливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение (детство).

Возраст хронологический — выражает деятельность существования индивида с момента его рождения.

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 соответственно организовывать свою психическую деятельность и направить её. Усилием воли можно сдержать 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 определённые 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 создаёт 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.

Воображение — психический процесс создания образа предмета или ситуации путём перестройки имеющихся представлений. Часть сознания личности, один из познавательных процессов. Позволяет программировать не только будущее поведение, но и представлять возможные условия, в которых это поведение будет осуществляться. Выражается: 1) в построении образа средств и конечного результата предметной деятельности субъекта; 2) в создании программы поведения, когда проблемная ситуация неопределённа; 3) в продуцировании образов, которые не программируют, а заменяют деятельность; 4) в создании образов, соответствующих описанию объекта. Важнейшее значение воображения — в том, что оно позволяет представить результат труда до его начала, тем самым ориентируя человека в процессе деятельности. Оно входит в любой трудовой процесс, в любую творческую деятельность.

Воспитание — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определённых установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду.

Воспоминание — извлечение из долговременной памяти образов прошлого, воспроизведение событий из жизни, мысленно локализуемых во времени и пространстве.

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 определённую 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 межличностный: мотивация (ядро мотивационных выборов) — система мотивов, образующая психологическую основу индивидуальной предпочтительности.

Генотип — генетическая конституция, совокупность генов данного организма, полученная им от родителей. Это понятие связано с понятием темперамента.

Гомеостаз — подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путём её противодействия нарушающим равновесие внешним и внутренним факторам. Получая сигналы об изменениях, угрожающих системе, организм включает устройства, продолжающие работать, пока не удастся вернуть её в равновесное состояние, к прежним значениям параметров.

Группа — ограниченная размером общность людей, выделяющаяся или выделяемая из социального целого по определённым признакам: характеру деятельности, социальной или классовой принадлежности, структуре, композиции, уровню развития и пр.

Давление — сила, действующая на организм.

Дебильность — лёгкая степень умственной отсталости.

Дедукция — движение знания от более общего к менее общему, частному; связана с индукцией. Логика рассматривает как вид умозаключения.

Действие — произвольная преднамеренная опосредованная активность, направленная на достижение поставленной цели. Главная структурная единица деятельности. Совокупность операций, подчинённых цели. В каждом действии выделяются его ориентировочная, исполнитель-

ная и контрольная части. По способу функционирования действие является произвольным и преднамеренным. По степени включённости 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.

Депрессия — в психологии — аффективное состояние, характерное отрицательным эмоциональным фоном, изменениями мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения. Субъективно человек испытывает прежде всего тяжёлые, мучительные эмоции и переживания — подавленность, тоску, отчаяние. Влечения, мотивы, волевая активность резко снижены. Характерны мысли о собственной ответственности за разнообразные неприятные, тяжёлые события, происшедшие в жизни человека и его близких, чувство бесперспективности. Самооценка резко снижена. Изменяется восприятие времени, которое течёт мучительно долго. В состоянии депрессии характерны замедленность, безынициативность, быстрая утомляемость; это приводит к резкому падению продуктивности. В тяжёлых, длительных состояниях депрессии возможны попытки самоубийства.

Деструкция — разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо, уничтожение.

Деструкция — разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо, уничтожение.

Децентрализация — распределение полномочий по принятию решений по вертикали управления.

Деяние — форма проявления активности субъекта, определяемая её социально значимыми результатами, ответственность за которые несёт 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, приёмов, 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, её обследование и планирование поведения.

Деятельность совместная — в социальной психологии — организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство, воспроизводство объектов материальной и духовной культуры.

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 мнениями, 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 ребёнка диалог (речь, вызванная взрослым, обращённая 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 отнесённость (реплика о чём-то) и социальный характер (обращена к партнёру, регулируется микро социальными отношениями между партнёрами). Диалог, предшествуя внутренней речи, накладывает отпечаток на её структуру и функционирование, а тем самым и на сознание в целом.

Дидактогения — негативное психическое состояние учащегося (угнетённое состояние, страх, фрустрация и пр.), вызванное нарушением педагогического такта, отрицательно сказывающееся на деятельности и межличностных отношениях ученика.

Дифференциация — внутригрупповой процесс-положение, статус членов данной общности (группы, коллектива и пр.).

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; «чёрная зависть» — негативная эмоция, побуждающая совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, благополучия, радости.

Задатки — природные предпосылки способностей; врождённые анатомическо-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 определённых условиях цель деятельности, которая должна достигаться преобразованием этих условий согласно определённой процедуре.

Задержка — замедление или остановка развития какого-либо влечения или процесса.

Запоминание — обобщённое 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 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 психическое — состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности.

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 — обобщённая форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, приобретённого в ходе совместной деятельности и общения; существует в виде понятий, опредмеченных в схемах действия, социальных ролях, нормах и ценностях.

Зона развития ближайшего — расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребёнком 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 её 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 её как в сознании, так и на практике.

Идентификация — преимущественное понимание — как 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 психолого-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 напряжённости, возникновении конфликтов вследствие постоянной «публичности» и информационной истощаемости партнёров по общению.

Имидж организации — образ, складывающийся у клиентов, партнёров, 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 путём внедрения новшеств.

Интеграция — как внутригрупповой процесс — создание внутреннего единства, сплочённости, что выражается в коллективной идентификации, сплочённости группы как её ценностно-ориентационном единстве, объективности в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в совместной деятельности.

Интеграция в управлении — процесс, приводящий к формированию целостных организационных образований из самостоятельно функционирующих структур, учреждений, предприятий.

Индивид (индивидуум) — 1) человек как единичное природное существо, представитель вида *Homo sapiens*, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врождённого и приобретённого, 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.

Индивидуальность — человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, её неповторимость. Проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов (восприятие) и интеллекта, потребностей и способностей индивида.

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 врождённых компонент поведения и психики животных и человека.

Интеллект — индивидуальные особенности, относимые к познавательной сфере, прежде всего, к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и пр. Подразумевается определённый уровень развития мыслительной деятельности человека, обеспечивающий возможность приобретать всё 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, считающимися носителями культуры. К числу основных признаков интеллигентности относится комплекс важнейших интеллектуальных и нравственных качеств: остротное 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) — устремлённость, направленность сознания, мышления на какой-либо объект.

Интервью — в психологии и педагогике — способ получения социальной 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 средству 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 её процессов путём 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.

Импринтинг — запечатление.

Импунитивность — склонность приписывать ответственность за неудачи преимущественно внешним обстоятельствам и условиям.

Ипохондрия — болезненное состояние или заболевание, характерное чрезмерным вниманием к своему здоровью, страхом перед неизлечимыми болезнями, склонностью преувеличивать болезненные явления и приписывать себе несуществующие тяжёлые недуги.

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 определённых 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.

Клика — группа сотрудников, активно противопоставляющих себя официальной или поддерживаемой большинством линии с целью захвата реальной власти в организации.

Коллектив — группа объединённых общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития.

Коллективизм — как свойство личности, которое выражает уровень социального развития человека. Проявляемый в личностной ответственности за общественный прогресс, за коллектив, в постоянных действиях на благо общества.

Коммуникация — 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 менеджмента 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.

Координация — 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 разделявшей его позицией большинства.

Креативность — способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Кризис — разрыв отношений и прямое противоборство между сторонами конфликта, часто связанное с противоправными действиями.

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 неё ситуациях, решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы.

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 другому; 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 ребёнок 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 др.-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.

Метод проб и ошибок — способ выработки новых форм поведения в проблемных ситуациях.

Методика — 1) технические приёмы 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.

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 нём 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, её предназначение, роль в определённой сфере деятельности и социальная роль в обществе.

Модель — условный образ объекта управления. Модели могут быть логическими, физическими, экономико-математическими, социальными и т.д.

Мониторинг — непрерывное комплексное наблюдение за объектами, измерение параметров и анализ их функционирования.

Мотив — 1) побуждение к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность; 2) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. Мотивы далеко не всегда осознаются.

Мотивация — осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определённых действий и определяющие их направленность и цели. Её составляют побуждения, вызывающие активность организма и определяющие её направленность.

Мотивация в управлении — создание стимулов внутреннего и внешнего побуждения к действиям.

Моторика — двигательная активность.

Мышление — одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, характерный обобщённым и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов её 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 ещё не решённой 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 путём 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.

Напряжённость 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.

Негативизм — немотивированное поведение, проявляющаяся в действиях, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям других индивидов или социальных групп. Обусловлен потребностью субъекта в самоутверж-

дении, в защите своего Я. Психологическая основа — установка субъекта на несогласие, отрицание определённых 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 — по Роджерсу — несоответствие друг друга опыта человека и его представлений о самом себе. На уровне проявлений означает тревогу, ранимость, не цельность личности.

Ненависть — стойкое активное отрицательное чувство субъекта, направленное на явления, противоречащие его потребностям, убеждениям или ценностям.

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, её сущность сводится к ограничению влечений.

Обобщение — продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

Образ — субъективная картина мира или его фрагментов. Включает самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий.

Образование, 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 неё полномочий; 4) *интегративную организационную структуру управления*, призванную на уровне образовательных учреждений организовывать и обеспечивать процессы успешного образования взрослого 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 — процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений и навыков. Всякое обучение предполагает целенаправленное изменение субъекта, поэтому важная проблема — организация управляемого обучения, обеспечивающего планомерное формирование необходимых качеств и учитывающего индивидуально-психологические особенности обучающихся, традиционно рассматриваемые в контексте вопросов обучаемости.

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 партнёра; 2) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнёра. 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.

Объект — фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ней субъекта. Вещи, существующие независимо от субъекта, становятся объектами по мере того, как субъект взаимодействует с ними. В процессе действия и познания они выступают они вступают не как вещи в себе, но как вещи для нас.

Одарённость — 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определённую структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счёт 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.

Организация — 1) психологический аспект — дифференцированное и взаимно упорядоченное объединение индивидов и групп, действующих на базе общих целей, интересов и программ; 2) функция менеджмента как процесса по реализации планов, суть которой — в координации действий отдельных элементов системы; форма объединения людей для их совместной деятельности в рамках определённой организационно-правовой формы.

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 определённый 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 учёт возрастных особенностей при обучении и воспитании.

Ответственность — осуществляемый в разных формах контроль над деятельностью субъекта с позиций выполнения им принятых норм и правил.

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 вовне, сопровождающийся резко окрашенной эмоцией; эмоциональная разрядка, связанная с травмировавшими 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 определённых 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, её 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 объём 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 — 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, возникающее 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 её жизни событиям.

Период сензитивный — периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности, проходимые ребёнком в его развитии.

Персонализация — процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность.

Персонафикация — наделение животных и растений, отвлеченных понятий, неодушевленных предметов и явлений природы человеческими свойствами, представление их в лицах.

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 её отдельными подразделениями; механизмы координации деятельности и распределения ресурсов; стратегии на случай чрезвычайных обстоятельств. *Перспективный*, составляемый на период от года 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 — её внутренний потенциал; 2) стратегические планы отражают сегодняшние шаги, направленные на формирование будущего потенциала организации и обеспечение её 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. Поведение — совокупность взаимосвязанных действий, осуществляемых для достижения поставленных целей или в ответ на действия других. Бывает: независимым, подчинённым, нейтральным. Обусловлено принуждением; внутренним желанием; пониманием необходимости.

Плюрализм — проявление в деятельности и общении широкого спектра мнений, ориентаций, многовариативности 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. 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 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 ведёт 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 своём 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. Это 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, её 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.

Принципы менеджмента — 1) научность в сочетании с элементами искусства; 2) целенаправленность; 3) специализация в сочетании с универсальностью; 4) оптимальное сочетание регулирования и самоуправления; 5) учёт 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.

Принципы планирования — правила, которые необходимо учитывать при составлении планов. К их числу относят: участие максимального числа сотрудников организации; непрерывность; гибкость; координацию и интеграцию; создание необходимых условий для выполнения плана.

Принципы стратегического управления — ориентация на миссию организации, её глобальные цели, конкурентоспособность; определение приоритетов фирмы как основы самостоятельных стратегий; предположение

о единстве окружающей среды и фирмы; отсутствие рутинных процедур и детальных инструкций.

Принципы формирования организационных структур — количественный, временной, профессиональный, технологический, функциональный, матричный, проектный, программно-целевой.

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.

Профессиограмма — эталонная гипотетическая вероятностная модель, которая выражает объективную тенденцию, допускающая различные варианты квалификационного характера — нормативная модель педагога. Эта характеристика есть государственный документ, который определяет обобщённые требования к личности и профессиональной компетентности педагога.

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 врождённой 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 определённого 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 её изменения, развёрнутые 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 определённом объёме новых знаний и умений.

Раздражитель — любой материальный агент, внешний или внутренний, осознаваемый или неосознаваемый, выступающий как условие последующих изменений состояния организма.

Разрядка — процесс и механизм восстановления психического равновесия, обеспечивающий понижение уровня внутри психической напряжённости 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 напряжённой 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 защищённым. 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.

Рейтинг — термин, обозначающий субъективную оценку какого-либо явления по заданной шкале.

Респондент — участник социально-психологического исследования, выступающий в роли опрашиваемого.

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 — 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 её почти нет, и у взрослого она не разовьётся, 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 произвёл то или иное впечатление на партнёра 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 её помощью происходит логическая перестройка чувственных данных, их осознание и мотивация в определённой системе понятий и суждений. Благодаря ей словесно выражаются процессы восприятия мира, действий и переживаний личности, формируются её 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.

Решительность — способность самостоятельно принимать ответственные решения и неуклонно реализовать их в деятельности.

Ригидность — затруднённость. Вплоть до полной неспособности в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, требующих её перестройки.

Руководитель — лицо, направляющее и координирующее деятельность исполнителей, которые в обязательном порядке должны ему подчиняться и в рамках определённых полномочиями выполнять все его требования.

Руководство — процесс управления и контроля деятельности организации или группы лиц.

Руководства стиль — совокупность способов воздействия на подчинённых. *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 подчинённым 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 подчинённых, планированию, обеспечению необходимых условий выполнения работы. *Ориентированный на человеческие отношения, (на подчинённых) стиль руководства* — стиль руководства, предполагающий, что руководитель главное

внимание уделяет созданию коллектива и формированию в нём 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 совпадают. Ведёт 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 определённым 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, самоотчёт и самоконтроль. В приёмы 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 её 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 её 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 идёт 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 неё 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. Её 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 отстаёт 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 её 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 — обобщённое 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.

Самочувствие — ощущение физиологической и психологической комфортности внутреннего состояния.

Сангвиник — субъект, обладающий одним из основных четырёх типов темперамента, характерный высокой психической активностью, энергичностью,

работоспособностью, быстротой и живостью движений, разнообразием и богатством мимики, быстрым темпом речи.

Сенситивность — 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.

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 её отдельных симптомов с целью ввести в обман. Мотивами могут быть: 1) достижение определённых льгот; 2) уклонение от обязанностей; 3) стремление обратить на себя внимание; 4) потребность в помощи, опеке и пр.

Синдром — определённое сочетание признаков, симптомов какого-либо явления, объединённых единым механизмом возникновения.

Склонность — избирательная направленность индивида на определённую деятельность, побуждающая его заниматься.

Слухи — специфический вид межличностной коммуникации, в процессе которой сюжет, в известной мере отражающий 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.

Совесь — 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 партнёров по общению и совместной деятельности, основанное на оптимальном сочетании — сходстве или взаимной дополнительности — 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 определённых 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), подчинённая достижению заранее проектируемого образа результата, отвечающего определённым 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 её положение относительно координатных объектов среды. Состояние человека может быть внутренне и внешне наблюдаемым. Оно выступает регулятивной функцией адаптации к окружающей ситуации и средою. Внутренне наблюдаемое состояние — это зафиксированное сознанием на определённый 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, стёртых форм нервно-психических расстройств, находящихся вблизи условной границы между психическим здоровьем и выраженной патологией. Круг таких расстройств очень широко. 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 (циклотемия), психосоматические расстройства и пр.

Состояние психическое — понятие, используемое для условного выделения в психике индивида относительно статичного момента — в отличие от понятия психического процесса, подчёркивающего 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 — грёзы, 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.

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.

Сплочённость (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 определёнными 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 её 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 её пределами. Цель решения стратегической задачи состоит в поиске путей повышения гибкости и неустойчивости организации.

Стратегическое управление — управление процессом реализации стратегии фирмы, выбор которой был осуществлён 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 определён или не осознан, возникающее состояние называется тревогой. Функционально страх служит предупреждением о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на её источнике, побуждает искать пути её 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, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

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 неудовлетворённость 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.

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 учётом 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 создаётся продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью.

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 ребёнка 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 изменённом качестве. Выделяются три сферы проявления темперамента — активность общая, особенности моторной сферы, и свойства эмоциональности.

Темперамент и характер — хотя в психологии они различаются, чёткой границы между ними нет. В самом общем и приблизительном смысле темперамент продолжает пониматься либо как «природная основа», либо как «динамическая основа» характера.

Тест психологический — система специальных заданий, позволяющих измерить уровень развития или состояние определённого 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, лишённых ясно осознаваемой общности целей, но взаимно связанных сходством эмоционального состояния и общим объектом внимания.

Травма психическая — разнообразные повреждения психики, нарушающие её 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 неопределённой 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 неблагополучия 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, увлечённости и удовлетворённости 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 целеустремлённость, организованность, дисциплинированность, настойчивость и деловитость. На разных уровнях развития личности эти качества выражают её 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 её действовать согласно своим ценностным ориентациям; 2) используемый в коммуникации метод воздействия на сознание личности через обращение к её собственному критическому суждению.

Убеждённость — особое качество личности, определяющее общую направленность всей её деятельности и ценностных ориентаций и выступающее регулятором её 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 её отношений с обществом. Может принимать извращённые формы, когда личность некритически усваивает определённые представления, догматически воспринимает непререкаемость каких — либо принципов и авторитетов.

Удовлетворение — по Фрейд — то, что удовлетворяет раздражение влечения.

Узнавание — опознание воспринимаемого объекта как уже известного по прошлому опыту.

Ум — обобщённая 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 неё зависит существенность избранных задач и доказательность их решений.

Умение — освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Формируется путём упражнений и создаёт 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 на основе предвидения изменений — управление реализацией стратегических планов.

Управление решением стратегических задач — деятельность по обеспечению тактической выживаемости фирмы и сохранению её стратегических позиций в основных сферах деятельности.

Управленческая информация — совокупность сведений о том, что происходит внутри организации и в её окружении.

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.

Управленческое решение — обдуманый вывод о необходимости осуществить действия, связанные с достижением целей организации, либо, наоборот, воздержаться от них.

Управление интегративное — качественное определение управления образованием, которое ценностно-целевым, системным и непрерывным образом направлено 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 её 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 взрослеющего человека с внутренне-внешней средой своего образования, на обеспечение включённости 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

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 ребёнка.

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 определённом направлении. Обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой избирательной активности человека.

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 её 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.

Фантазия — 1. Синоним воображения. 2. Продукт воображения. Фантазия изменяет облик действительности, отражённой в сознании. Для неё характерна транспозиция (перестановка) элементов реальности.

Фиксация — особенно тесная привязанность влечения к объекту.

Флегматик — субъект, обладающий одним из четырёх 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 определённой — фобической — обстановке и сопровождающихся вегетативными дисфункциями — сердцебиением, обильным потом и пр.

Формирование — в психологии под формированием понимают совокупность приёмов и способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определённых социальных ценностей, мировоззренческих позиций, воспитать определённые 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 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, чёткость связей, отсутствие дублирования функций. Но такая структура жёстка, громоздка, конфликтна, тормозит научно-технический прогресс.

Функциональные полномочия — полномочия, дающие право принимать обязательные для выполнения решения о том, как осуществлять действия, регулируемые линейными полномочиями.

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

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.

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 почётному 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 психологических особенностей — замкнутостью, серьёзностью, холодностью и пр.

Эгоизм — ценностная ориентация субъекта, характерная преобладанием в жизнедеятельности своекорыстных личных интересов и потребностей безотносительно интересов других людей и социальных групп. Объясняется серьёзными 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, весёлое настроение, состояние благодущия и беспечности, не соответствующее объективным обстоятельствам. При нём 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 её. 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 партнёров 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 определённые моральные дефекты.

Этика нормативная — философское учение о должном поведении.

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 удовлетворённость. Как признаки критерия содействия взаиморазвитию в учебной группе выступают: 1) позитивная динамика общительности (ли 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 применённый метод обучения обладает высокой психологической и социально-психологической эффективностью.

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.

Александр Анатольевич Ярулов
ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Учебное пособие

Корректор: Людмила Асанова
Дизайн и вёрстка: Максим Буланов

Подписано в печать 10.05.2022. Формат 70×90/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 100 экз.

Печ. л. 18. Усл. печ. л. 21

Заказ № 22517

АНО ИД «Народное образование»
109341 Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
E-mail: narob@yandex.ru www.narodnoe.org

Отпечатано в типографии в АО «Т8 Издательские Технологии».
109316, Москва, Волгоградский пр., д. 42, корп. 5.
Тел.: 8 (499) 322-38-30.



Ярулов Александр Анатольевич — доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, Отличник народного просвещения, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета (МПГУ). Основные направления научно-исследовательских интересов — интегративное управление образовательными организациями; акмеология управления; возрастная психология и педагогика развития личности.

ISBN 978-5-87953-633-1



9 785879 536331