

Педагогика: история, перспективы

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 2 № 4 2019

Электронная версия: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании» утвержденное Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры)*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*

Главный редактор

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Научный редактор

Игнатович В.К. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Ответственный редактор за выпуск

Игнатович С.С. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Редакция

журнала Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects
350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

E-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)

ORCID ID: 0000-0001-8804-1525

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ)

г. Краснодар, Россия

Блейх Надежда Оскаровна, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Член-корреспондент Российской Академии Естествознания

ORCID ID: 0000-0002-6715-9185

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского-II; Информационно-образовательный центр «Круг («Эргиир»)».

г. Якутск, Россия

Быкасова Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал).

ORCID ID: 0000-0003-4866-1222

г. Таганрог, Россия

Игнатович Владлен Константинович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: 0000-0002-1625-772X

г. Краснодар, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: 0000-0002-9283-6272

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва.

ORCID ID: 0000-0003-4158-8368

г. Астана, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет"

ORCID ID: 0000-0003-0332-1259

г. Москва, Россия

Петрoвский Вадим Артурoвич, доктор психологических наук, профессор, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования
г. Москва, Россия

Позднякова Оксана Константиновна, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет
Самара. Россия

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.
г. Москва, Россия

Слободчиков Илья Михайлович, доктор психологических наук, профессор, член - корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии.
г.Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: 0000-0001-7976-7527
г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет.
ORCID ID: 0000-0002-7667-973X
г. Москва, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education
ORCID ID: 0000-0001-8804-1525
Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU).
Krasnodar, Russia

Nadezhda O. Blaikh, candidate of pedagogical Sciences, doctor of historical Sciences, Professor of the Department of social work North Ossetian state University named after K. L. Khetagurov, Honored worker of science and education, corresponding Member of the Russian Academy of natural Sciences, Vladikavkaz
ORCID ID:0000-0002-6715-9185
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center "Circle ("Ergiyir")".
Yakutsk, Russia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: 0000-0003-4866-1222
Taganrog, Russia

Vladlen K. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID 0000-0002-1625-772X
Krasnodar, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: 0000-0003-0479-6117
Krasnodar, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (RSUH). ORCID ID: 0000-0002-9283-6272
Moscow, Russia

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: 0000-0003-4158-8368
Astana, Kazakhstan

Aleksandr M. Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of educational management, STATE IN the Moscow region, Academy of social management, Moscow city pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-0332-1259
Moscow, Russia

Vadim A. Petrovskii, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.
Moscow, Russia

Oksana K. Pozdnyakova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University
Samara. Russia

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

Iliia M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID 0000-0001-7976-7527
Moscow, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-7667-973X
Moscow, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Теория и методика обучения и воспитания		Methods of training and education	
Мелентьева Н.В. г. Сочи, Россия		N.V. Melentyeva Sochi, Russia	
Проблема преемственности педагогического сопровождения развития творчески одаренных детей в учреждении дополнительного образования	6	Problem of continuity of pedagogical support of the development of creatively gifted children in the institute of supplementary education	
Проневич Е.Е. г. Краснодар, Россия		E.E. Pronevich Krasnodar, Russia	
Психолого-педагогические условия развития индивидуальности подростков в образовательном процессе школы	13	Psychological and pedagogical conditions of teen individuality development in the educational process of school	
Слепухина Н.В. г. Новосибирск, Россия		N.V. Slepukhina Novosibirsk, Russia	
Основные ошибки, допускаемые родителями в воспитании, как проблема развития ребенка	26	The most common mistakes made by parents as a problem in a child's development	
Шиховцов А.А. г. Краснодар, Россия		A.A. Shikhovtsov Krasnodar, Russia	
Педагогическая поддержка как методологический принцип предупреждения рисков киберсоциализации детей младшего подросткового возраста	30	Pedagogical support as a methodological principle of preventative program against the risks of cyber socialization of children in early teens	
Теория и практика управления образованием		Theory and practice of education management	
Моисеев А.М. г. Москва, Россия		A.M. Moiseev Moscow, Russia	
Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности	37	School management in the framework of the strategic approach: features of understanding the essence	

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.048.4

Мелентьева Наталья Викторовна

Центр дополнительного образования «Хоста»

г. Сочи, Россия

e-mail: melennatalya@mail.ru

**ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена обоснованию проблемы преемственности процесса педагогического сопровождения творчески одаренных детей на разных ступенях их возрастного развития, осуществляемого в условиях учреждения дополнительного образования. Проанализированы источники этого направления научного поиска. Показано, что в основании исследуемой проблемы лежат три базовых научных направления: психология интеллекта, в которой творческая одаренность рассматривается с точки зрения развития креативности; общая теория развития творческих способностей как индивидуальных особенностей личности и культурно-историческая концепция психического развития. Показана связь этих направлений с основными педагогическими концепциями формирования творческой личности. На основе анализа состояния современной практики образования сделан вывод о недостаточной степени изученности проблемы преемственности в развитии творческой одаренности детей разного возраста в онтогенезе. Сформулированы базовые положения, определяющие возможности решения проблемы с опорой на практику современного дополнительного образования детей.

Ключевые слова: творческая одаренность; креативность; преемственность; дополнительное образование детей

Для цитирования: Мелентьева Н.В. Проблема преемственности педагогического сопровождения развития творчески одаренных детей в учреждении дополнительного образования. *Педагогика: история, перспективы.* 2019. Том. 2. № 4. С.06-12.

Natalya V. Melentyeva

Municipal Budget Institution Center of Supplementary Education «Hosta»

Sochi, Russia

e-mail: melennatalya@mail.ru

**PROBLEM OF CONTINUITY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT
OF CREATIVELY GIFTED CHILDREN IN THE INSTITUTE
OF SUPPLEMENTARY EDUCATION**

Abstract. The article is devoted to the substantiation of the problem of the continuity of the process of pedagogical support of creatively gifted children at different levels of their age development, carried out in the context of the institution of supplementary education. The sources of this area of scientific research are analyzed. It is shown that at the bottom of the problem under study there lie three basic scientific directions: the psychology of intelligence, in which creative giftedness is considered from the perspectives of the development of creativity; general theory of the development of creative abilities as individual personality traits, and the cultural-historical concept of mental development. The connection between these directions and the basic pedagogical concepts of the formation of a creative personality is displayed. Based on the analysis of the state of modern education practice, it is concluded that there is an insufficient degree of knowledge on the problem of continuity in the development of creative giftedness of children of different ages in ontogenesis. The fundamental theses are formulated that determine the possibilities of solving the problem based on the practice of modern supplementary education of children.

Key words: creative giftedness; creativity; continuity; supplementary education of children

For citation: Melentyeva N.V. Problem of continuity of pedagogical support of the development of creatively gifted children in the institute of supplementary education. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 4. PP. 06-12. (In Russ., abstr. in Engl.).

Современная действительность, по оценкам многих философов, социологов, политологов, психологов, имеет достаточно высокий уровень социокультурной неопределенности. В связи с этим креативность как системное свойство личности необходима как для решения человеком специфических задач в сферах науки, социального проектирования, художественного творчества, изобретательства и т.д., так и, главным образом, для построения собственной жизненной траектории и социально-психологической адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях (К.А. Абульханова-Славская, В.М. Розин, К. Бурдье, З. Бауман Э. де Боно и др.). Проблематика развития детской одаренности в современных социокультурных условиях рассматривается исследователями с точки зрения жизни человека в условиях динамичных изменений окружающей действительности. Так, А.Г. Асмоловым обосновано положение о необходимости перехода от моделей образования, опирающихся на ценностные предпосылки экономического и технологического детерминизма, к преадаптивным моделям образования как пространствам свободы и возможностей [1]. Когда невозможно применить прежние схемы

деятельности, которые в новых условиях не гарантируют человеку получение адекватного социального вознаграждения, в личном жизненном плане человека возникает необходимость креативного действия. Попытки воспроизведения прежних схем вопреки ожиданию могут привести личность не только к дезадаптации, но также к ее полнейшему жизненному краху.

Психологические и педагогические исследования, изучающие проблемы развития творческой одаренности указывают на сформированность, как минимум, трех направлений, которые, в свою очередь, указывают на разное решение вопросов педагогического сопровождения этого процесса. Возникновение первого из них происходило в рамках психологии интеллекта и основывается на понимании креативности как особого творческого «устройства» данного интеллекта (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Ф. Баррон, А. Анастаси, Ч. Спирмен, Г. Айзенк, Л. Тернстоун, О.К. Тихомиров, М. Холодная и др.). В этом случае о творческой одаренности говорится как об особом типе мышления, называемом дивергентным и отличающемся множественностью возможных решений стоящей задачи. Этот тип мышления определяет способность человека эффективно решать задачи, которые в обычных «линейных» схемах мышления представляются в принципе нерешаемыми. В педагогике такие психологические основания дают возможность построения различных моделей интеллектуального обучения. Таким примером может служить ТРИЗ-педагогика (теория решения изобретательских задач), основателем которой является Г.С. Альтшулер [2].

Во-вторых, исследования выросли в пределах общей теории, где способностями являются индивидуальные личностные особенности. (С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин, Д.Б.Богоявленская, Я.А.Пономарев, А.А.Мелик-Пашаев, А.Т.Шумилин, А.М.Матюшкин, В.А.Моляко, А.А.Потебня и др.). В рамках этого направления феномен творческой одаренности понимается как особый, выходящий за пределы общепринятой нормы уровень развития этих особенностей. В рамках этих взглядов творчество становится общей характеристикой деятельности человека, в которой реализуются его развитые способности. Развитие данного направления породило в научном сообществе острую дискуссию по поводу того, является ли творческая одаренность достоянием любого человеческого существа, либо этот феномен характеризует исключительное состояние, выступающим своего рода «патологией» на фоне нормативных показателей развития творческих способностей. В некоторой степени «буфером» в данном споре выступает позиция А.В. Мудрика, полагающего, что реализация творческой одаренности напрямую связана с имеющимися для этого социальными и педагогическими условиями [3]. С этой точки зрения одаренность присуща любому человеку без отклонений в психическом развитии, однако в условиях современного общества доступна крайне ограниченному (относительно общего количества жителей планеты) числу людей. В этой связи педагогический аспект проблемы рассматривается как проектирование особого типа творческих образовательных сред, в которых максимально можно развивать природные задатки творчества (Я. Корчак, А.В. Петровский, И.Д. Демакова, Ю.С. Мануйлов, В.А. Юсфин, И.Г. Шендрик, В.А. Ясвин, А.Н. Тубельский, Н.Б. Крылова и др.).

На формирование третьего направления повлияла культурно-историческая концепция психического развития Л.С. Выготского (и его последователей). В основе такой системы взглядов лежит креативная природа детского развития как такового. В своих трудах В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев и др. рассказывают о закономерностях процесса детского развития, совершающего прохождение определенных стадий. Их содержание определя-

ет характер решаемых ребенком творческих задач (непосредственно с момента рождения). Решение этих задач происходит при взаимодействии с взрослым [4]. С этой точки зрения развитие – это норма человеческого существования, а творческая одаренность, в свою очередь, неразрывным образом связана с его общим контекстом [5].

Перенос этих представлений в сферу педагогических исследований дал возможность родиться идеям развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.Т. Кудрявцев), непрерывного личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), педагогического сопровождения и поддержки (О.С. Газман, Е.А. Александрова, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, И.Д. Фрумин).

Данные направления непротиворечивы, они представляют собой некоторую отправную точку, пребывая в которой исследователем видятся разные аспекты волнующей его проблемы.

Так, именно в рамках третьего из выделенных направлений возникает проблема преемственности педагогического сопровождения развития творческой одаренности детей разного возраста. Связано это с тем, что эффективное педагогическое сопровождение на каждом возрастном этапе развития должно обеспечивать не только формирование адекватных возрасту психических новообразований, но и готовность ребенка ставить новые цели своей жизнедеятельности в зоне ближайшего развития (то есть на следующем этапе). В свою очередь, педагогическое сопровождение на очередном возрастном этапе должно опираться на возникшие психические новообразования как предпосылки становления новых средств решения возникающих на новом этапе задач. Таким образом, решение вопросов преемственности в развитии творческой одаренности предполагает проектирование системы связи моделей педагогического сопровождения на прошедшем и наступающем этапах.

Характерно, что имеющиеся сегодня в практике образования модели педагогического сопровождения рассчитаны, лишь на некоторые отдельные этапы школьного обучения: развивающее обучение на начальной ступени, модель «Школы социального успеха» для подросткового возраста [6] и т.д. Вопросы взаимосвязи этих моделей на основе принципа преемственности требуют серьезной проработки. В большей степени проработаны в данном аспекте вопросы преемственности дошкольного и начального школьного образования [7]. Работ по преемственности моделей начального и среднего школьного образования значительно меньше. Практически нет работ по проблематике преемственности педсопровождения воспитанников в рамках системы дополнительного образования детей.

Восполнить этот пробел необходимо потому, что, во-первых, в сфере дополнительного образования детей имеется больше (в сравнении с общеобразовательной школой) возможности развития творческого потенциала разновозрастных детей [8]. (Это обстоятельство косвенно зафиксировано в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования нового поколения, где тесная связь общего и дополнительного образования выступает необходимым условием его реализации.) Во-вторых, особенности данной сферы таковы, что, работая с детьми в разновозрастных группах, невозможно механически перенести модель преемственности школьного образования, которое основано на формировании одновозрастных ученических коллективов [9].

Эти обстоятельства показывают, что современная практика дополнительного образования детей практически не содержит условий преемственности, обес-

печивающих, в первую очередь, переход ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту. Строго говоря, возрастные различия фактически не отражены в содержании образования творчески одаренных детей, в реализуемых видах их творческой деятельности. При переходе к более старшим возрастным категориям происходит лишь усложнение решаемых задач, однако характеристики деятельности остаются неизменными. Следствием этого выступает повсеместно наблюдаемое падение интереса детей к дополнительному образованию в подростковом возрасте.

Сказанное позволяет зафиксировать базовое противоречие, определяющее актуальность темы нашего исследования: с одной стороны, современной практикой дополнительного образования детей востребованы новые технологии преемственного сопровождения развития творческой одаренности, обеспечивающие современное качество образования; с другой стороны, существующие модели такового сопровождения не обеспечивают эту преемственность, поскольку не содержат в себе компоненты взаимосвязи его целей и содержания на разных возрастных этапах развития ребенка.

Таким образом, проблема преемственности педагогического сопровождения развития творческой одаренности детей может быть сформулирована в виде вопроса: каковы должны быть цели, средства и условия педагогического сопровождения развития творческой одаренности детей на каждом возрастном этапе, чтобы данный процесс приводил каждого ребенка не к стандартному для всех минимуму усвоения учебного материала, а к его индивидуальному максимуму развития творческой одаренности?

В качестве базовых оснований решения этой проблемы в концепции нашего исследования выступают следующие положения:

1. Творческая одаренность ребенка выступает системным качеством, проявляющимся в процессе социальных отношений и деятельности. Реализуемая в различных видах социально ориентированной деятельности, она определяет уровень креативности, включающей в себя интеллектуальные особенности, склад мышления и деятельности, направленность мотивов и готовность принимать оригинальные, нестандартные решения.

2. Педагогическое сопровождение творчески одаренных детей представляет собой систему педагогической деятельности, включающую помощь ребенку в определении целей своей деятельности, в решении проблемных ситуаций, в адаптации к условиям образовательной среды, в полном раскрытии своего творческого потенциала. Педагогическое сопровождение осуществляется особыми средствами на каждом этапе возрастного развития, причем эти средства должны быть сообразны особенностям ведущей деятельности развития.

3. Преемственность педагогического сопровождения обеспечивается постановкой целей развития ребенка в зоне его ближайшего развития при общей направленности этих целей на развитие ребенка как субъекта деятельности, общественных отношений и свой собственной жизни. Психолого-педагогический смысл перехода от младшего школьного к подростковому возрасту заключается в изменении позиции ребенка в деятельности: от накопления средств этой деятельности в младшем школьном – к обретению ее ценностно-смысловой картины в подростковом возрасте.

4. Учреждение дополнительного образования обладает возможностями педагогического сопровождения спектра творческих деятельностей, в процессе ко-

торых формируются главные психические новообразования креативного ребенка. Для их осуществления необходимо проектирование системы связи образовательного процесса младших школьников и подростков в общем контексте развития ребенка как субъекта своего развития [10].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2019. № 1. С. 18–43.
2. Альтшуллер Г.С.. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина Паблишер, 2011. 409 с.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во МПСИ, 2009. 568 с.
4. Асмолов А.Г., Кудрявцев В.Т. Непройдённая зона // Обруч. 2016. № 6. URL.: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html> (дата обращения 30.09.2019).
5. Кудрявцев В.Т. Творчество с позиций культурно-исторической психологии // Психология творчества и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М., 2018. С. 48–55.
6. Марасанов Г.И., Рототаева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: Когито-Центр, 2003. 172 с.
7. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. №5. С. 18–37.
8. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Андреева О.В., Белкания И.А. Индивидуальные образовательные результаты в подростковой школе: пути достижения и модель оценивания: методическое пособие/ под науч. Ред.В.К. Игнатович. Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 2016 ,158с. ISBN: 978-5-906302-30-4
9. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализация процесса дополнительного образования детей. // Педагогика: история, перспективы. 2019. № 2. PP. 04-15. Available at: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/51>
10. Игнатович В.К. Ситуация продуктивного обучения школьников в образовательном пространстве малых городов и сел Кубани: опыт проблемного анализа // Историческая и социально-образовательная мысль. Краснодар, 2010. №1. – С. 109 – 114. <https://elibrary.ru/item.asp?id=14864923>

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Gusel'tseva M.S. O tsennostnom smysle sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: ot reform – k reformatsii. [On a value sense of sociocultural modernization of education: from reform to reformation]. Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye. 2019. № 1. PP. 18–43. (in Russ)
2. Al'tshuller G.S.. Nayti ideyu: Vvedeniye v TRIZ – teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach. [Altschuller G. S.. Find an idea: an Introduction to the TRIZ theory of inventive problem solving]. M.: Al'pina Pablisher, 2011. 409 p. (in Russ)
3. Mudrik A.V. Vvedeniye v sotsial'nuyu pedagogiku / pod red. D.I. Fel'dshteyna. [Introduction in social pedagogics / under the editorship of D. I. Feldstein]. M.: Izd-vo MPSI, 2009. 568 p. (in Russ)

4. Asmolov A.G., Kudryavtsev V.T. Neproydennaya zona. [Failed zone]. Obruch. 2016. №. 6. URL.: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproйдennaya-zona.html> (data obrashcheniya 30.07.2019). (in Russ)
5. Kudryavtsev V.T. Tvorchestvo s pozitsiy kul'turno-istoricheskoy psikhologii. [Creativity from the standpoint of cultural and historical psychology]. Psikhologiya tvorchestva i odarennosti: materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. otv. red. D.B. Bogoyavlenskaya. M., 2018. PP. 48–55. (in Russ)
6. Marasanov G.I., Rototayeva N.A. Sotsial'naya kompetentnost': psikhologicheskiye usloviya razvitiya v yunosheskom vozraste. [Social competence: psychological conditions of development in youth]. M.: Kogito-Tsent, 2003. 172 p. (in Russ)
7. Kudryavtsev V.T., Khorcheva M.I. Voobrazheniye, sotsial'naya situatsiya razvitiya i shkol'naya gotovnost'. [Imagination, social situation of development and school readiness]. Detskiy sad: teoriya i praktika. 2017. № 5. PP. 18–37. (in Russ)
8. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Andreeva O. V., Belkania I. A. Individual'nye obrazovatel'nye standarty v podrozkovoy shkole: puti dostizheniya i model' ocenivaniya. [Individual educational results in teenage school: ways of achievement and evaluation model]. Krasnodar, 2016. 158p. ISBN: 978-5-906302-30-4 (in Russ)
9. Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. The concept of individual educational results of students in the context of individualization of the process of supplementary education of children. *Pedagogy: yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 04-15. (in Russ) Available at: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/51>
10. Ignatovich V. K. The situation of productive learning of students in the educational sphere of small towns and villages of the kuban region: the experience of problem analysis. Historical and socio-educational thought. Krasnodar, 2010. No. 1. PP. 109-114. (in Russ) Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14864923>

Информация об авторе: Мелентьева Наталья Викторовна, магистр педагогики, заместитель директора МБУ ДО Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи, почетный работник общего образования Российской Федерации.
г. Сочи, Россия
e-mail: melennatalya@mail.ru

Поступила: 03.08.2019

После доработки: 14.08.2019

Принята к публикации: 25.08.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Natalya V. Melentyeva, Master of Pedagogics Deputy Headmaster Municipal Budget Institution Center of Supplementary Education “Hosta” Sochi, Russia
e-mail: melennatalya@mail.ru

The paper was submitted: 03.08.2019

Received after reworking: 14.08.2019

Accepted for publication: 25.08.2019

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 37.04

Проневич Екатерина Евгеньевна

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье представлен подход, основанный на синтезе двух моделей – традиционной и субъективно-направленной. Предложена модель индивидуальной образовательной траектории учащегося, как последовательность освоенных социокультурных практик. Отражены этапы, по которым осуществляется интеграция модели развития индивидуальности в условия общеобразовательной школы: подготовительный, преобразовательный, рефлексивный. На дополнительном этапе производится поддержка самостоятельной деятельности учеников и развивающей деятельности преподавателей, а также подготовка к итоговому этапу, на котором производится анализ развивающей работы. Охарактеризован процесс развития индивидуальности подростков в условиях обучения. Показаны этапы, которые проходит подросток, осуществляя развивающую деятельность. Отмечено, что осуществление развития индивидуальности возможно в условиях общеобразовательной школы, где осуществление индивидуального маршрута происходит на основе полученных достижений и имеющегося опыта.

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуальная образовательная траектория, развитие, подростки, общеобразовательная школа, социокультурная практика

Для цитирования: Проневич Е.Е. Психолого-педагогические условия развития индивидуальности подростков в образовательном процессе школы. *Педагогика: история, перспективы.* 2019. Том. 2. № 4. С.13-25.

Ekaterina E. Pronevich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEEN INDIVIDUALITY
DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL**

Abstract. The article presents an approach based on the synthesis of two models - traditional and subjectively-oriented. A model of the individual educational trajectory of the student is proposed as a sequence of mastered sociocultural practices. The stages on which the integration of the model of personality development in the conditions of a comprehensive school are displayed: preparatory, transformative, reflective. At an additional stage, the independent activity of students and the developmental activities of teachers are supported, as well as preparation for the final stage, which analyzes the developmental work. The process of developing the personality of adolescents in the context of learning is described. The stages that a teenager goes through carrying out developmental activities are shown. It is noted that the development of individuality is possible in a comprehensive school, where the implementation of an individual route takes place on the basis of the achievements and experience.

Keywords: individuality, individual educational trajectory, development, adolescents, secondary school, sociocultural practice.

For citation: Pronevich E. E. Psychological and pedagogical conditions of teen individuality development in the educational process of school. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 4. PP. 13-25. (In Russ., abstr. in Engl.).

Большинство педагогических систем, в частности основная общеобразовательная школа, базируются на традиционной модели обучения и развития. Она включает в себя перечень средств, целей и условий, в которых осуществляется развитие ученика, как объекта образования, то есть, потребностям при организации образовательного процесса, не уделяя внимания его особенностям. Такое качество образования делает практически невозможным развитие индивидуальности.

Однако, в условиях общеобразовательной школы можно организовать обучение, направленное на развитие индивидуальности, частично используя составляющие традиционной модели обучения.

Модель развития, направленная на индивидуальность учащегося, должна основываться на психологических и физиологических особенностях индивида, а также заключать в себе подходящие этим особенностям, условия среды, в которой осуществляется развитие; структурированные, с учетом субъективной потребности, знания [1, с. 76]. Учитывая факт того, что развитие индивидуальности происходит в условиях общеобразовательной школы, которая долгое время осуществ-

ляла образование на основе традиционной системы, педагогическая система произвела смешанную модель развития.

При построении нашей модели развития индивидуальности подростков в образовательном процессе, мы опирались на концепцию В.М. Гребенниковой, В.К. Игнатовича и др. авторов, согласно которой этот процесс протекает как последовательное освоение учащимися разнообразных социокультурных практик [2, с. 75].

Социокультурная практика представляет собой педагогически организованную индивидуальную и групповую деятельность учащихся, целью которой является освоение культурных и социальных тенденций через решение проблемы, применяя проектно-преобразовательные действия.

Социокультурные практики предполагают совместную работу учащихся и педагога, которая не ограничивается временными рамками учебного процесса. Такая деятельность может быть продолжительной, но направленной на решение единой проблемы, и постепенно переходящей в индивидуальные проекты учеников. Результатом социокультурной практики станет приобретение качественно новых элементов нравственной и знаниевой сфер, а также оценка полученных результатов другими участниками события и самооценка.

К социокультурным практикам относятся: игровая деятельность, в ходе которой участникам предлагается создать и защитить проект, на основе имеющихся знаний, навыков и тенденций культурно-социальных сфер; образовательное приключение, которое включает в себя самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся, походы в театры и музеи, поиск новых социальных контактов; театральное мероприятие, основанное на сценическом проигрывании различных сюжетов.

Развитие социокультурной практики включает такие фазы как [2, с. 75].

1. Начальная фаза, в рамках которой участники образовательного события погружаются в проблематику исследуемых сфер.

2. Фаза определения цели. В структуре предложенной фазы участниками образовательного события определяется цель дальнейшей преобразовательной деятельности.

3. Фаза проектирования. На данной фазе участники образовательного события создают проекты для достижения поставленных целей и решения выдвинутых задач.

4. Фаза содействия. Участники образовательного события обсуждают и оценивают структуру дальнейшей работы, имеющиеся результаты, возникшие проблемы.

5. Заключительная фаза, в ходе которой участники образовательного события выявляют и обсуждают результаты проведённого события и приобретённые новообразования.

Таким образом, выделяются следующие этапы освоения СКП, составляющие основу нашей модели процесса развития индивидуальности подростков [2, с. 74].

1. Этап проблематизации: на этом этапе учащиеся помещаются в информативную среду, которая отличается от привычной учебной среды глубиной и обширностью предоставляемых информационных материалов, а также свободой выбора постигаемых знаний и наличием ориентации на культурные и социальные тенденции. При попадании в такую среду, перед учащимся открывается широкий спектр возможностей, и ученик начинает построение алгоритма приобретения новых и интересных знаний, возможностей и реализации их на практике. Для того, чтобы вовлечение подростка, в деятельность подобного рода, оказалось про-

дуктивным, следует реализовывать этот этап в структуре игровой, проективно-творческой групповой деятельности. Реализацию этого этапа следует производить под контролем педагога и родителей и осуществлять вспомогательную деятельность, если это потребуется.

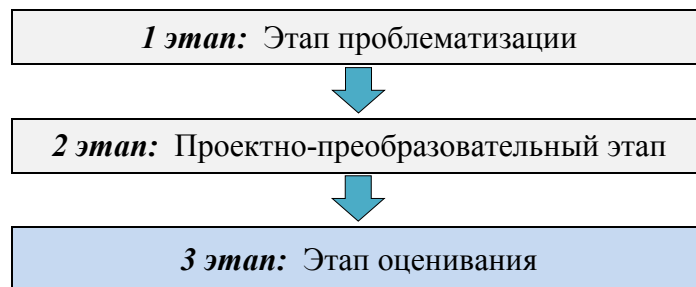
2. Проектно-преобразовательный этап. Главной составляющей этого этапа является самостоятельная работы учащихся, которую они осуществляют в рамках проектно-преобразовательной деятельности. Подростки, перед которыми открылся обширный спектр возможностей, теперь обретают цель реализовать полученный опыт на практике, что реализуется на основе проектной деятельности, которая так же может быть групповой или индивидуальной. Помимо реализации полученного опыта, подростки задействуют имеющийся творческий потенциал.

Создание самостоятельного проекта предполагает определенный алгоритм: определение цели проекта; приобретение и выявление ресурсов, для достижения поставленной цели; распределение деятельности среди участников; выполнение разработанного плана. Таким образом осуществляется проектно-преобразовательная деятельность.

3. Этап оценивания. На этом этапе проводится оценивание полученных результатов, решение возникших трудностей, определение дальнейшего маршрута деятельности. Помимо этого, участники образовательного СКП оценивают достижения других и собственные достижения. Этот этап является конечной точкой вовлечения учащихся в СКП [2, с. 75].

Рисунок 1 – Этапы освоения социокультурных практик

Figure 1 - Stages of development of sociocultural practices



Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

Данная модель требует создания определенных условий, но реализация такой модели на практике, в рамках общеобразовательной школы, не вызовет серьезных трудностей. Основными являются требования к организаторам модели, а именно к педагогам. Такими требованиями являются: компетентность, амбициозность и заинтересованность в проделываемой работе, а также отсутствие страха перед неизвестностью. Чтобы грамотно организовать поддержку развитию, необходимо знать и уметь применять на практике различные варианты реализации учебного процесса. Немаловажным является изменение привычного педагогического мышления и взглядов на организацию образовательного процесса. Уход от привычного типа мышления и поиск новых способов решения поставленных задач, а также умение определить проблему, является важным умением педагога, который готов работать на основе представленной модели [2, с. 75].

Из личностных качеств педагог должен обладать открытостью, позитивным отношением к любой работе, производимой учащимися и гибким интеллектом, данные качества окажут помощь педагогу в осуществлении поставленных целей. Ограничить производимую работу педагога могут такие качества как замкнутость, горделивость и в некоторых ситуациях конформность.

Индивидуальность является составляющей личностной структуры, что определяет ее как одну из важных характеристик развития. Она сопровождает и подкрепляет умственную, физическую деятельность, способствует освоению индивида в социуме. При помощи индивидуальных особенностей индивид может увеличить свои возможности. Это определяет потенциал индивидуальности, как личностной характеристики. Однако, подобное увеличение возможностей практически неосуществимо без квалифицированного сопровождения развития.

Учебная деятельность, в период подросткового возраста, отступает на вторые позиции, но сохраняет характер ведущей деятельности. Из этого следует, что развитие подростка протекает в условиях школьного образования. Этот факт означает, что сопровождение развития следует проводить в рамках образовательных условий. Нацеленность образования на развитие индивидуальных качеств человека определяется как индивидуализация. Стоит понимать, что индивидуализация не способствует вовлечению учащегося в общий для всех процесс обучения, но позволяет ученику самостоятельно выбирать ту стратегию образования, которая поможет ему развить имеющиеся и приобрести новые качества. Так же индивидуализация окажет помощь в освоении выбранного учеником образовательного маршрута.

Говоря об образовании и развитии, люди чаще всего обращаются непосредственно к учителям, так как данный образ давно сложился в представлении социума как метафора образования и научения, однако, затрагивая тему развития, не стоит ограничиваться только лишь учителями. Это связано с тем, что учитель не единственный участник образовательного процесса и не только от него зависит качество обучения. Педагогическая поддержка, как стимул развития свойств и качеств личности, начинается вовсе не с педагогов, которые осуществляют прямое взаимодействие с учащимися, а конкретно с учебного заведения.

Характер оказываемой поддержки во многом зависит от самого образовательного заведения, а именно от того, какие цели перед собой ставят работники данного заведения. Иными словами, какие настроения преобладают у школы, качественно обеспечения развития учащимся. Если образовательное учреждение заинтересовано в разносторонней развитости своих подопечных в плане обеспечения им достаточного информационного материала в научной сфере и сфере искусств, в осознанности, получаемой учащимися информации и способности владения этой информацией, а также дальнейшее ее использование, в интеллектуальной развитости учащихся и их способности ориентироваться в той социальной среде, в которой они обитают, то такая школа ставит за основу выполнение большого количества целей, способствующих обретению учащимися данных качеств.

В том случае если общеобразовательное учреждение настроено на выполнение заданного плана, примером можно считать удовлетворительную сдачу экзаменов, речи об оптимальном оказании педагогической поддержки учащимся в развитии быть не может. В целях такой школы нет места оказанию поддержки. Но такое упущение не всегда связано с отсутствием стремления к подобному роду занятий, а скорее отсутствие компетентности в осуществлении такой деятельности и, как следствие, страх к овладению и осуществлению этой деятельности. Ес-

ли учебное заведение не ставит перед собой разностороннюю развитость учащихся, то поддержка в осуществлении развивающей деятельности педагогам тоже не оказывается, то есть оказание помощи педагогам и поддержки, в развивающей деятельности, не осуществляется.

Помимо этого, существует проблема педагогической поддержки со стороны родителей, когда в школе не существует цели выйти за рамки заданного плана, а у родителей есть цель воспитать ребенка развитой и востребованной обществом личностью. Стоит отметить, что данная поддержка не всегда оказывается родителями из-за недостатка времени на воспитание ребенка. Порой случается, что родительская поддержка превращается в давление на ребенка, что контрастирует с атмосферой в школе. Такое давление не дает простора для учебной деятельности, а лишь сковывает учащегося, что становится тем самым фактором, отвращающим его от обучения. Когда отсутствует стремление к осуществлению деятельности как творческой, так и учебной, развитие индивидуальности затруднено.

Прежде чем осуществлять поддержку развитию индивидуальности, следует выявить те сферы психики подростка, в которых индивидуальность прослеживается ярче всего. Психолого-педагогическое знание выделяет три основные сферы: познавательная, коммуникативная и личностная [3, с. 77]. Следует отметить, что формирование познавательных, личностных и коммуникативных сфер играет столь же важную роль в развитии индивидуальности, как индивидуальность влияет на развитие данных сфер.

Для подросткового возраста характерен переход от наглядно-образного типа мышления к словесно-логическому типу, что создает активность познавательной деятельности. Помимо изменения типа мышления в подростковом возрасте идет формирование самосознания индивида, что относится к личностной сфере. Коммуникативная сфера активизируется вследствие потребности общения с окружением, а также определение социальной роли.

Способы, с помощью которых осуществляется поддержка развития индивидуальности в условиях образовательного процесса, определяются как учебные действия. Они осуществляются через сферы личности, так как именно в вышеперечисленных сферах происходит основное развитие личности и ее индивидуальности. Такими способами являются: познавательные учебные действия, то есть интеллектуальные средства преобразования учебного материала, личностные учебные действия, то есть взаимодействие с изучаемым материалом на основе существующих нравственных и социальных ценностей и коммуникативные учебные действия, то есть преобразование учебного материала в процессе взаимодействия, а также сотрудничества [2, с. 75].

Педагогическая поддержка развитию индивидуальности учащихся будет продуктивна в том случае, если участникам образовательного процесса будет понятна идея того, что именно нужно развивать и каким образом осуществлять развивающую деятельность. К сожалению, мотивация на развитие собственной индивидуальности у учащегося не всегда присутствует, что, как в случае с педагогами, обусловлено страхом касательно своих способностей, точнее их возможного отсутствия или незнания своих подлинных возможностей. Так осуществление развивающей работы может напугать учащегося, что может отвлечь его от процесса обучения. Здесь следует отметить, что прямое осуществление поддержки развитию индивидуальности невозможно в связи с объективными личностными и физическими возможностями самого педагога, а также отсутствия возможностей внутри образовательного процесса. Именно поэтому главным условием осуществления стратегии поддержки развитию индивидуальности является

не направленная работа с каждым учеником, а стимулирование мыслительных и творческих процессов. Учитель не может работать с каждым учеником, но может заинтересовать, что создаст знаниевую потребность, удовлетворением которой станет самообразование. Такое действие даст ребенку понять, какими возможностями он располагает, а также какие структурные свойства требуют развития. Располагая данной информацией, ученик обретет мотивацию и волю к дальнейшей учебной деятельности.

Стратегия развития индивидуальности в процессе педагогической поддержки образования обусловлена возможностями учащихся в контексте данной системы. Направленность на индивидуальность обеспечивает подростка возможностью выбора учебных знаний, средств получения данных знаний, осуществления на практике, а также роль в процессе взаимодействия с учащимися и осуществлении учебной деятельности. Приведенные выше способы обучения обеспечивают активное вовлечение учащихся в процесс обучения.

Осуществление работы по внедрению в учебное заведение понимания необходимости стратегий, способствующих развитию индивидуальности учащихся, как уже было сказано ранее, начинается с изменения мотивов осуществляемой работы. Участники образовательного процесса должны быть заинтересованы в развивающей работе, чтобы полноценно оказать компетентную помощь учащимся. Имея нужные мотивы, учебному заведению следует изменить способы подачи знаний. В данный момент в большинстве школ можно обнаружить прямую передачу информации без подкрепления фиксации и понимания знаний, наличием трудностей. Этот фактор не является вспомогательным в обучении и развитии, так как не дает возможности учащимся осмысленно приобретать знания и необходимые навыки, для усвоения знаний. Из этого следует, что в учебном процессе необходимо наличие проблемы, которая заинтересует учащихся и мотивирует их на дальнейшую учебную деятельность. Не стоит ограничивать потенциал подаваемой информации.

При работе с учащимися важно затрагивать те сферы, которыми они заинтересованы и которыми интересуются впоследствии. Стоит обратить внимание на то, что в процесс обучения должен присутствовать последовательный алгоритм действий, что так же облегчит работу учащихся, но и создаст в них мотивы для дальнейшего развития. Не стоит ограничивать образовательный процесс рамками единого формата. Важность разноформатной работы определяется тем, что, выполняя различную деятельность по достижению единой цели, учащиеся обретают навыки в разных сферах, что расширяет кругозор действий и знаниевый потенциал, а также увеличивает способности к адаптации.

Касательно адаптации, можно обратить внимание на то, каким образом ученик приобретает нужную информацию. Здесь имеется в виду то, что учитель не единственный источник знаний. Помимо преподавателя учащиеся могут приобретать необходимые знания и во время взаимодействия со сверстниками, чему способствуют групповые работы. Стоит отметить, что взаимодействие между подростками развивает коммуникабельность учащихся и убирает страх взаимодействия в незнакомом обществе, повышает социальную активность.

Также, осуществляемая деятельность обязана быть продуктивной. Все знания и умения, получаемые в процессе развивающей работы, следует проверять, рецензировать и дополнять, если это необходимо. Если полученные знания не являются продуктивными и не способствуют решению поставленной проблемы, такие знания не будут долговременны и не повлияют на развитие.

В работе учащихся обязательна процедура оценивания, которая не ограни-

чивается педагогом. Учащиеся должны иметь возможность посмотреть со стороны на сделанную работу, конструктивно оценить ее. Такая деятельность способствует развитию критического мышления, что поможет в дальнейшей деятельности. Помимо этого, умение конструктивно оценивать собственную работу, а также работу, сделанную сверстниками, имеет воспитательный характер и способности нахождения реальных путей решения поставленной задачи.

Не стоит ограничиваться в креативности. Осуществление данной работы может иметь творческий подтекст. Такой подход позволит комфортному развитию имеющихся качеств, но и приобретению новых. Креативный подход к решению поставленных задач расширяет возможности учащегося.

Таким образом, можно заключить, что основной стратегией педагогической поддержки является активизация образовательного процесса, через воздействие на учебную, личностную и коммуникативную сферу формирующейся личности учащегося. Осуществление данной стратегии возможно только в том случае, если все участники образовательного процесса будут в этом заинтересованы, располагают компетентностью и просвещенностью в работе подобного рода.

Работа не должна ограничиваться в формате, подаваемых знаниях и критериях.

Осуществляемая деятельность должна быть продуктивна и осмысленна.

Помимо этого, работа, которая проводится с учащимися, должна отвечать на поставленные вопросы, но также создавать новые, что способствует заинтересованности учащихся в самообразовании и осуществлении познавательной деятельности.

Предложенная нами модель представляет собой совокупность традиционной и субъективно-направленной моделей. Она включает в себя следующее условия [4, с. 75]:

1. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика как последовательности творчески осваиваемых социокультурных практик.

Прежде чем приступить к развивающей деятельности ученика, следует определить алгоритм развития, что поможет созданию благоприятной развивающей атмосферы. Для осуществления развития следует поместить учащегося в благоприятную атмосферу, которая, как правило, состоит из социальных и культурных тенденций, имеющихся в обществе. Необходимым компонентом данного условия также является внедрение учащегося в социально-культурную деятельность. Это обеспечит возможность формирования ценностных ориентиров, которые подвигнут подростка к целеполаганию и осуществлению развивающей деятельности.

2. Интеграция в содержание осваиваемых социокультурных практик, проблемных задач, решение которых требует от ученика выявления своей ценностно-ориентированной внутриличностной позиции и использования проектно-преобразовательных средств.

Атмосфера, в которой осуществляется развитие, должна включать в себя задачи, решая которые ученик постигает новые знания. Помимо получения новых знаний, проблемная основа развития стимулирует учащихся на осознание своих возможностей, проработку западающих сфер своей личности и, как следствие, приобретение новых знаний и умений. Для создания проблемных моментов, следует помещать подростка в условия проектной и преобразующей деятельности.

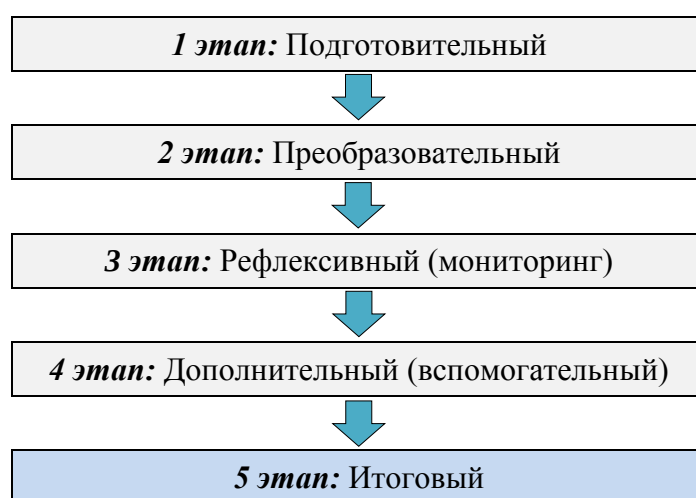
3. Создание ситуаций самооценки учащихся, результатов освоения социально-культурных практик и рефлексии новообразований индивидуального опыта.

Важно создавать потребность у учащегося в оценке своих возможностей, это стимулирует подростка на развитие. Но также очень важно обращать внимание подростка на результаты своих действий, это поможет ученику исправить ошибочную траекторию действий и увидеть продуктивность осуществляемой работы, что тоже является стимулом развития.

Осуществление вышеперечисленных условий происходит поэтапно. Это связано с тем, что условия обширны и имеют временные ограничения. Таким образом, интеграция модели развития индивидуальности в условия общеобразовательной школы осуществляется на основе следующих этапов (см. рис. 2):

Рисунок 2 – Модель развития индивидуальности подростков в образовательном процессе

Figure 2-model of development of personality of teenagers in educational process



Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

На подготовительном этапе происходит внедрение в образовательный процесс обязательных компонентов представленной модели: создание развивающей ситуации, которая базируется на социальных и культурных тенденциях, внедрение социокультурной деятельности, обогащение знаниевого потенциала, подготовка образовательного заведения к самостоятельной работе подростков. Проектирование предполагаемых индивидуальных траекторий.

Преобразовательный этап подразумевает введение в образовательный процесс проблемных задач, в которые помещаются подростки. Так же на данном этапе производится подготовка участников образовательного процесса к вступлению в проективную деятельность. Ведется работа над образовательным пространством.

Рефлексивный этап подразумевает создание ситуации, которая предполагает оценку результатов развивающей деятельности участников образовательного процесса. Также на данном этапе производится оценка полученных знаний и навыков, а также возникших трудностей. Производится работа над ошибками и осуществляется прогноз предполагаемых трудностей, которые могут возникнуть в процессе осуществления развивающей деятельности [4].

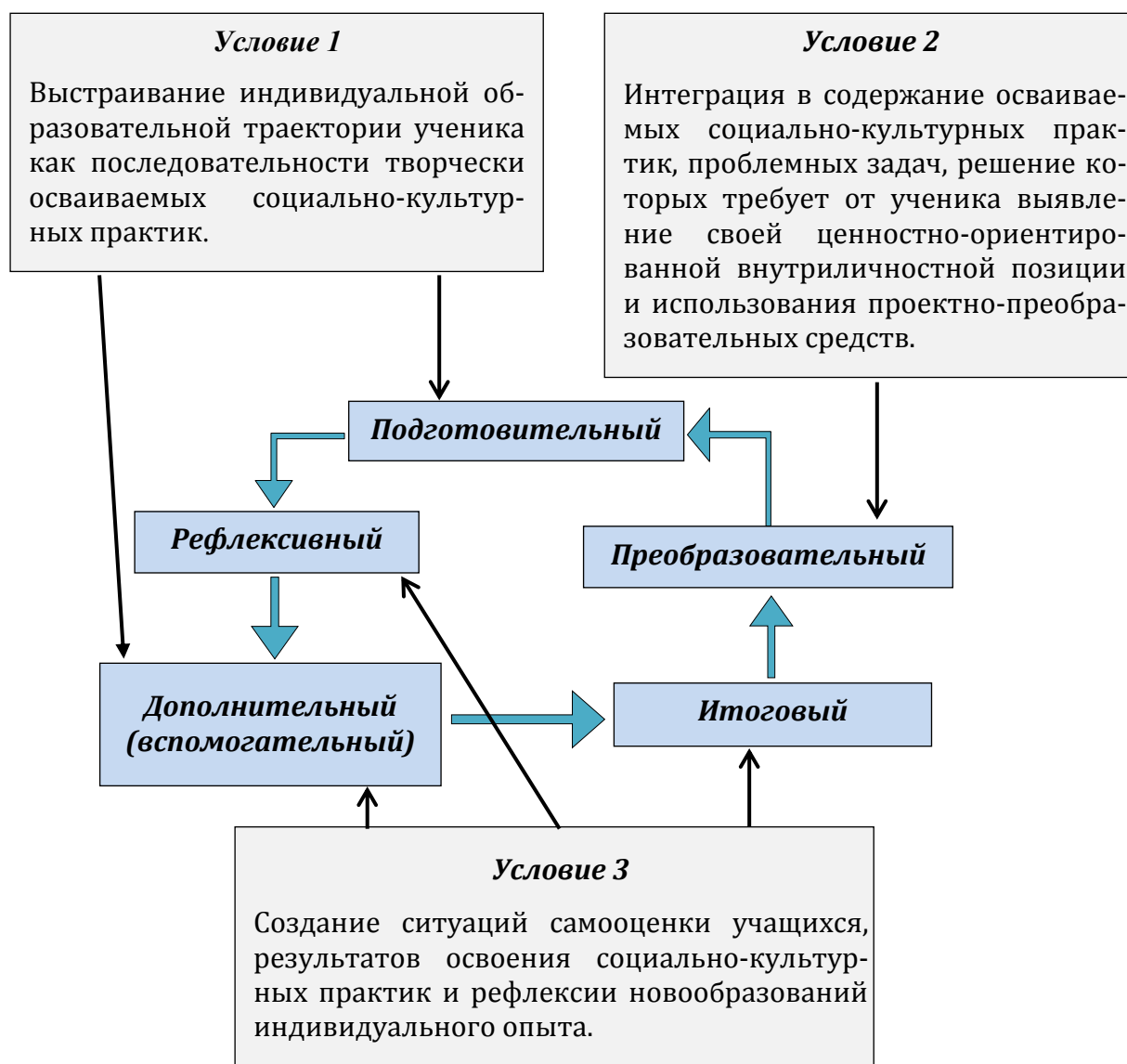
Дополнительный этап включает в себя деятельность, которая направленную на преобразование и доработку западающих сфер осуществляемой дея-

тельности. На данном этапе производится поддержка самостоятельной деятельности учеников и развивающей деятельности преподавателей. Помимо этого, производится подготовка к итоговому этапу.

На итоговом этапе производится анализ развивающей работы, осуществляемой при помощи данной модели. Выводятся окончательные результаты, определяется характер проделанной работы. Итоговый этап не является завершением осуществления модели, но он позволяет сделать выводы касательно проделанной работы, вывести проблемные зоны и определить дальнейший алгоритм осуществления развивающей деятельности.

Рисунок 3 – Модель развития индивидуальности подростков в образовательном процессе

Figure 3-Model of development of personality of teenagers in educational process



Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

Развитие индивидуальности, в рамках представленной модели, начинается с потребности подростка продуцировать объекты самостоятельной деятельности. Создание подростком новых по структуре и организации элементов (как матери-

альных, так и социокультурных) является некой пробой использования индивидуальности, но индивидуальность к этому моменту только начинает развиваться. Однако чтобы создать субъективный элемент, нужно иметь базу, на основании которой происходит развитие, что-то общее, обогащающее навыками и знаниями [5]. Научение подростка базовым знаниям и умениям, осуществлению деятельности по освоению знаний, не входит в этапы развития индивидуальности, но является важной отправной точкой дальнейшего развития.

Позитивный опыт общения играет важную роль в развитии индивидуальности. Здесь важен даже не сам опыт, а наличие обширного количества различных связей. Это помогает подростку изучить наличие большого количества вариантов деятельности и сфер, узнать о социальных структурах, отличающихся от той структуры, внутри которой он осуществляет жизнедеятельность. Помимо этого общение и взаимодействие позволяет подростку оценить деятельность друга, собеседника, что также обогащает нравственный компонент и создает необходимость оценки себя и собственных действий, суждений. В связи с этим, деятельность подростка обретает направленный, обдуманый характер. Теперь деятельность направлена на осуществление заданной цели. Обдуманная, осознаваемая деятельность подростка нуждается в самооценивании, чему подвергается в процессе рефлексии. Умение оценивать себя и других дает возможность подростку регулировать обретаемые нравственные устои и социально-культурные нормы, что создает готовность к решению проблемных ситуаций и поставленных задач, на основе имеющихся творческих способностей, ценностей и отношений. Таким образом, в структуре деятельности подростка появляется индивидуальность.

В процессе осуществления развивающей деятельности, в рамках представленной модели, подросток проходит следующие этапы [2, с. 75].

1. Появление интереса и мотивации к осуществлению развивающей социокультурной деятельности. На данном этапе подросток помещается в благоприятную развивающую атмосферу.

2. Формирование базовых умений и навыков деятельности как самостоятельной, так и совместной.

3. Наличие внутренней потребности в выборе социокультурной основы, определяющей цели дальнейшего развития.

4. Самостоятельная разработка и реализация примерного образовательного маршрута, на основе имеющихся социокультурных установок и продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми в процессе разработки.

5. Оценка собственных образовательных и творческих достижений, оценка возможностей, на основе которых будет осуществляться самостоятельное развитие в рамках индивидуального образовательного маршрута.

6. Оценка возможных трудностей в осуществлении индивидуального образовательного маршрута и создание стратегии преодоления трудностей.

7. Осуществление индивидуального маршрута на основе полученных достижений и имеющегося опыта.

Таким образом, осуществление развития индивидуальности становится возможным в условиях общеобразовательной школы. Для осуществления развивающей работы особую важность играет осмысленность участников образовательного процесса, а также их желание и мотивированность на предстоящую работу. Именно благодаря пониманию важности осуществления предложенных действий, развитие индивидуальности в условиях образовательной школы является возможным [6].

Самым важным в осуществлении стратегии развития индивидуальности является отсутствие страха совершить ошибку и недостаточности знаний, ведь развивая детей, учитель и другие участники образовательного процесса развиваются сами [9].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Научно-популярный психологический портал. Гордон Олпорт: Диспозиционная теория личности. URL:<https://psychojournal.ru>.
2. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Андреева О.В., Белкания И.А. Индивидуальные образовательные стандарты в подростковой школе: пути достижения и модель оценивания. Краснодар, 2016.
3. Морозли И.Б. Педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка. URL: <http://nauka-pedagogika.com>.
4. Игнатович В.К., Чолакян К.Д. Оценка метапредметных результатов учащихся в инновационном формате образовательного события: от идеи – к реализации // Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Ч. 2 (г. Саранск, 3 июня 2016 г.). Уфа, 2016. 143-149. ISBN: 978-5-906876-19-5 <https://elibrary.ru/item.asp?id=26151918>
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с. ISBN: 978-5-7429-0731-2
6. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. М., 2015. ISBN: 978-5-98422-279-2
7. Проневич Е.К. К вопросу о развитии индивидуальности подростков в образовательном процессе средней школы Педагогика: история, перспективы. №2, 2019. С. 16-36. <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/52>

REFERENCES

1. Popular scientific psychological portal. Gordon Allport: a Dispositional theory of personality. URL:<https://psychojournal.ru>.
2. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Andreeva O. V., Belkania I. A. Individual'nye obrazovatel'nye standarty v podrostkovojskole: puti dostizhenija i model' ocenivani-ja. [Individual educational results in teenage school: ways of achievement and evaluation model]. Krasnodar, 2016. 158p. ISBN: 978-5-906302-30-4 (in Russ)
3. Morozli I. B. Pedagogical conditions of formation and development of motivational and emotional spheres of individuality of the younger teenager. URL: <http://nauka-pedagogika.com>
4. Ignatovich V. K., Cholakyan K. D. Ocenka metapredmetnyh rezul'tatov uchashhihsja v innovacionnom formate obrazovatel'nogo sobytija: ot idei – k realizacii. Inno- vacionnaja nauka: proshloe, nastojashhee, budushhee: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. – Ch. 2 (g. Saransk, 3 ijunja 2016 g.). [Evaluation of metasubject results of students in the innovative format of educational event: from idea to implementation. Innovative science: past, present, future: collection of articles of the International scientific-practical conference: 2 hours - 2 Hours (Saransk, June 3, 2016)]. Ufa, 2016. PP. 143-149. ISBN: 978-5-906876-19-5 (in Russ) <https://elibrary.ru/item.asp?id=26151918>
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti. [Psychology of the person. Introduction to the psychology of sub- jectivity]. Moscow, 1995. 384 p. ISBN: 978-5-7429-0731-2 (in Russ)

6. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S., Grebennikova V. M., Bondarev P. B., Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta: problema gotovnosti sub#ekta: monografija. [Designing an individual educational route: the problem of readiness of the subject: monograph]. Moscow, 2015. ISBN: 978-5-98422-279-2 (in Russ)
7. Pronevich E.E. To the question of the development of the individuality of teenagers in the educational process of secondary school. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. no. 2. PP. 16-36. (in Russ)
Available at: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/52>

Информация об авторе: Проневич Екатерина Евгеньевна, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

Научный руководитель - доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета Игнатович Владлен Константинович

Поступила: 18.07.2019

После доработки: 20.08.2019

Принята к публикации: 27.08.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Information about the author: Ekaterina E. Pronevich, Department of Psychological and Pedagogical Education, Faculty of Pedagogics, Psychology and Communicational science, Kuban State University, Krasnodar, Russia,
e-mail: pronevich_katja@rambler.ru

Doctoral advisor, PhD, Associate professor, Associate professor of Department of Pedagogical and Psychological Education, Kuban State University, Vladlen K. Ignatovich

The paper was submitted: 18.07.2019

Received after reworking: 20.08.2019

Accepted for publication: 27.08.2019

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 373.25

Слепухина Наталья Владимировна

г. Новосибирск, клиника им. Мешалкина
г. Новосибирск, Россия
natali4409@rambler.ru

**ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ, ДОПУСКАЕМЫЕ РОДИТЕЛЯМИ В ВОСПИТАНИИ,
КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Аннотация. В статье отражены проблемы развития ребенка, основные ошибки, допускаемые родителями в процессе его воспитания. Семья показана как фундамент для ребёнка. Отражена проблема детско-родительских отношений. Охарактеризована основная роль родителей в совместном действии с ребенком, особенность самооценки, и ее изменение под влиянием взрослых. Основная роль родителей – научить ребенка быть самостоятельным, помогать, подсказывать, расширять круг, делать выводы, понимать последствия. В статье описываются отношения, которые должны быть между членами семьи. Говорится о способности понимать друг друга, просить прощения и прощать. О знании каждым членом семьи своей работы и обязанности. Описаны позиции взрослого как друга, способного контролировать свои эмоции, а также вместе разбирать сложившуюся ситуацию.

Ключевые слова: развитие ребенка, воспитание, семья, ошибки родителей

Для цитирования: Слепухина Н.В. Основные ошибки, допускаемые родителями в воспитании, как проблема развития ребенка. *Педагогика: история, перспективы.* 2019. Том. 2. № 4. с.26-29.

Natalia V. Slepukhina

Novosibirsk, clinic them. Meshalkin.
Novosibirsk, Russia
natali4409@rambler.ru

**THE MOST COMMON MISTAKES MADE BY PARENTS AS A PROBLEM
IN A CHILD'S DEVELOPMENT**

Abstract. The article reflects the problems of child development, the most common mistakes made by parents in the process of their upbringing. The family is shown as the foundation for the child. The problem of parent-child relationships is reflected. The main role of parents in the joint activity with the child, the distinguishing feature of self-

esteem, and its change under the influence of adults are described. The main role of parents is to teach the child to be independent, help, prompt, expand the circle, draw conclusions, understand the consequences. The article describes the relationship that should be between family members. It talks about the ability to understand each other, ask for forgiveness and forgive. On the knowledge of each family member of their work and responsibilities. The positions of an adult as a friend, able to control their emotions, as well as to analyze the situation together, are described.

Keywords: child development, parenting, family, parental mistakes

For citation: Slepukhina N.V. The most common mistakes made by parents as a problem in a child's development. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 4. PP. 26-29. (In Russ., abstr. in Engl.).

В 21 веке остро стоит вопрос о том, как человеку преодолеть свое одиночество, обрести устойчивый, гармоничный союз с себе подобным и каким образом сохранить его на протяжении всей жизни. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается роль семьи в решении задач воспитания подрастающего поколения. О правах и обязанностях родителей говорится в ст. 38, 43 Конституции Российской Федерации, в главе 12 Семейного кодекса Российской Федерации, а также в ст. 17, 18, 19, 52 Закона Российской Федерации «Об образовании».

По мнению С.Л. Рубинштейна, отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. С этих позиций психологический анализ, направленный на раскрытие супружеских, детско-родительских и родственных отношений, составляет ядро подлинной семейной психологии [1].

Актуальной задачей социально-педагогической практики образовательного учреждения является повышение педагогической компетенции родителей. Эта задача со временем изменяется. Необходимо помнить, главной ценностью и социальной функцией семьи должна стать задача – выступать для ребенка «эмоциональным тылом» [2].

Семья выступает фундаментом для ребёнка, это не просто развитие, но и уверенность в себе в жизни. Ребенок является отражением семьи. Всё, что происходит в семье, отражается на ребенке. Таким образом, все комплексы, проявляемые ребенком – зажатость, неспособность раскрыться, скромность в общении – это травмы детства. Ребенок развивается с каждым днём, живёт в познании мира и жизни, поэтому принимает роль авторитетных ему людей, чаще всего это родители, близкие люди и потом в более старшем возрасте – это улица (общество, социальные сети). Какой смысл, ценности и цели имеют родители, то же принимают и дети. Если смысл жизни родителей – только деньги, то и у детей будет то же самое. Родители способны как погубить своего ребенка, так и вырастить его смелым, способны научить быть уверенным в жизни. Как хочешь, чтоб дети с тобой разговаривали, так и разговаривай сам, также это касается модели поведения.

Самая большая боль и проблема, когда родители неподобающим образом обращаются с детьми, в силу возраста (маленького). Ребенок не может оказать сопротивление и терпит. Чаще всего, он принимает такую же модель, но и бывает и так, что не хочет повторять ошибки воспитания. Как родители обращаются с

детьми, так и дети обращаются с родителями. Только родители зачастую недовольны, потому что думают, что им все можно и не замечают последнего. В семье между членами семьи должно присутствовать взаимоуважение, доброжелательное отношение. Важно уметь просить прощения. Каждый должен знать свою работу и обязанности. Прежде всего, взрослый должен быть другом для ребенка, ни в коем случае не повышать голос, не ругать, а разбирать проблему и помогать. Обращаясь к ребенку, важно говорить: «помоги мне, я без тебя не справлюсь» или «давай я сделаю это, а ты это, и мы вместе отдохнем». Ребёнку лучше давать возможность увидеть. Если ребёнку запрещать, то он, наоборот, еще больше захочет, но главное объяснить все наглядным образом.

Быть самодостаточным означает знать себе цену, уважать других, знать, что тебе нужно и к чему стремиться, видеть цель. Это идет от родителей с самого детства. Ребенку необходимо объяснить, что бывают разные люди и разные мнения. Мало ли кто и что говорит и советует, важно уметь думать и критически относиться к словам и мнениям, делать выводы. В этом ошибка родителей. Не бывает людей плохих и хороших. Ребенок очень чувствителен и, конечно, доверяет близкому, а осознает только, спустя некоторое время.

Еще одной ошибкой родителей является несоответствие поведения, гиперопека. Чаще всего самое страшное – угнетения самооценки. На самооценку давят родители, когда все проблемы решают за детей. Это и есть проблема. Ребёнок – отдельное существо. Основная роль родителей – дать возможность ребенку научиться быть самостоятельным, делать не за него, а вместе с ним: помогать, разбирать, подсказывать, расширять круг, делать выводы, понимать последствия. Очень хороший момент самостоятельно найти друзей, создать круг общения с друзьями целеустремленными, осознанными, интересными, разными, разносторонними, увлекающимися какой-то деятельностью. Общество оказывает большое влияние на ребенка. В работе О.В. Лишина говорится о «ситуаций жизни» ребенка, которые создаются для овладения общественно фиксированными деятельностями и через которые общество "протаскивает" ребенка в ходе его воспитания и обучения. Выработанные таким путем ситуации обучения и воспитания и их последовательность закреплялись в особых средствах трансляции, передавались из поколения в поколение и навязывались ребенку [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М. 2019. 503 с.
2. Рыковская Н.В. Педагогическая поддержка семьи в современных социально-экономических условиях. <http://school81.ru/index.php/publikatsii/89-rykovskaya-n-v-pedagogicheskaya-podderzhka-semi-v-sovremennykh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyakh>
3. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332с ил.

REFERENCES

1. Schneider L. B. Semejnaja psihologija. [Family psychology]. M. 2019. 503 p. (In Russ)
2. Rykowska N. In. Pedagogical support families in the modern socio-economic conditions. URL: <http://school81.ru/index.php/publikatsii/89-rykovskaya-n-v>

pedagogicheskaya-podderzhka-semi-v-sovremennykh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyakh (In Russ)

3. Lishin O. V. Pedagogical psychology of education. Moscow: ИКС "Akademkniga". 2003. 332p. (In Russ)

Информация об авторе: Слепухина Наталья Владимировна, логопед с высшим образованием, педагог, медсестра. г. Новосибирск, клиника им. Мешалкина.
г. Новосибирск, Россия

natali4409@rambler.ru

Поступила: 14.12.2018

После доработки: 23.01.2019

Принята к публикации: 10.02.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Natalia V. Slepukhina, speech therapist with higher education, teacher, nurse. Novosibirsk, clinic them. Meshalkin.

Novosibirsk, Russia

natali4409@rambler.ru

The paper was submitted: 18.07.2019

Received after reworking: 15.08.2019

Accepted for publication: 25.08.2019

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

УДК 372.3/.4

Шиховцов Александр Александрович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
alex-researcher@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РИСКОВ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия педагогической поддержки. Даны методики, которые служат удовлетворению задач педагогической поддержки саморазвития. Акцент дается на развитие равноправных доверительных отношений ребенка и взрослого. Охарактеризована методика Г.А. Цукерман, как основа для построения программы. Перечислены основные проблемы оказания педагогической поддержки. Показано, что самореализация и самоопределение выступают предметом педагогической деятельности саморазвития. Подчеркивается главное свойство педагогической поддержки как особой деятельности педагога, направленной на создание условий, способствующих саморазвитию субъектности ребенка, на помощь ребенку в моделировании и создании условий собственной жизни. Охарактеризована главная особенность педагогической поддержки саморазвития как основная задача педагогики саморазвития. Делаются выводы о том, что педагогическая поддержка направлена на развитие уникальности личности.

Ключевые слова: ребенок, личность, педагогическая поддержка, субъект-субъектные отношения

Для цитирования: Шиховцов А.А. Педагогическая поддержка как методологический принцип предупреждения рисков киберсоциализации детей младшего подросткового возраста. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. № 4 с.30-36.

Alexander A. Shikhovtsov

Kuban State University
Krasnodar. Russia
alex-researcher@mail.ru

**PEDAGOGICAL SUPPORT AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF PREVENTATIVE
PROGRAM AGAINST THE RISKS OF CYBER SOCIALIZATION
OF CHILDREN IN EARLY TEENS**

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concept of pedagogical support. Methods are given that serve to fulfill the tasks of pedagogical support for self-development. The emphasis is on the development of equal relationships based on trust between a child and an adult. The methodology of G.A. Zuckerman, as the basis for building the program, is characterized. The main problems of providing pedagogical support are listed. It is shown that self-realization and self-determination are the subject of self-developmental pedagogical activity. The main feature of pedagogical support as a special activity of the teacher, aimed at creating conditions to facilitate self-development of the subjectivity of the child, to help the child in modeling and creating the conditions of his own life, is emphasized. The main feature of the pedagogical support of self-development is described as the main task of self-development pedagogy. Conclusions are drawn that pedagogical support is aimed at developing the uniqueness of a person.

Keywords: child, personality, pedagogical support, subject-subject relations

For citation: Shikhovtsov A.A. Pedagogical support as a methodological principle of preventative program against the risks of cyber socialization of children in early teens. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 4. PP. 30-36. (In Russ., abstr. in Engl.).

Термин «педагогическая поддержка» был введен в отечественную педагогику О.С. Газманом. Он считал, что «педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [1, с. 67].

В своих работах О.С. Газман представляет процесс образования, как противоположность двух элементов: процесса социализации и индивидуализации личности. Представители научной школы О.С. Газмана понимают педагогическую поддержку как особую педагогическую деятельность, нацеленную на планомерное развитие взглядов личностно-ориентированного образования. В свою очередь личностно-ориентированное образование направлено на установление субъект-субъектных отношений между ребенком и учителем, что делает ребенка хозяином своего образования. Целью развития равноправных доверительных отношений ребенка и взрослого выступает преодоление трудностей, решение проблем различных сфер жизнедеятельности и индивидуальное саморазвитие ребенка [2].

Развитие «самости» ребенка и индивидуализация его личности в широком смысле и есть содержание «педагогики свободы». Помощь в создании автономно-

го внутреннего мира ребенка является целью такой педагогики.

В качестве предмета педагогической деятельности саморазвития выступает самореализация и самоопределение. В качестве планируемого результата – самостоятельная, свободоспособная личность, имеющая свою позицию. Позиция, по мнению В.П. Бедерхановой, это всегда итог самоопределения, потому что самоопределение, как правило, является актом преобразования позиции. Самоопределение выступает осознанным процессом обнаружения и утверждения собственной позиции в создавшейся проблемной ситуации. Становление позиции взаимосвязано и определяется жизненными установками и взглядами личности [3].

Проблема образования личности выступает в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Такой подход к объяснению сущности педагогической поддержки очень важен для нас, так как подводит к выводу о том, что педагогическая поддержка в целом направлена на развитие уникальности личности [2].

Выдвигая индивидуализацию личности на первый план, возникает потребность в организации особого педагогического процесса, который будет оказывать педагогическую помощь и поддержку ребенку в процессе индивидуального развития, т.е. в процессе саморазвития. «Самость (или «Я», самосознание, индивидуальная идентичность) – это характеристика отношения индивида к самому себе, его самопринадлежность, тождественность самому себе» [4, с. 74].

По мнению Н.Б. Крыловой, позиция принятия и уважения индивидуальности ребенка требует от педагога опоры на тактики и методы, позволяющие организовать для ребенка такое развивающее пространство, которое стимулирует его саморазвитие [4].

Основными конструктами развития являются единство и противоположность обособления (выделения из общего, отделения от общности, обретения самостоятельности) и отождествления (обретения равенства, присоединения к общности).

Здесь мы можем провести прямое сравнение с механизмами самоидентификации личности, основными движущими силами которой является выделение собственной уникальности в сравнении с окружающим обществом и одновременно принятие себя как его части. Саморазвитие можно разделить на две фазы, которые перетекают друг в друга по мере становления процессов субъективизации.

Первая фаза – это стихийное, бесконтрольное и неосознаваемое саморазвитие. Однако именно в этой фазе, происходит обучение ребенка инструментам контроля обстоятельств своей жизни.

Вторая фаза характеризуется переходом от неосознанного развития к осознанному, к контролю своих жизненных обстоятельств. Происходит это благодаря процессам самораскрытия и осознания собственной уникальности [4].

Педагогическая поддержка саморазвития ребенка – это особая деятельность педагога, направленная не на прямое развитие самоконтроля ребенка, но на создание условий, способствующих саморазвитию субъектности ребенка на помощь ребенку в моделировании и создании условий собственной жизни.

Главной особенностью педагогической поддержки саморазвития является то, что помощь направлена не непосредственно на решение проблемы подопечного, а на помощь ребенку в самостоятельном решении этой проблемы, вовлеченному в исполнение в роли носителя культуры [5, с. 408]. Именно это является основной задачей педагогики саморазвития.

С этой задачей связаны конкретные психолого-педагогические и культурные задачи:

- помочь школьнику осознать ценность, цели и перспективы саморазвития и собственной уникальности;
- стимулировать аналитическое, конструктивно-критическое отношение к миру и к себе (рефлексию);
- создать условия для включения его в деятельность по саморазвитию;
- помочь в освоении способов и механизмов саморазвития;
- оказать помощь в устранении препятствий [6].

Основным содержанием деятельности педагогической поддержки саморазвития выступает индивидуализация. В образовании, термин индивидуализация подразумевает в себе систему инструментов и средств, которые помогают личности видеть свою уникальность, свои сильные и слабые стороны, особенности характера, видеть свои ценности и смыслы.

Фундамент индивидуализации – регулярная поддержка автономности процессов самостроительства личности, развития навыков к жизненному самоопределению и творческой реализации.

Для организации поддержки саморазвития необходимо учитывать:

- 1) характер, причины поведения и позицию в межличностных отношениях и положение в детском сообществе;
- 2) содержание взаимоотношений взрослого и ребенка, детей между собой;
- 3) последовательность этапов, адекватность задачам и условия обеспечения взаимодействия [6].

Удовлетворению задач педагогической поддержки саморазвития служат ряд методик. Так, например, методика, разработанная А.В. Хуторским «Мироведение», направлена на создание условий для самоорганизации личности. Ее цель – помочь ребенку усвоить механизмы самопознания, создать объективное самосознание, как орудие управления собой [7].

В качестве средств осуществления методики используются: собственный поиск, выбор, освоение основ теории творчества, развитие сферы чувств учащих-ся, овладение невербальными способами выражения, освоение различных способов окрашивания. Особенности методики является свободный обмен мнениями.

Другая методика – методика Г.А. Цукермана «Курс психологии саморазвития для подростков», которая направлена на самоопределение и переориентацию поведения с объектного на субъектное.

К особенностям программы можно отнести:

- 1) особенное введение в предмет, через исходное Я-понятие;
- 2) интерактивный тип взаимодействия учитель-ученик (определение условия сотрудничества);
- 3) организация работы, с учетом распределения точек зрения среди участников;
- 4) особый, адаптивный тип взаимодействия, меняющийся в течении обучения;

5) обеспечение психологической безопасностью, при помощи групповой рефлексии, взаимном обсуждении и доверии.

Программа Г.А. Цукермана выстраивает рефлексивные способности детей при помощи упражнения на проживание образовательного материала, погружения в образы, игры на развитие сопереживания, самонаблюдения, интуиции [8]. Эта методика подтверждает заинтересованность педагога в разнообразном обеспечении саморазвития ребенка.

Проблемы оказания педагогической поддержки, требующие внимания:

- часто педагог принимает за проблему то, что в сознании ребенка не является проблемой;
- часто педагог не видит проблемы в том, что сам ребенок воспринимает за проблему;
- иногда педагог перекладывает ответственность на ребенка;
- иногда взаимоотношения педагога и ребенка далеки от гуманистических даже в европейских странах, где развита вариативная структура образования и существуют традиции оказания педагогической поддержки;
- среди педагогов нет единого мнения по поводу того, как нужно поступать с ребенком, который не вписывается в общие требования системы;
- многие педагоги отмечают, что полученное ими образование недостаточно для эффективной работы по педагогической поддержке;
- школьная система в первую очередь решает задачи социализации, в связи с чем остается проблема «соответствия-несоответствия» ребенка задаваемым нормам;
- отсутствует четкое взаимодействие школ и социально-психологических служб в разрешении проблем ребенка, возникающих в реальной жизни и в школе [9].

Необходимо подчеркнуть, что проблема для педагогической поддержки является особым предметом, в котором одновременно присутствует прошлый опыт ребенка, его настоящая ситуация и интенции для ее преобразования в будущем. Педагог, используя эти уникальные особенности проблемы, предоставляет ребенку возможность сделать ее предметом преобразования, в результате которого он и преобразовывает сам себя [10].

Процесс саморазвития во многом перекликается с процессом самоидентификации подростка. Основным содержанием деятельности педагогической поддержки саморазвития выступает индивидуализация как процесс осознания ребенком своего отличия от других, своей уникальности. В то же время и личностная идентификация абсолютизирует уникальность человека по средству сравнения с окружающим обществом.

Оба процесса могут иметь как объективный, обусловленный внешними факторами, так и субъективный, личностно-заданный характер. В первом случае, процессы идентификации или развития происходят бесконтрольно, во втором личность учится самостоятельно контролировать свое «Я».

Проведя анализ уже имеющихся на сегодняшний день методик педагогической поддержки саморазвития и субъективизации личности, нами была выбрана методика Г.А. Цукермана, как основа для построения программы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании [Текст] / О.С. Газман. – М.: Педагогика, 1996. – 128 с.
2. Стафеева, Ю. В. Педагогическая поддержка как составляющая профессиональной подготовки учителя [Текст] / Ю.В. Стафеева // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 34 – 43.
3. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–50.
4. Крылова Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Шиховцов А.А., Волкодав Т.В. Теория социальной пенетрации в мультикультурных российско-скандинавских студенческих группах // Лучшая научная статья 2016: сборник статей IV Международного научно-практического конкурса / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», – 2016. – 416 с. С. 406 – 409.
URL:https://docviewer.yandex.ru/view/615521185/?page=1&*=nNUnPPlo4Bu3S%2FhA
6. Крылова Н. Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Сентябрь, 2007. – 192 с.
7. Хуторской А.В. Метапредмет «Мировидение»: Программа и методика занятий в 5 – 6 классах: Методическое пособие для учителя: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Эйдос; изд-во Института образования человека, 2015 – 132 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).
8. Цукерман Г.А. Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни. Пособие для учителя. М., ВИТА-ПРЕСС, 2012.
9. Фрумин И.Д. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием [Текст] / И.Д. Фрумин // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – № 4 – С. 87–93.
10. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность. [Текст] / Т.В. Анохина // Новые ценности образования: забота, поддержка, консультирование. М. : Инноватор. – 1996. – № 6. – С. 16–24.

REFERENCES

1. Gazman O. S. Education and pedagogical support of children in education [Text] O. S. Gazman. - Moscow: Pedagogy, 1996. 128 P.
2. Stafeeva, Yu. V. Pedagogical support as a component of professional teacher training [Text] Yu. V. Stafeeva. Vestnik kraunts. Humanities. 2009. No. 2. Pp. 34-43.
3. Bederkhanova V. p. Pedagogical support of individualization of the child. Class teacher. 2000. No. 3. Pp. 39-50.
4. Krylova N. B. Culturology of education [Text]. N. B. Krylova. Moscow: education publ., 2000. 272 p.
5. Shikhovtsov A. A., Wolfhound T. V. Theory of social penetration in multicultural Russian-Scandinavian student groups. Best scientific article 2016: collection of articles of the IV International scientific and practical conference. ed. G. Y. Gulyaev-Penza: ICNS "Science and Education", 2016. 416 p. Pp. 406-409.
URL: https://docviewer.yandex.ru/view/615521185/?page=1&*=nNUnPPlo4Bu3S%2FhA

6. Krylova N. B. Free education in the family and school: cultural practices of children [Text] N. B. Krylova. Moscow: September, 2007. 192 p.
7. Khutorskoy A.V. Metapragmas "world view": the Programme and teaching methods in 5 – 6 classes: a Methodological Handbook for teachers: 2nd ed., Rev. and extra – M.: Publishing house "Eidos; publishing house of the Institute of education a person has, 2015. 132 p.: Il. (New standards series).
8. Zuckerman G. A., Polivanova K. N. Introduction to school life. The program of adaptation of children to school life. Manual for teachers. M., VITA-PRESS, 2012.
9. Frumin I. D. Pedagogical support: between help and cultivation [Text] I. D. Frumin. Education and pedagogical support of children in education. M.: UVTS "Innovator", 1996. No. 4. Pp. 87-93.
10. Anokhina T. V. Pedagogical support as a reality. [Text] T. V. Anokhina. New values of education: care, support, counseling. M. : Innovator. 1996. No. 6. Pp. 16-24.

Информация об авторе: Шиховцов Александр Александрович, магистрант,
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
alex-researcher@mail.ru

Поступила: 11.07.2019

После доработки: 22.08.2019

Принята к публикации: 27.08.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alexander A. Shikhovtsov, Master's degree,
Kuban State University
Krasnodar. Russia
alex-researcher@mail.ru

The paper was submitted: 11.07.2019

Received after reworking: 22.08.2019

Accepted for publication: 27.08.2019

The author have read and approved the final manuscript.

Теория и практика управления образованием
Theory and practice of education management

УДК 37.07

Моисеев Александр Матвеевич

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

medvedik1@yandex.ru

**УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ В РАМКАХ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДА:
ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ**

Аннотация. В статье представлена концепция системы внутришкольного управления, его характеристика и свойства. Дан анализ общих характеристик систем управления школами как родового понятия для построения модели системы стратегического управления школой. Показаны уникальные отличительные черты разрабатываемой системы стратегического управления школой, а также то, что именно управление отвечает за создание, выживание, функционирование и развитие школы. Даются трактовки научных дисциплин, но при этом несоответствующие науке управления школой. Раскрывается их негативное значение. Научная новизна данной публикации кроется в авторских трактовках сущности и назначения управления, его роли в школе; выявлении наиболее важных граней и аспектов управления школой. Вводится понятие сэлф-менеджмента. Практическая значимость предложенного подхода к пониманию сущности управления школой состоит в возможности разработки механизмов оперативного управления развитием школы, адекватным потребностям субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: управление школой, управленческая деятельность, модель системы, стратегический подход, сэлф-менеджмент

Для цитирования: Моисеев А.М. Управление школой в рамках стратегического подхода: особенности понимания сущности. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. № 4. С. 37 – 69.

Alexander M. Moiseev
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia
medvedik1@yandex.ru

SCHOOL MANAGEMENT IN THE FRAMEWORK OF THE STRATEGIC APPROACH: FEATURES OF UNDERSTANDING THE ESSENCE

Abstract. The article gives an understanding of the system of intraschool management, its characteristics and properties. It is shown that it is management that is responsible for the creation, survival, functioning and development of the school. Interpretations are given that are characteristic of some scientific disciplines, but are irrelevant to the science of school management. It is noted in which scientific disciplines irrelevant interpretations of school management are encountered. Their negative meaning is revealed. Scientific novelty in the designation of the essence and purpose of management, its role in the school; identifying the most important facets and aspects of school management. The task is to distinguish management from other functional subsystems of the organization. The concept of self-management is introduced, the characteristic of the desired and immanent properties of control systems is given. The practical significance lies in the possibility of developing mechanisms for operational management of school development, adequate to the needs of the subjects of the educational process.

Key words: school, strategic management, strategic approach, management, self-management

For citation: Moiseev A.M. School management in the framework of the strategic approach: features of understanding the essence. *Pedagogy: history, prospects*. 2019. Vol. 2. no. 4. PP. 37-69. (In Russ., abstr. in Engl.).

При моделировании системы стратегического управления школой мы сознательно рассматриваем моделируемую нами систему через призму понятий единичного, особенного и всеобщего, где в качестве единичного выступает наша система, рассматриваемая в контексте систем управления школой в целом (понимаемых как всеобщее) и с учетом специфики систем, осуществляющих стратегический подход к управлению (понимаемых как особенное).

Приступая к разработке модели системы стратегического управления школой, важно понимать, что такая разработка не начинается «с нуля» и что задолго до начала процесса моделирования будущая модель неизбежно будет обладать некими предзаданными чертами и характеристиками по той простой причине, что эта моделируемая система является частным случаем, разновидностью более широкого феномена – системы внутреннего управления общеобразовательной организацией (или системы внутришкольного управления) вообще.

А системы внутришкольного управления в свою очередь являются отраслевой разновидностью систем управления социальными организациями как представителя широкого класса сложных социальных, организационных, человеческонаполненных, целеустремленных, активных, искусственных (специально создаваемых людьми), функциональных систем.

Множество систем управления организациями создаются и служат для реа-

лизации в этих сложных системах очень важной функции – функции управления.

Системы в духе системного подхода обычно понимаются как сложная целостность, образуемая взаимодействующими частями, причем таким образом, что за счет этого взаимодействия возникают новые – интегративные качества, не присущие образующим их компонентам.

И все такие системы обладают рядом инвариантных свойств и характеристик, которыми в силу принадлежности к этому классу систем будут обладать и системы внутришкольного управления. Соответственно, при моделировании нашей системы нам важно выявить и обозначить такие свойства.

Системы внутришкольного управления характеризуются разными типами управления, разными подходами к его осуществлению. Некоторые из таких систем (в том числе и система, моделируемая нами) служат для реализации особенного – стратегического подхода к управлению.

Соответственно, моделируемая нами система будет одним из возможных, (и на наш взгляд – наиболее перспективным) вариантом такой системы применительно к школам. И в дальнейших работах нам столь же важно будет выявить и обозначить свойства моделируемой нами системы как системы, основанной на стратегическом подходе к управлению. На этой основе возникнет возможность показать, каковы же уникальные отличительные черты разрабатываемой нами системы стратегического управления школой.

Обращение к рассмотрению систем внутришкольного управления с их инвариантными характеристиками оказывается весьма актуальным в силу того, что, как выясняется при общении с управленцами-практиками, попытки дать по просьбе ведущего занятия рабочие определения многие ключевых понятий об управлении, включая и само понятие «управление школой», а также «система управления школой», «тип управления школой» и ряд других вызывают у них немалые затруднения[1].

Анализ научной литературы заставляет признать, что в разработке этих понятий пока существуют определенные проблемы и пробелы. Так стремление приступить к моделированию новых систем внутришкольного управления оказывается еще и стимулом для развития, доработки общей теории внутришкольного управления.

Что мы сможем извлечь из анализа общих характеристик систем управления школами как родового понятия для построения модели системы стратегического управления школой?

Предполагается, что такой анализ поможет:

- выявить сущность управления как особой подсистемы, функции, деятельности;
- понять общее устройство и принципы действия управляющих систем;
- выявить имманентные, атрибутивные свойства управления, присущие любым управляющим системам;
- выявить компоненты и характеристики управления как деятельности, являющиеся атрибутами любой (а значит и моделируемой нами) системы управления, и связи между ними;
- определить инвариантные рамки состава и логики описания системы управления школой как общие основы для описания моделируемой нами системы стратегического управления.

Что понимается под *системой управления школой (системой внутришкольного управления)*?

В самом общем виде под системой внутришкольного управления мы пони-

маем обязательную составляющую, функциональную (под)систему школьной (общеобразовательной) организации (наряду с образовательной, ресурсобеспечивающей, инновационной и другими подсистемами), создаваемую и служащую для осуществления одноименной функции посредством особой – управленческой деятельности. В более кратком варианте речь идет о системе для управления школой.

Эта система представляет собой совокупность взаимосвязанных человеческих, материальных, информационных и других компонентов (субстанциальный аспект определения), служащих для реализации в школьной организации функции управления и взаимодействующих таким образом, чтобы эта функция могла выполняться (функциональный аспект определения).

В более полном и широком варианте, который мы принимаем за основу, в понимание системы управления включаются не только ее строение, но и вся осуществляемая ею деятельность вместе с ее целями, средствами, условиями и результатами.

Стратегический подход к управлению школой не отрицает и не отменяет фундаментальных черт, присущих управлению, управленческой деятельности и не может быть реализован без опоры на них. Как система, служащая для осуществления особого и весьма важного вида человеческой деятельности – управленческой деятельности, система внутришкольного управления не может не опираться на определенную трактовку самого управления[2].

Понимание управления, присущее моделируемой нами системе стратегического управления школой, может быть кратко представлено следующим образом.

В отличие от многих бытовых трактовок управления в науке управление организацией понимается обычно как:

1) функция сложных, высоко организованных систем, «ответственная» за их выживание, приспособление к окружающей среде (адаптацию), сохранение целостности, функционирование, развитие (одно из весьма широко распространенных общих определений);

2) особый (при этом – один из универсальных и главных) вид человеческой деятельности; в последние столетия (начиная с конца 19 в.) эта деятельность опирается на специальные научные дисциплины (теорию управления (менеджмент), теорию организаций и др.), а в последние десятилетия, является, как правило, профессиональной и опирающейся на базовое образование своих субъектов;

3) деятельность, нацеленная на достижение общего успеха организации, на постановку и достижение ее целей, на отстаивание интересов организации как целого и ответственность за организацию как целое;

4) деятельность, носящая интерактивный характер, предполагающая постоянное многостороннее взаимодействие с объектом – организацией и ее окружением;

5) метадеятельность, иными словами, деятельность надстраиваемая над другими видами деятельности и предполагающая достижение результатов через воздействие на деятельность и поведение других людей (а не на свое собственное, хотя и оно тоже нуждается в воздействии);

6) деятельность, оказывающая влияние, прежде всего, на сообщество людей, на коллектив организации, управление совместной деятельностью, взаимодействием, общением, отношениями членов сообщества; координация, интеграция совместных усилий (что, конечно, не исключает возможности работы с отдельным человеком, но в этих рамках работа с индивидуальной деятельностью

члена сообщества, его индивидуальным вкладом в общее дело, как правило, подчиняется общей работе и общим целям).

Исходя из выше приведенных трактовок управления, мы рекомендуем руководителям школ при любых вариантах определения назначения управления исходить, прежде всего, из понимания управления как системы и деятельности, ориентированной на удовлетворение общественных потребностей, служение социально значимым ценностям, а также на удовлетворение внутренних потребностей своей организации, ее сообщества.

В данном аспекте управление школой может быть понято как деятельность субъектов управления, направленная на удовлетворение потребностей общества и школы как социальной организации в:

- создании новых (и радикальном преобразовании существующих) образовательных организаций;
- обеспечении их выживания, адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям;
- обеспечении стабильного, устойчивого и результативного (вплоть до оптимального) функционирования школы, образовательного процесса;
- обеспечении развития школы, ее перехода (перевода) в новое качественное состояние на основе осуществления планомерных инновационных процессов.

Хотя в решение этих задач вносят определенный вклад все члены школьного сообщества и многие субъекты, находящиеся вне школы, именно управление в наибольшей степени отвечает за создание, выживание, функционирование и развитие школы.

На основе анализа управления социальной организацией нами выделены:

- сущность и назначение управления, его роль в школе;
- наиболее важные грани и «ипостаси» феномена управления школой (См. Таблицу 1).

Таблица 1 Грани и «ипостаси» управления школой (далее – управления)
Table 1 Facets and «hypostases» of management

Аспекты понимания управления	Пояснения	Учет в системах стратегического управления
Управление как сервис, обслуживание	Это понимание управления связано с распространением идей маркетинга как философии управления и противостоит трактовке управления как властвования, командования организацией и людьми; оно предполагает переход к рассмотрению управления, прежде всего, как ответственного социального служения, служения интересам своей организации и связанных с ней заинтересованных групп. Рассматривая управление как сервис, следует отличать управленческий сервис от сервиса, оказания услуг в обычном, традиционном понимании (что внутри школы является функ-	Системы стратегического управления ориентируются на учет социального заказа, потребностей и требований заинтересованных групп, благополучателей, стейкхолдеров

	ций специальных – обеспечивающих подсистем школы). Существенное отличие управления и внутришкольного сервиса вообще от сервиса в рыночном понимании, заключается в том, что клиенты непосредственно и не заказывают, и не оплачивают оказание управленческих услуг. Однако, при всех отличиях сервисного понимания управления от классического понимания сервиса, это понимание весьма полезно для развития теории и практики управления школой, так как оно нацеливает субъектов управления на выявление своих реальных и потенциальных клиентов в управляемом объекте и за его пределами, на анализ и оценку потребностей управляемого объекта в управлении, спроса на управленческое обслуживание, номенклатуры и качества, оказываемых клиентам и организации в целом услуг, выявление степени удовлетворенности клиентов, проблем и недостатков в управленческом обслуживании, мешающих эффективному достижению поставленных целей организации, на проектирование новых услуг системы управления и повышения качества их предоставления. Иногда управление определяется как обслуживание системы в интересах ее развития. Более точно говорить об обслуживании со стороны управления всех ключевых для организационной системы процессов – создания, выживания, функционирования и развития организации. С данным пониманием управления связаны понимание управления как помогающей деятельности и введение термина «управленческое обеспечение»	
Управление как создание условий	Управление в организации, в том числе и в школьной, может быть определено и понято как деятельность по созданию благоприятных внешних и внутриорганизационных условий для эффективной совместной деятельности людей в организации. Такое определение явно акцентирует внимание на сервисном характере управления и показывает, что непосредственные усилия управляющих нацеливаются не только на достижение конечных результатов организации, но и на создание для этого необходимых условий, предпосылок, возможностей, что в первую очередь и должно оцениваться при анализе вклада управления в организацию.	При моделировании систем стратегического управления моделируется и создание таких условий

	Однако, поскольку те или иные условия успешной жизнедеятельности создают в школе не только управленцы, важно уточнить, создание каких из них особенно важно для управления и является именно его предназначением. В поисках таких условий исследователи (В.С.Лазарев и его коллеги)[3]пришли к выводу, что общим назначением управления в школьной организации является обеспечение организованности (сплоченности, скоординированности, интеграции, консолидации) и целенаправленности (целеустремленности) совместной деятельности администраторов, педагогов и учащихся (при более широком подходе к этим двум условиям могут быть добавлены мотивированность, вовлеченность в совместную деятельность, своевременная обратная связь и т.д.). Движение к таким свойствам совместной деятельности требует осуществления особых, характерных именно для управления видов деятельности (действий), базовыми или главными из которых, по нашему мнению, являются планирование, организация, руководство и контроль (что не исключает и целого ряда других видов управленческих действий). Следуя этой логике, В.С. Лазарев предложил такое определение внутришкольного управления: «Управление школой можно определить как особую деятельность, в которой ее субъект посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивает организованность совместной деятельности школьного коллектива и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы» [3, с.7.].	
Управление как решение задач и проблем	В управленческой деятельности ярко выражено как мыслительное, так и практическое, собственно деятельное начало. Поэтому она может пониматься как постоянный процесс постановки и решения задач и проблем.	При проектировании систем управления вполне правомерно задуматься над такими вопросами, как, например: какого рода задачи и проблемы характерны для данной типовой концептуальной

		модели или конкретной системы внутришкольного управления?; как эти системы подходят к их выявлению, постановке, формулированию?; как они подходят к их решению? и т.д.
Управление как подготовка, принятие и реализация управленческих решений, как целеполагание и целеосуществление	Управление часто определяют как процесс подготовки, принятия и реализации управленческих решений, как процесс целеполагания и целеосуществления. В отличие от других видов деятельности, где тоже приходится делать выбор и принимать решения, управление связано с решениями, целями, планами, касающимися не столько данного индивида, сколько других людей, всей организации в целом[4]. Если человек никак не участвует в подготовке и принятии управленческих решений, значит его деятельность не является управленческой. Именно то, по отношению к чему мы можем принимать управленческие решения, является нашим объектом управления.	При моделировании систем управления полезно задуматься над такими вопросами; какого типа и характера управленческие решения готовит сейчас и будет готовить и принимать наша система управления и ее подсистемы?; какие решения являются обязательными, а какие факультативными?; кому и какие именно будут даваться полномочия и обязанности по принятию решений?; что характерно для технологии и организации подготовки и принятия решений в проектируемой системе управления? и т.д.
Управление как реализация отношений власти	Выделение этого аспекта понимания управления связано с тем, что, как и другие виды коллективной деятельности, управление может быть понято как система связей и отношений.	Для анализа существующих и проектирования новых систем

	Поскольку даже очень демократическое управление предполагает регулирующее воздействие на деятельность и поведение людей в организации, очень важны такие отношения, которые делают возможным выполнение определенных управленческих решений и распоряжений руководителей, иными словами – отношения <i>власти</i>. Властные отношения реализуются, естественно, и в каждой школе. В разных организациях властные отношения занимают различное место в системе рычагов управленческого воздействия, существуют и осуществляются в самых разных вариантах, которые описаны в литературе по социальному управлению.	внутришкольного управления и их обобщенных концептуальных моделей важны такие вопросы, связанные с этим аспектом управления, как: какие типы властных отношений характерны для нашей системы управления?; на каких источниках основана власть, которой будут пользоваться субъекты системы управления в школе?; как следует использовать властные рычаги при данном типе и виде системы управления для получения желаемых результатов?
Управление как деятельность, связанная с проявлениями лидерства	Люди, выполняющие функцию управления, могут в различной степени обладать лидерской компетентностью, умением вести за собой, харизмой; лидерство в школе могут осуществлять не только штатные управляющие. Так или иначе, значение лидерства в жизни современной школы чрезвычайно высоко	При моделировании систем управления обязательно учитывается позиция лидеров школы и характер проявления лидерства в школе
Управление как поддержание баланса интересов	Школа как социальная организация ориентируется не только на реализацию внешних социальных интересов. Все группы школьного сообщества – учащиеся (и их родители), учителя и воспитатели, другие сотрудники школы, члены школьной администрации и каждый отдельный человек объективно имеют и в определенной мере выражают не только общие, но и специфические, а следовательно – не совпадающие между собой интересы. В прежние годы предполагалось, что интересы	Модель системы стратегического управления школой обязательно учитывает потребности, ожидания и запросы главных заинтересованных сторон школы и ориентиру-

	групп школьного сообщества находятся в гармонии между собой, а также с требованиями социального заказа. В таких условиях специальные усилия систем управления по поддержанию баланса внутриорганизационных интересов при выборе общих целей школы практически не могли даже обсуждаться. Сегодня, когда осознается наличие разных групповых интересов, правомерность их различия и законного отстаивания, задача поддержания оптимального для школы и ее заказчиков, общества в целом, баланса интересов становится одной из важнейших[5]. Решение этой задачи предполагает, прежде всего, признание нормальности наличия и несовпадения интересов, а также специальное внимательное изучение субъектами управления существующих интересов и их учет, гласное формулирование этих интересов и их соотношение с общими интересами школы, ее миссией, согласование интересов (как условие согласования общих целей школы). По отношению к учащимся школы как лицам, только начинающим осознавать свои образовательные и иные интересы, взрослые члены школьного сообщества призваны осуществлять помощь в осмыслении законных интересов, их осознании и разумном отстаивании, в их соотношении с интересами других школьников и школы в целом и т.д.	ется на их учет, избегая необоснованных дисбалансов
Управление как производственная деятельность	Как и всякая деятельность, управление просто не смогло бы выполнить своего предназначения, если бы оно не носило активного, деятельного, действенного (в отличие от пассивного, страдательного) характера. С этой точки зрения управление можно понимать как особого рода производительную, продуктивную деятельность. Хотя по сложившимся ранее традициям управленческая деятельность до сих пор рассматривается как непроизводительная, на самом деле она является, безусловно, производственной и производительной и вносит большой вклад в успех любой организации. Данное понимание управления означает, что должны быть определены ее непосредственные и опосредованные, промежуточные и конечные результаты, продукты, эффекты, последствия – все то, что будет получено «на выходе».	Проектируя любой компонент и любую подсистему в системе управления, мы прежде всего должны интересоваться тем, какие результаты и продукты управления они призваны обеспечить

	Выяснение ожидаемых результатов и продуктов системы внутришкольного управления в любом случае – один из главных опорных моментов разработки концептуальных моделей и индивидуальных систем внутришкольного управления.	
Управление как воздействие и вмешательство	Осуществление, производство управленческих действий – необходимо, но недостаточно для успеха управления. Вторичность управления, его вечная «привязанность» к управляемому объекту вынуждают его для выполнения вверенной ему миссии не просто действовать, а оказывать активное управленческое воздействие на объект с прицелом на достижение необходимых результатов и продуктов. Способность системы управления оказывать результативное воздействие на объект, заставляя школьный корабль «слушаться руля», называют влиятельностью или воздействием управления. Рассмотрение управления как воздействия на объект полезно потому, что заставляет задуматься о природе и объекта, и самого воздействия. В связи с этим, мы считаем важным ввести в практику проектирования систем внутришкольного управления понятие об адресатах и мишенях управленческого воздействия. Под адресатом управленческого воздействия мы понимаем те элементы объекта управления (части школьного сообщества, определенные процессы в школе и ее окружающей среде и т.п.), ради сохранения или изменения состояния которых осуществляется в конечном счете данное воздействие. Под мишенью управленческого воздействия мы понимаем те элементы объекта управления, на которые воздействие направлено непосредственно. При прямых управленческих воздействиях их адресаты и мишени совпадают. При косвенных управленческих воздействиях влияние на адресат опосредуется (сознательно или непроизвольно) различными мишенями, идет как бы «рикошетом». В управлении, как и в педагогике, нередко более продуктивным оказывается косвенное, опосредованное воздействие	Поэтому при проектировании систем внутришкольного управления важно продумать и вопросы о характере управленческого воздействия, присущем проектируемой системе управления: кто выступает в роли субъектов воздействия?; каким воздействиям отдается предпочтение: мягким или жестким, прямым или косвенным, одноактным или многоходовым, рассчитанным на сиюминутный или долгосрочный эффект?; каковы наиболее важные объекты, адресаты и мишени управленческого воздействия, на кого и на что оно обычно бывает нацелено? и т.д.
Управление как взаимодействие	Системы внутришкольного управления имеют дело с активными, живыми объектами управления, роль которых отнюдь не сводится к ро-	Исходя из этих следствий, проектировщики

	ли пассивных мишеней и получателей управленческих воздействий. Вряд ли могут быть современными и эффективными системы управления и тем более – их концептуальные модели, которые не признают двухстороннего, взаимодействующего или интерактивного характера управленческой деятельности. За пониманием управления школой не только как действия и воздействия, но и как взаимодействия, в котором управляемый объект тоже активен и способен оказывать встречное воздействие на систему и субъекта управления, «тянутся» возможно непривычные, но важнейшие для проектирования новых систем внутришкольного управления <i>следствия</i>: вся система внутришкольного управления и любой ее компонент не могут быть правильно поняты, описаны, спроектированы без раскрытия их двусторонних связей с объектом; например, полное описание оргструктуры управления школой должно доводиться до уровня исполнения управленческих решений, вместе с субъектами принятия решения необходимо рассматривать (и проектировать) те связи, которые обеспечивают передачу командной информации исполнителям и исполнение решений; механизмы управления надо описывать вместе с механизмом их исполнения и т.д.; эффективность любого шага субъектов управления зависит не только от его соответствия общим требованиям и принципам, но и от соответствия установкам объекта, его готовности к восприятию управленческих воздействий и взаимодействию с управлением, от способности предвидеть реакцию объекта на действия управляющих и вовремя или опережающим образом учесть эту реакцию; «единицей» анализа управления при его интерактивном понимании является акт взаимодействия «управление» – «объект»: конкретные задачи управления – управленческое воздействие – его восприятие объектом – обратная связь – исполнительские действия – воздействия объекта на управление – результаты; повышение эффективности управления также должно быть двухсторонним: оно должно предусматривать не только усилия управленцев, направ-	систем внутришкольного управления и их обобщенных типовых моделей должны думать над следующими вопросами: какова мера управляемости нашего объекта? каково отношение нашего объекта к управленческим воздействиям? каким образом в нашей системе управления будет учитываться реакция объекта на управленческие действия? как новая система управления собирается реагировать на воздействия и пожелания объекта, сообщества? как обеспечить неискаженное восприятие и безболезненное принятие управленческих решений и воздействий в новой системе управления? и т.д.
--	--	---

	ленные на собственные действия, но и усилия, направленные на создание более благоприятного отношения к управлению, лучшей готовности к восприятию и исполнению решений, улучшение обратной связи и т.д.; высокие результаты управления требуют высокой степени соответствия управленческих воздействий ожиданиям, особенностям и возможностям объекта управления, что можно было бы назвать <i>управленческим резонансом</i>; возможны различные понимания системы внутришкольного управления: традиционное, то есть узкое, при котором все внимание уделяется только управлению, управляющей системе и ее работе (это все равно, что при описании и проектировании процесса обучения в школе ограничиваться только преподаванием, то есть деятельностью учителя, что в дидактике давно считается анахронизмом и ошибкой) и более широкое, интерактивное, при котором эта система включает в себя и управленческое воздействие, и воздействие объекта на управление, и их взаимодействие, единство управления и исполнительской деятельности	
Управление как самообеспечиваемая и самоуправляемая деятельность	Для осуществления управленческой деятельности (в том числе и в школе) нужны определенные ресурсы и условия: кадровые, информационные, концептуальные, технологические, материально-технические, нормативно-правовые. При этом добычей ресурсов, необходимых для работы системы управления, занимаются, как правило, сами управляющие, что позволяет включить функции самообеспечения ресурсами в состав функций системы управления. Управленческая деятельность связана с использованием различных инструментов, причем в этой роли может выступать все то, что может быть использовано в качестве средства решения управленческих задач. Однако управление может не только использовать свой инструментарий, но и сознательно создавать его, изменять назначение традиционно применяемых инструментов, что может рассматриваться также как относительно самостоятельная составляющая управленческой деятельности (и потенциальный	Это мы отмечаем особо, так как второй контур управления зачастую упускается из вида при обновлении систем управления или спутывается и смешивается с первым. Между тем без него невозможно ни создать новую систему управления школой, ни обеспечить ее функционирование, ни наладить в ней инновационную деятельность. Сама работа по моделированию и про-

	предмет проектирования при создании проекта новой системы управления школой). Управленческая деятельность в школе должна осуществляться не только по отношению к школе и ее окружению, но и по отношению к самой системе управления школой. Таким образом, системы внутришкольного управления являются как бы двухконтурными, двухуровневыми, включают в себя: 1) систему управления школой и 2) систему управления системой управления школой (или систему метауправления)	ектированию систем управления является одной из функций именно этого контура общей системы внутришкольного управления
Управление как практическое искусство, не чуждое науке	Распространенная (даже в научных текстах) дилемма, считать управление наукой или искусством, при ближайшем рассмотрении оказывается ложной, так как управление, понимаемое как практика, практическая деятельность, никак не может трактоваться в качестве науки, но вполне может рассматриваться (точно так же, как практическая педагогическая деятельность) как разновидность практического искусства (причем одна из самых древних и сложных). Понимание управления как искусства обосновано тем, что управленческая деятельность связана с наиболее сложными и ценными в мире объектами (живыми людьми и их группами) и протекает в многофакторной, трудно поддающейся анализу и формализации и постоянно изменяющейся, обстановке. Именно поэтому она требует от руководителей принятия конкретных ответственных решений и действий в ситуациях «здесь и теперь» (которые исключают возможность исчерпывающих, точных и всеобъемлющих научных рекомендаций), развитой интуиции, использования уникального личного опыта и т.п, то есть – всего того, что является принадлежностью практического искусства и требует практического мышления (которое во многих отношениях носит не менее творческий и сложный характер, чем мышление теоретическое, научное). Признание практической управленческой деятельности искусством (особенно в современных условиях) не имеет ничего общего с отрицанием полезности или возможностей использования управленческого знания,	Понимание этого ориентирует модели систем стратегического управления школой на достаточность степеней свободы их создателей при опоре на научные разработки

	науки управления. Как и педагогическая деятельность, управление только выиграет от опоры на обобщенные теоретические знания, на владение научными методами мышления и деятельности. Поэтому понимание управления как искусства современным руководителем школы – это понимание управления как искусства, опирающегося на управленческую науку (и другие научные дисциплины). В качестве особого искусства можно рассматривать и работу ученых-управленцев, но это – искусство другого рода	
Управление как деятельность, актуализирующая, высвобождающая, обеспечивающая использование и наращивание, обогащение потенциала школьной организации и людей	Для этого система управления, работающая всегда в конкретных и изменчивых обстоятельствах внешней и внутренней среды, стремится создавать, а также максимально использовать все существующие и возникающие в конкретных обстоятельствах благоприятные ситуационные возможности и избежать реализации неблагоприятных возможностей (угроз, опасностей, рисков), нейтрализовать, уменьшить или компенсировать их негативные последствия, учитывать существующие объективные данности и ограничения	Увязка дизайна управляющих систем с изменениями в общем потенциале школы и с развитием личностного потенциала участников образовательных отношений – важная линия в моделировании систем стратегического управления школой
Управление как деятельность, упорядочивающая, противостоящая хаосу	Смысл управления – не в полном преодолении неопределенности и случайности (что и просто нереально, и не всегда желательно), а в способности сосуществовать с ними, использовать их в интересах организации, держать их в разумных рамках, при выходе за которые опасен развал организационного целого	Моделирование систем стратегического управления школой, естественно, требует определенной регламентации их построения и деятельности

Источник: составлен автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Отталкиваясь от вышеприведенного анализа граней управления, можно утверждать, что при моделировании системы стратегического управления школой мы опираемся не только на определенное позитивное понимание данного управления, но и сознательно отказываемся от ряда его трактовок, которые характерны для некоторых научных дисциплин, но при этом нерелевантны науке управления школой, нашей теме и подходу, а также от ненаучных, необоснованно расширительных или наоборот суженных житейских пониманий, которые распространены в обыденном сознании, но чужды науке (см. Таблицы 2 и 3).

Таблица 2. Нерелевантные трактовки управления школой в различных научных дисциплинах

Table 2. Irrelevant to the interpretation of school management in various scientific disciplines

№	Где встречаются нерелевантные трактовки	Негативное значение нерелевантности трактовок
1.	Трактовки управления школой в некоторых текстах, построенных на терминологии и теории так называемого «педагогического менеджмента» и «педагогического управления»	Здесь мы имеем дело с некорректностями разного вида: 1) с не очень корректным наименованием отраслевой теории управления образовательной организации («педагогический менеджмент» как менее точная и менее удачная формулировка, чем «образовательный, внутришкольный менеджмент»; 2) с попыткой доказательства достаточности чисто педагогических средств для построения науки управления в школе, попыткой обойтись вообще без инструментария управленческой науки; 3) с попыткой заменить общий менеджмент мифическим особым «педагогическим» менеджментом, не являющимся составляющей менеджмента организаций; 4) с узким и не охватывающим целостно управление школой и его систему интересом к управлению только образовательным (педагогическим) процессом в школе; 5) с попыткой включить в состав менеджмента, управления школой как организацией управленческие аспекты деятельности учителя (то, что в мировой научной литературе рассматривается в рамках понятия «менеджмент в классной комнате» – «management in classroom») – представляется некорректным и не продвигает в понимании управления школой, хотя может иметь некоторый смысл для улучшения подготовки учителей. Критикуемые здесь положения не имеют ничего общего с отрицанием наличия педагогических аспектов в деятельности школьных управленцев и управленческих аспектов в деятельности педагогов, которое все же не делает педагогов профессиональными управляющими, а управленцев – профессиональными педагогами или андрагогами.
2.	Свойственные кибернетике понимания процессов управления как любых процессов с обратной связью	Непродуктивность и недостаточность кибернетических трактовок для теории и практики управления школой проявляется в ряде моментов: 1) в кибернетике управленческой оказывается, по сути дела, любая сознательная и целенаправленная деятельность людей и даже отдельного человека (по признаку сознательного и результативного воздействия на объект, наличия це-

	ли, обратных связей и т.п.). В этом случае к управленческой деятельности можно отнести деятельность шофера или слесаря, у которых также есть и цель, и обратные связи). Здесь (как в некоторых житейских трактовках управления, упускается из вида главный признак социального управления, управления как особого вида человеческой деятельности – воздействие на других людей и их совместную деятельность; 2) в рамках кибернетического понимания управления вполне объяснима попытка некоторых авторов характеризовать педагогическую деятельность не как самостоятельный и самодостаточный вид человеческой деятельности, какой она является в реальности, а всего лишь как разновидность управленческой деятельности. Здесь мы имеем дело с фактическим совпадением двух крайностей: кибернетизма и так называемого педагогического управления (о котором шла речь выше). Первый из них автоматически объявляет всю педагогическую работу частью и разновидностью управления, «растворяя» педагогику в управлении. Второе полагает, что педагогика, сфера образования (в отличие от других) содержит в себе все необходимые и достаточные средства управления и не нуждается в каких-то «менеджментах» и тем самым пытается «растворить» управление в педагогике, возводя в абсолют управленческие аспекты, действительно имеющиеся в педагогической деятельности, но не определяющие ее как целое. Результат же в обоих случаях один: не удастся понять сущность и специфику управления организацией, школой, существенные отличия педагогической и управленческой деятельности; 3) для кибернетического понимания управления характерен некоторый «теоретико-информационный уклон», преувеличенное внимание к информационным аспектам управления, при котором опять-таки упускаются из вида многие важные особенности управления школой; 4) кибернетическое понимание обычно «тянет за собой» «безличное», «безлюдное» восприятие управления, что абсолютно некорректно и крайне опасно для практики внутришкольного управления. Нетрудно увидеть некоторые связи и совпадения между критикуемыми проявлениями и называемыми ниже житейскими толкованиями управления. Однако, если носители последних, как правило, не пытаются обосновать свои толкования с научных позиций, то сторонники ки-
--	--

		бернетики в управлении школой пытаются апеллировать к авторитету науки (кибернетики), что делает преодоление их заблуждений особенно необходимым и важным. Критика черт кибернетического понимания управления, неадекватных реалиям и особенностям школы, абсолютно не означает ни критики самой кибернетики, ни невозможности использования идей кибернетики в науке и практике управления школой. Однако при таком использовании необходимо избегать методологических ошибок и прямого переноса закономерностей кибернетики на области социального, организационного, внутришкольного управления
3.	Свойственные психологической антропологии представления об управлении как любой деятельности, в которой человек выступает как автор и полноценный субъект	Субъектность человека может быть присуща разным видам деятельности, но субъект собственной деятельности (например, обучающей, учебной) еще не означает субъекта деятельности по управлению школой
4.	Свойственные мыследеятельностному подходу представления об управлении как составляющей любой сложной мыслительной деятельности человека, наряду с исследованием, рефлексией и т.п.	Управление как составляющая мышления индивида (в некоторых концепциях) и управление школой как особый вид социальной общественно полезной деятельности людей – разные вещи, и даже высокий уровень общего мышления не освобождает менеджера от понимания этой, профессиональной для него деятельности
5.	Свойственные психологии и имиджологии понимания управления собственной индивидуальной деятельностью, внутренней волевой саморегуляцией действий, собственного состояния или поведения	Способность управленца управлять собственными состояниями весьма полезна для современного управления школой, но никоим образом не исчерпывает всех задач и аспектов собственно управленческой деятельности
6.	Свойственные некоторым прогрессивным концепциям воспитания трактовки воспитания как управления развитием ребенка	Играя определенную эвристическую роль, указанные идеи касаются другого предмета, предмета иной науки (педагогической науки, теории воспитания), эти идеи не продвигают вперед понимания сущности управления школой, которое, несомненно, затрагивает вопросы развития личности, влияет на них, может ставить развитие личности в числе своих управленческих целей, но точно никак к ним не сводится

Источник: составлен автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Таблица 3. Ненаучные (житейские) толкования управления
Table 3. Unscientific (everyday) interpretations of management

№	Необоснованные толкования	Негативные последствия
Расширительные толкования		
1.	Непонимание различий управления организациями от управления транспортом, машинами, техникой. В житейских толкованиях управления в качестве существенных признаков управления, как правило, выделяются (а чаще подразумеваются): субъекты (кто действует), объекты (на кого воздействуют), наличие воздействия субъекта на объект и результативный характер этого воздействия, подразумеваемая возможность добиться от объекта желаемого поведения. Надо сказать, что все эти признаки имеют место и в научном понимании управления, в частности, интересующего нас применительно к школе социального управления, управления социальными организациями. Однако при таком понимании управления к управлению придется отнести любую активную, целеустремленную и результативную деятельность людей (ибо вся и любая работа людей связана с целеустремленным воздействием на различные явления и процессы ради результата)	Житейским является необоснованное расширение смысла управления – в обыденном языке управлением (и вполне справедливо) называют и управление (вождение) транспортных средств (от лошади до самолета и космического корабля), и управление любыми инструментами, станками. Слесарь, шофер, оператор ЭВМ, управляют соответствующими устройствами в техническом понимании, но не занимаются в этом качестве управлением организацией, непонимание этого мешает развитию управленческого мышления и профессионализма руководителя школы
2.	Отнесение к управлению любой активной, целеустремленной и результативной деятельности людей, управления собственными состояниями, самим собой и т.д.	С научной точки зрения здесь, как и в предыдущем случае, отсутствуют наиболее существенные признаки социального управления – управление другими людьми, их совместной деятельностью, коллективом. И хотя «управление собой» (так называемый <i>самоменеджмент</i>) рассматривается некоторыми как часть управления, строго говоря, к предмету социального управления и управления школой оно

		имеет отношение только в плане созидания управленцем, работающим над собой, условий успешности управленческой деятельности. Любой человек, занимающийся самосовершенствованием, управляет собой, но не делается от этого менеджером организации
3.	Смещение управления как деятельности сознательной, целеустремленной, специально организуемой людьми, субъектами – с более широким понятием детерминации, обусловленности хода событий любыми факторами, к которым наряду с собственно управлением относятся и объективные законы, и процессы стихийной саморегуляции, и работа сотрудников по достижению их целей, не всегда регулируемая управленцами и т.д.	Недооценка собственно управления, его растворение среди различных факторов, влияющих на школу. Этому иногда способствует то, что в научных текстах часто говорится об объективных законах и закономерностях, «управляющих» определенным классом явлений, о фирмах, «управляемых» законами рынка, но не подчеркивается, что речь идет о совсем другом смысле управления. Здесь расширительное толкование вызвано потерей другого существенного для управления школой признака – наличия сознательного субъекта, потеря понимания управления как сознательной деятельности людей
4.	Отнесение к управлению, управленческой деятельности всей деятельности, выходящей за рамки базового, основного, то есть образовательного процесса. При этом в состав управления включается вся вспомогательная, ресурсобеспечивающая деятельность, реально требующая своей, особой специализации, но совершенно иной, чем деятельность по управлению школой	Этот подход не только обедняет реальное многообразие видов деятельности, необходимых в школе, но и искажает представление о предмете и характере управленческой работы, создает у части руководителей иллюзию, что если они лично заняты, например, снабжением школы, то это и есть управленческая деятельность. В этой ошибке мы имеем дело с потерей существенных свойств, специфики собственно управленческой деятельности
5.	Неразличение управления школой как управления целостной организацией и различных проявлений управления в организации. Выясняется, что поскольку явления управления есть и в учебном процессе и в работе учащихся, и, значит, школой якобы управляют все	При таком понимании к управляющим могут быть автоматически отнесены все члены школьного сообщества, не зависимо от того, участвуют ли они в принятии решений, значимых для жизнедеятельности школы. Не отрицая

		принципиальной возможности и желательности становления учителей и учащихся как субъектов управления школой, следует подчеркнуть, что даже решая на своих уровнях частные управленческие задачи, взрослые и дети еще не становятся управляющими. Здесь не учитывается такой существенный признак как реальное участие в управлении организацией, принятии общезначимых решений и тем более не фигурирует признак управления как профессии
Суженные, ограничивающие толкования		
1.	Отнесение к управлению только прямых управленческих воздействий, прямого вмешательства в объект, управленческой интервенции, сведение управления к регулированию. Управление как система, обеспечивающая жизнедеятельность и общий успех организации, сводится к регулированию (которое, действительно, является важной и необходимой, но далеко не достаточной для его полного понимания составляющей управления). Здесь мы имеем дело с принятием не самого существенного признака – прямого управленческого воздействия за самый существенный (каковым является скорее реальный вклад в желаемое состояние управляемого объекта)	При таком понимании и анализ, и планирование, и оценка работы в школе либо вообще не имеются в виду, когда говорят о том, как построено управление школой, либо рассматриваются как не самые важные. Негативным следствием этой ошибки является также абсолютизация и переоценка роли прямых, интенсивных, жестких, порой – лобовых и явная недооценка значимости и ценности косвенных, непрямых, передаваемых, например, через изменение среды, создание условий, работу с коллективом и т.д. управленческих воздействий, неспособность мыслить категориями управленческого сопровождения и управленческой поддержки
2.	Сведение управления к работе с уже существующим объектом (неучет управления развитием и созданием новых объектов). Житейские толкования управления подразумевают, что объект, которым управляют, уже существует и соответственно, управление заключается только в регулировании этого объекта	Это понимание влечет за собой сразу два очень крупных и нежелательных для развития управления последствия. Во-первых, абсолютизируется значимость управления функционированием существующего объекта при явной недооценке управления изменениями, развитием, со-

		зданием нового. Во-вторых, моделирование, проектирование и создание новой школы (и ее подсистем), которые объективно являются на сегодняшний день важнейшей (при этом именно управленческой) задачей, весьма часто вообще не рассматривается, не мыслится как управление и даже не ассоциируется с управлением. Это вольно или невольно ведет к недооценке созидательного, творящего потенциала системы внутришкольного управления, к сохранению порочной традиции бездумного следования за командами вышестоящих органов, стремлению не принимать на себя всю полноту ответственности за школу, обрекает внутришкольное управление на решение в основном мелких и рутинных задач
3.	Отождествление управления организацией с управлением основным (образовательным) процессом	Школа как объект управления не сводится к одному образовательному процессу, непонимание этого ограничивает возможности управления.
4.	«Вывод за скобки» «прошлого» управленческого труда, его интересуют только управленческие усилия «здесь и сейчас», в отрыве от тех норм, правил, организационного контекста, которые созданы «прошлым» управленческим трудом и без которых трудно правильно и целостно понять управление	Не учитывается прошлый управленческий труд – материализованные и проявляющиеся в объекте итоги управления, которые являются мощным ресурсом сегодняшней системы управления, в итоге возможно управления ограничиваются
5.	Сведение управления школой к деятельности только штатных школьных менеджеров – членов администрации школы	Неучет и недооценка партисипативного управления, деятельности коллегиальных управленческих структур в школе, расширения субъекта управления, что ведет к авторитаризму управления, ограничивает его возможности и социальную базу

6.	Сведение управления к использованию, эксплуатации ресурсов, средств и инструментов, уже имеющихся непосредственно в руках управляющих	Соответственно – в стороне оказывается вся целеустремленная работа по созданию таких ресурсов, средств и инструментов, что существенно ограничивает возможности систем управления
7.	Сведение управления к прямому и целенаправленному воздействию и влиянию на людей, их сознание и поведение, или к ведению их за собой или в иную нужную сторону, иногда – еще уже – к манипулированию людьми	Регулирование – важная часть управления, но она никак не исчерпывает собой управления в целом, не говоря уже о манипулировании, которое предполагает воздействия на объект и людей в нем с целями, противоположными интересам людей, обозначенное понимание является ошибочным и искажает природу управления
8.	Неоправданное сужение понимания управления до командования и администрирования (что потом нередко ведет к отрицанию управления как вредного в целом явления) и т.п.	В управлении присутствует администрирование, но оно никак не является ни его сутью, ни его единственной или главной функцией, обозначенное понимание является ошибочным и искажает природу управления
9.	Игнорирование мышления категориями системы управления, управляющей системы или сведение этой системы к ее отдельным компонентам, например, организационной структуре	Невнимание к системам управления является признаком низкой управленческой культуры, ведет к хаотичности, несистемности управления, потерям времени. Отсутствие в мышлении понятия о системе управления исключает продуктивную работу по моделированию, созданию и применению таких систем
10.	Игнорирование существования подсистемы метауправления и ее деятельности по управлению школой	Отсутствие внимания к метауправлению существенно ограничивает возможности управления школой

Источник: составлен автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Естественно, что к управлению будет отнесена и деятельность управляющих по отношению к объекту, и взаимодействие системы управления с объектом, членами школьного сообщества, и реакция этих участников, обратная связь, и результаты. При этом моделировать необходимо все указанные аспекты, а не толь-

ко собственно управленческую деятельность субъектов управления.

А как быть с такими моментами, как:

а) управленческое влияние на отдельные образовательные процессы, за которые отвечает конкретный педагог и

б) работа управленцев над собой (управление собой, сэлф-менеджмент или как иногда говорят самоменеджмент) в процессе управления?

Строго говоря, как мы показали выше, «менеджмент в классной комнате» – задача учителя и не составная часть системы управления школой, а также не часть влияния на объект управления.

Тем не менее, мы полагаем возможным при определенных условиях включать рассмотрение обоих этих аспектов в моделируемые системы управления.

Во многих школах проектирование образовательных процессов проходит при большом участии системы управления, заинтересованной в строго определенной модели этого процесса для обеспечения заданного результата и качества образования. Здесь субъекты управления фактически идут по пути представителей самой ранней в науке управления научной школы – школы научного менеджмента Ф.У.Тейлора (1856 – 1915) [4] и до и за работника-исполнителя или совместно с ним разрабатывают необходимую программу и технологию основного процесса (образования), после чего учитель вступает в свои права. Имеются все основания включать такой педагогический дизайн в работу системы внутришкольного управления.

Что касается сэлф-менеджмента, он включается нами в моделирование системы управления постольку, поскольку нам важно моделирование всей деятельности субъекта управления, включая и его работу над собой, без которой он не достигает необходимой мотивации и компетентности.

«Врожденные» свойства систем управления. При моделировании управляющих систем рассматриваются желаемые свойства моделируемой системы стратегического управления школой, задающие ее направленность и повышающие вероятность обеспечения требуемого качества управления.

Но помимо таких желаемых приобретенных свойств любые системы управления обладают рядом присущих им имманентных или врожденных свойств. Имманентные свойства управления не требуют для своего появления и проявления специальных усилий руководителей школы. Их, скорее, надо учитывать, хотя достижение высокого уровня их проявления не возникает само собой и требует специальных действий (см. Таблицу 4):

Таблица 4. Имманентные свойства систем внутришкольного управления
Table 4. Immanent properties of school control systems

Свойства систем управления школой	Пояснения к свойствам	Учет в системах стратегического управления школой
Неаддитивность систем управления	Системы управления относятся к системам, чьи общие характеристики не образуются путем простого суммирования характеристик их частей, им присущи так называемые системные, интегративные качества, возникающие за счет определенного взаимодействия элементов этих систем	Эти качества нашей модели системы мы рассматриваем ниже в главе 2.1

Включенность в системы более высокого порядка (суперсистемы или метасистемы)	Для системы управления школой в качестве таких суперсистем выступают прежде всего управляемый объект – школа и вышестоящие уровни систем управления образованием	Полностью относится к нашей системе
Деление на подсистемы и компоненты	Подсистемы выделяются в связи с подсистемами школьной организации или процесса управления	В системе стратегического управления подсистемы выделяются нами по подпроцессам общего стратегического процесса, возможны и иные подходы
Искусственность-естественность систем управления, их органичность	Системы управления проектируются, создаются и изменяются людьми и включают в себя людей, это – рукотворные, искусственные системы. В то же время искусственность систем управления не означает, что все их действия являются абсолютно точным следованием какому-то преднамеренному плану. Многое из того, что делают управляющие системы, происходит на основе следования за ситуацией. В этом смысле их действия и общения можно рассматривать и как естественные, причем эту естественность поведения систем управления и невозможно, и не нужно устранять, необходимо учитывать ее при обеспечении требуемого качества управления с тем, чтобы решения по его улучшению не противоречили бы «естеству» данной управляющей системы. Используя эвристические возможности сравнения системы управления с механизмом, инструментом, процессором, умной машиной, мы понимаем ограниченность этих аналогий: на самом деле системы управления по своей природе не механистичны, а органичны – они способны к самообучению, саморазвитию; они не складываются из готового набора частей, а вырастают как живые организмы (и как эти последние болеют, переживают, испытывают смену эмоциональных состояний, настроений и т.д.)	Полностью относится к нашей системе
Функциональность, инструментальность систем управления	Системы внутришкольного управления являются функциональными в том смысле, что они предназначены для выполнения функции управления, присущей школе как организации. Понимание управления как функциональной системы, служащей для реализации определенных потребностей, опирается на положения известной теории функциональных органических систем, созданных выдающимся физиологом акаде-	Полностью относится к нашей системе

	миком П.К.Анохиным [6]. Функциональность управления может пониматься в нескольких смыслах. 1) формальная функциональность: в школе есть система, которая как-то занимается управленческой деятельностью; 2) сущностная, содержательная функциональность В этом, втором плане система управления функциональна лишь тогда, когда она построена и действует успешно, хорошо, с хорошим качеством выполняет возлагаемые на нее функции и задачи. По аналогии можно заметить: у человека есть функциональная система слуха, но она по каким-то причинам плохо работает и человек теряет остроту слуха, недослышит. В этом смысле функциональность системы внутришкольного стратегического управления величина непостоянная, она может возрастать и уменьшаться и даже становиться нулевой, а порой и приобретать отрицательное значение. Система, которая когда-то была вполне функциональной и отлично обслуживала прежние проблемы, в какой-то момент и часто незаметно для тех, кто в ней работает, утрачивает свою функциональность, оставаясь системой управления лишь по названию, формально. Другими словами, управление как функциональная подсистема школы есть всегда, но по своему поведению она нередко оказывается мало функциональной и даже дисфункциональной. С этой точки зрения работа по обеспечению качества управления школой как раз и призвана вести к созданию истинно функциональных – то есть успешных систем управления. Кроме того, системы управления могут быть в большей или меньшей мере функциональными в смысле удобств для их использования и пользователя	
Полиmodalность систем управления, наличие у них множества состояний	Системы управления имеют много изменяющихся параметров, характеристик. Совокупность значений всех этих параметров (или самых важных из них) в конкретный момент времени можно охарактеризовать как состояние системы. Если в последующий момент времени эти параметры приобретают другие значения, правомерно говорить об изменении состояния системы. Системы управления стремятся, с одной стороны – к сохранению своей устойчивости, а с другой – вынужденно или инициативно осуществляют изменения. Кроме текущих состояний системы управления, можно выделить наиболее крупные	Указанные модусы раскрываются при полном описании системы управления

	состояния – модусы систем управления: состояние покоя (в котором можно рассмотреть статику, строение системы), состояние функционирования, состояние развития и саморазвития (качественных изменений). Каждое из таких макросостояний имеет свои специфические характеристики, суммарное и целостное рассмотрение которых позволяет получить наиболее разносторонние и полные знания о системах управления, что предопределяет выделение этих модусов при моделировании и улучшении управляющих систем	
«Вторичность» и «первичность» систем управления, их потенциально адаптивно-адаптирующий характер	Системы управления всегда как бы надстраиваются над другими подсистемами социальной организации (производственной, ресурсобеспечивающей), и их конечные цели и критерии оценки связаны не с самим управлением, а с эффективностью деятельности управляемой системы. Не случайно управление часто называют мета-деятельностью или «деятельностью над деятельностью». Специфика системы управления в том, что конечные результаты деятельности, порождаемые ею, достигаются не столько самими управляющими, сколько другими членами коллектива. Системы управления производны от потребностей объектов управления и в этом смысле – вторичны и должны стремиться быть адаптивными (к объекту, а также внутренним и внешним ситуациям его жизнедеятельности). В то же время эти системы отвечают за организацию в целом и поэтому получают возможности и право во многом определять и изменять ее жизнедеятельность, структуру, внутреннюю (а порой – отчасти и внешнюю среду), адаптировать организацию и ее среду к общеорганизационным (но формулируемым все-таки, прежде всего, системой управления) ценностям и целям – и в этом смысле – первичны и выполняют активную, адаптирующую роль, что особенно важно для стратегического управления по его природе	Полностью относится к нашей системе
Детерминирующий и детерминируемый характер систем управления	Системы управления по своей сути служат для того, чтобы определять, обуславливать, детерминировать желаемые состояния управляемого объекта и его движение в нужном направлении. Однако и сами эти системы, их миссия, состав, строение, функционирование и изменение обусловлены (детерминированы) сложным комплексом внешних и внутренних, субъективных и объективных, осознанных и	Полностью относится к нашей системе

	неосознаваемых факторов и обстоятельств (которые очень важно знать, приступая к анализу и проектированию управляющих систем). Сила управления не в самоуверенном, доходящем до произвола, игнорировании внешних реалий, влияний и ограничений, а в понимании их и свободном самоопределении в ситуации далеко не безграничной свободы	
Интенциональность, устремленность систем управления	Системы управления по своей специфике относятся к классу устремленных – ценностно-ориентированных и целенаправленных систем, то есть они всегда действуют на основе определенных образов будущего и ориентиров. Данное свойство не означает, что системы управления всегда формируют самые прогрессивные ценности и цели – речь идет о том, что они не могут не иметь неких устремлений	Полностью относится к нашей системе
Активность, избирательность систем управления, способность к научению и самообучению, накоплению опыта, самодостройке, саморазвитию	Даже самая пассивная и инертная по своему поведению система управления все равно принадлежит к классу активных систем в том смысле, что она обладает поведением, способна к планированию своих действий и этим резко отличается от систем, чьи параметры могут быть полностью спроектированы и заданы извне. Активными называют системы, способные к выбору своих состояний и принятию решений. Системы управления организациями способны к обучению и накоплению опыта, что делает их способными и к самоизменению, к достраиванию своего состава и структуры до образа некоторой более органичной целостности, к осуществлению саморазвития, инноваций по отношению к самим себе, что подтверждает возможность эффективного освоения стратегического управления	Полностью относится к нашей системе
Открытость систем управления	Это свойство также присуще любой системе управления, которая просто не может существовать, не имея связи и не обмениваясь информацией со средой[6]. Но если с точки зрения необходимости связей со средой любые системы управления являются открытыми, то с точки зрения степени активности и развитости связей со средой, меры информационной открытости, проницаемости, «прозрачности» эти системы ведут себя абсолютно по-разному. Здесь возможны две равно нежелательные и далекие от оптимума крайности: или полная сверхизбыточная открытость, полная зависимость внутришкольного управления от ситуации в стране, в регионе, и особенно от поступа-	Для системы стратегического управления очень важно, работая с этим свойством, найти оптимальный баланс открытости и конфиденциальности

	ющих ведомственных инструкций, при которой управление школой превращается в фикцию и сводится к контролю исполнения этих инструкций, или полная закрытость, «оукленность», самоизоляция школьной управляющей системы, неспособность идти на полезные связи и контакты, улавливать ценную информацию, откуда бы она ни поступала. Объективно открытый характер систем управления сопровождается традиционным для них в истории стремлением к некоторой информационной закрытости (порой – чрезмерной) таинственности, секретности, конфиденциальности действий, маскировке истинных намерений и мотивов, что для систем стратегического управления связано с наличием конкурентной среды. Такое положение дел, с одной стороны – объяснимо (моральные проблемы, связанные с тайнами управления и власти, мы здесь не обсуждаем), а с другой – отнюдь не способствует простоте познания и понимания этих систем, которые столь важны в ситуации анализа и оценки	
Наличие в системах управления официальных и «теневых», формальных и неформальных составляющих	Это свойство внутриорганизационных систем управления (особенно заметное и значимое в организациях с небольшим численным составом работающих) требует при анализе и оценке систем управления не забывать о наличии в них и о важности неформальных начал, которые по определению, хуже осознаются и хуже поддаются наблюдению и оценке	Полностью относится к нашей системе
«Поликлиентность», полифункциональность и полиструктурность систем управления	Для систем управления характерны такие свойства, как наличие множества внешних и внутриорганизационных клиентов, пользователей, потребителей управленческих услуг. Отсюда вытекает наличие соответствующих различных групп и типов продуктов и результатов управления; наличие множества конкретных функций по отношению к этим клиентам; возможность «сечения» системы управления одновременно в разных плоскостях с получением при этом множества разных (под)структур системы управления	Эти свойства требуют рассмотрения и позволяют в совокупности лучше понять суть систем стратегического управления
Духовно-материальный характер систем управления, их «ненаглядность», неосвязаемость	В системах управления, наряду с материальными, вещественными факторами, большую и даже определяющую роль играют факторы человеческие, духовные, идеальные, информационные. Будучи, прежде всего, системами (для) деятельности людей, эти системы оказываются достаточно труд-	Полностью относится к нашей системе

	но уловимыми, не поддающимися прямому наблюдению. В самом деле, кто когда-нибудь видел систему внутришкольного управления? Вы можете видеть людей-управленцев, схемы, наглядно отображающие работу системы управления (а может быть, выдающие желаемое за действительное), но все это – еще не системы управления, точно так же, как школьное здание – еще не школа как система. Системы управления при всей их реальности и даже активности сами по себе ненаблюдаемы, ненаглядны, носят (в отличие от материальных систем, с которыми мы их сопоставляем в функциональном отношении) как бы виртуальный характер. Это делает их анализ и оценку весьма сложной задачей, решение которой требует специальных усилий по материализации, объективизации строения и действий системы в виде организационных схем, управленческих документов, правил и т.д. При этом для крупных организаций с мощным документооборотом и специальным штатом клерков, учетчиков, программистов и других создателей и обработчиков документальных следов управленческой активности решение этой задачи оказывается значительно более реальным, чем в условиях школы, которая оправданно стремится к минимизации бумажотворчества	
Ненормированность труда в системах управления	Даже по сравнению с такими традиционно рассматриваемыми в качестве слабо поддающихся нормированию видами профессиональной деятельности, как работа врачей и педагогов, работа управляющих выглядит еще более ненормируемой (и следовательно – требующей проявления творчества и гибкости), так как требования к управлению не могут быть полностью регламентированы любыми предписаниями и инструкциями, они диктуются изменчивой внешней средой организации и ее внутренней ситуацией	Полностью относится к нашей системе
Наличие прямых и обратных информационных связей между субъектом и объектом управления	Управление невозможно без информационного обмена между системой и объектов, причем этот обмен должен носить двухсторонний характер	Полностью относится к нашей системе, при этом с учетом важности стратегического управления роль обратных связей возрастает

Циклический характер управления	Управление школой носит непрерывный характер, но образующие его действия и процессы имеют определенную логику и повторяемость в рамках управленческих циклов	Полностью относится к нашей системе, у этой системы – свой цикл – 3-5-летний цикл стратегических изменений школы
Эквивалентность систем управления	Системы управления могут добиваться сходных результатов при различном построении и различной организации своей деятельности	Полностью относится к нашей системе

Источник: составлен автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Чтобы отличить управление от других функциональных подсистем организации, в его определениях желательно отразить специфический вклад управления в решение организационных задач.

Специфика предназначения управления в рамках социальной организации проявляется в том, что именно оно:

- вырабатывает общее видение организации и ее среды, общие ценности и цели деятельности;
- разрабатывает и вносит в школьное сообщество идеи об основаниях и принципах совместной деятельности;
- обеспечивает ориентацию всего сообщества на общие ценности, цели, на реализацию социального заказа и миссии (по отношению и к обществу, и к клиентам, заказчикам, и к персоналу организации);
- обеспечивает реализацию так называемого организационного эффекта преимуществ совместного, кооперированного и специализированного труда по сравнению с неорганизованной, несвязанной работой многих людей;
- обеспечивает выбор видов деятельности в организации и порядок их координации;
- проектирует, создает и использует (если это разрешено законом) важнейшие связи и отношения в организации, придает им силу нормы, правила, формирует и изменяет структуру организации, механизмы и процедуры выполнения работ, стандарты и механизмы контроля за их выполнением;
- вносит особый, наиболее значимый вклад в создание и изменение внутренней среды организации, ее социально-психологический климат, отношения в сообществе, в организационную культуру;
- обеспечивает коммуникацию, информационные обмены между организацией и средой, между разными звеньями внутри организации;
- несет главную ответственность за работу организации как целого перед обществом, потребителями, заинтересованными группами;
- представляет и отстаивает интересы своей организации во внешней среде.

Данные характеристики общего назначения управления в значительной системе реализуются именно с помощью стратегического подхода к управлению.

Рассмотренные в данной статье инвариантные характеристики внутришкольного управления особенным образом проявляются в системах управления, ориентированных на реализацию стратегического подхода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Анализ готовности школ к введению стратегического управления. // Инновационная деятельность в образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции. Часть 1. // Под общ. редакцией Г.П. Новиковой. – Ярославль – Москва: Изд-во «Канцлер», 2012. – С. 63–75.
2. Моисеев А.М. Отражение стратегического подхода к управлению школой в программе ее развития // Образование: диалог во имя будущего: материалы Международной педагогической конференции. Альманах № 2. Рига – Стокгольм, 2017. С. 10 – 11.
3. Лазарев В.С., Афанасьева Т.П., Пуденко Т.И., Елисеева И.А. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. – М.: ЦСЭИ, 1995, 158 с. ISBN 5-88795-001-03.
4. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента. – М.: 1991. 132. с. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3631> (дата обращения 03.06.2010).
5. Дубских Д.В., Моисеев А.М. К анализу программ развития школ как документов стратегического планирования, (Статья). // Научно-исследовательская работа как фактор развития образовательного пространства АСОУ и Московской области: сборник материалов Академической научно-практической конференции. Модуль 1. – № 4. – М., 2016. – С. 513-520
6. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. 399 с.

REFERENCES

1. Moiseev A.M., Moiseeva O.M. Analiz gotovnosti shkol k vvedeniju strategicheskogo upravlenija. [Analysis of readiness of schools for the introduction of strategic management.]. Innovacionnaja dejatel'nost' v obrazovanii: Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chast' 1. Pod obshh. redakciej G.P. Novikovej. Jaroslavl' – Moskva: Izd-vo «Kancler», 2012. Pp. 63–75.
2. Moiseev A.M. Otrazhenie strategicheskogo podhoda k upravleniju shkoloj v programme ee razvitija. [Reflection of the strategic approach to school management in the program of its development]. Obrazovanie: dialog vo imja budushhego: materialy Mezhdunarodnoj pedagogicheskoy konferencii. Al'manah No. 2. Riga – Stokgol'm, 2017. Pp.10-11
3. Lazarev V.S., Afanasyeva T.P., Pudenko T. I., Eliseeva I. A. leadership of the teaching staff: models and methods. - Moscow: TSEI, 1995, 158 p. ISBN 5-88795-001-03.
4. Taylor F.W. Principles of scientific management. Moscow: 1991. 132. p. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3631> (дата обращения 03.06.2010).
5. Dubskih D.V., Moiseev A.M. K analizu programm razvitija shkol kak dokumentov strategicheskogo planirovanija, (Stat'ja). [To the analysis of programs of development of schools as documents of strategic planning, (Article)]. Nauchno-

issledovatel'skaja rabota kak faktor razvitija obrazovatel'nogo pro-stranstva ASOU i Moskovskoj oblasti: sbornik materialov Akademicheskoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Modul' 1. No. 4. M., 2016. Pp. 513-520

6. Anokhin P. K. Philosophical aspects of the functional system theory. Moscow: Nauka, 1978. 399 p.

Информация об авторе: Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»

г. Москва, Россия

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: 0000-0003-0332-1259

medvedik1@yandex.ru

Поступила: 07.08.2019

После доработки: 19.08.2019

Принята к публикации: 27.08.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alexander M. Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of System Projects of the SJSC of Moscow State Educational Institution of Moscow "Moscow City Pedagogical University", Professor of the Department of Educational Management of the Moscow Region Regional Academy of Social Management

Moscow, Russia

SPIN-kod: 7031-7365

ORCID iD: 0000-0003-0332-1259

medvedik1@yandex.ru

The paper was submitted: 07.08.2019

Received after reworking: 19.08.2019

Accepted for publication: 27.08.2019

The author have read and approved the final manuscript.

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: история, перспективы.

2019 Том 2 №4 (июль-август)

29.08.2019