



Александр Ярулов

Организация системы взаимодействующего управления в школе

Управленческое воздействие принято рассматривать как процесс, который реализуется в ходе *взаимодействия* двух или более равно упорядоченных систем, в результате которого наступают изменения в структуре и характеристиках хотя бы одной из этих систем.

В нашем случае речь идёт об организации продуктивного взаимодействия между управленческими системами школы и человека. При этом мы расширяем смысловые границы управленческого воздействия и преследуем цель позитивных изменений не только в человеке, но и в самой воздействующей системе, т.е. школе.

В социальной психологии под *взаимодействием* подразумевается такая организация деятельности, которая предусматривает:

- * распределение функций и обязанностей;
- * обмен действиями, выполняемыми последовательно, параллельно или как-то иначе;
- * взаимоотношение, взаимосвязь либо взаимовлияние, которое проявляется в изменении каждого из участников, в их функциональной перестройке;
- * совместную деятельность.

В русле нашего понимания **взаимодействие** рассматривается через призму взаимного субъект — объект — субъектного влияния всех участников взаимодействующего управления, посредством среды, как пространства их совместного и самостоятельного действия. В связи с этим усиливается смысловая нагрузка управленческой категории *воздействия* — опосредованное, т.е. предоставляющее средства, внешнее воздействие образовательного учреждения **«для» и «во имя» конструктивного взаимодействия человека со средой своего образования.**

Для характеристики организации конструктивного взаимодействия между управленческими системами школы и человека мы будем использовать следующую структуру её предъявления и реализации.

Предлагаемая структура представляет собой интегративную матрицу, на основе которой с помощью совокупного применения методов прогнозирования, целеполагания, моделирования, проектирования, конструирования и технологизации разрабатывается программа организации взаимодействующего управления в условиях школы.

В ней представлены все горизонтальные и вертикальные управленческие связи и отношения, позволяющие выстроить взаимоувязанные программы действия на административном, совместном и индивидуальном уровнях и тем самым обеспечить внутреннюю упорядоченность и согласованность взаимодействия входящих в неё структур.

Таблица 1.

Структура организации взаимодействующего управления в пространстве школы

Уровни взаимодействия	административный	совместный	индивидуальный
Цель взаимодействия	устойчивого развивающегося функционирования		
Вектор взаимодействия	интеграция		самоинтеграция
Стратегия взаимодействия	организации	соорганизация	самоорганизация
Тактика взаимодействия	управление	соуправление	самоуправление
Пространство взаимодействия	среда образования		
Принцип взаимодействия	сообразности		
Функции обеспечения взаимодействия	информационно-аналитическая	взаимный обмен информацией и совместный анализ	самопознание, самоопределение и самоанализ
	мотивационно-целевая	совместное целеполагание	самоцелеполагание и самомотивация
	планово-прогностическая	разработка программ, планов совместной деятельности по достижению совместно выработанных и поставленных системой целей	самопрогнозирование, разработка индивидуальных программ, планов деятельности по достижению поставленных перед собою
	организационно-исполнительская	организация и исполнение программ и планов совместной деятельности	организация и исполнение программ и планов самостоятельной деятельности
	контрольно-диагностическая	соконтроль выполнения программ и планов совместной деятельности	самоконтроль и самодиагностика выполнения программ и планов самостоятельной деятельности
	регулятивно-коррекционная	совместная коррекция и совершенствование программ и планов совместной деятельности	саморегуляция и самокоррекция программ и планов самостоятельной деятельности
Программы взаимодействия	содействия	совместной деятельности	самостоятельной деятельности



Для школы, как управленческой системы и как организации, нет более важной задачи, чем **организация в пространстве своих управляющих влияний устойчивого развивающегося функционирования входящих в неё управленческих систем.**

Данное утверждение требует своего обоснования. Мы не случайно объединили процессы функционирования и развития в понятийную конструкцию «развивающееся функционирование». Дело в том, что в управленческой практике функционирование и развитие стали рассматриваться как самостоятельные, не зависящие друг от друга процессы. В результате школы стали подразделяться на развивающиеся (инновационные), которые следует поддерживать, и функционирующие, как бы не обеспечивающие и сдерживающие процессы развития, по отношению к которым необходимо применять санкции, побуждающие их к кардинальным изменениям.

В то же время можно привести множество примеров, когда в так называемых школах традиционного функционирования, имеющих значительные финансово-материальные ограничения, действительно обеспечивается успешное развитие своих подопечных. Разгадка данного феномена как раз и заключается в том, что в этих школах, возможно, на неосознаваемом уровне была сделана ставка на эволюционное (постепенное) управление изменениями, когда прежний опыт не отрицался, а обогащался новыми смыслами и значениями, и таким образом решались задачи развития.

Поэтому в условиях перехода школы на интегративное взаимодействующее

управление особое значение следует придать соблюдению интегративной управленческой закономерности развивающегося функционирования, когда **функционирование**, выполняя задачи сбережения, сохранения, совершения и исполнения, не только динамически и адекватно реагирует на изменения, но и, руководствуясь ими, решает задачи развития.

В свою очередь **развитие**, выступая результатом изменённого и обогащённого функционирования, одновременно становится средством (инструментом) для осуществления следующего шага развития, направленного на качественное обогащение системы функционирования. И так по восходящей интегративной линии восхождения к управленческому «акме», как очередной покорённой вершине устойчивого развивающегося функционирования всех задействованных в данном процессе структур и уровней управления школой.

Таким образом, развивающееся функционирование выступает как более мягкий, щадящий, а самое главное, эволюционный вариант организации взаимодействующего управления, когда мы, принимая как объективные обстоятельства жизни произошедшую кардинальную смену социально-экономического строя России, изменения в общественной и личностной ментальности, а также процессы, связанные с реформированием отечественной системы образования, не приспосабливаемся к ним, не сопротивляемся им, а **управляем ими**. И тем самым **вливаем** в нужном для всех и каждого направлении — отстаиваем позиции

интегративности по всем взаимосвязанным линиям:

- * сохранения целостности общества, государства и человека на ценностных (аксиологических) основаниях;

- * устойчивого, качественного, непрерывного и преемственного обеспечения процессов развивающегося функционирования общества, государства и человека на системных эволюционных основаниях;

- * формирования чувства взаимной и согласованной, но в то же время распределённой ответственности общества, государства и человека за реализацию совместных и индивидуальных программ успешной жизнедеятельности на синергетических основаниях;

- * компетентностного и профессионального выполнения установленных или добровольно взятых на себя полномочий по успешному выполнению поставленных обществом, государством и самим человеком целей устойчивого и качественно развивающегося функционирования на акмеологических основаниях.

Отсюда, естественно, напрашивается вывод: чтобы управлять объективными, вроде бы не зависимыми от нас сложившимися обстоятельствами, нужно их изменять, обогащать в необходимом для всех нас интегративном направлении.

Управление изменениями в управленческой науке принято обозначать как *стратегическое управление*, а саму *стратегию* обозначать как обобщающую модель действий, необходимых для достижения поставленных целей управления на основе выбранных критериев (показателей) и эффективного распределения ресурсов.

Анализ предлагаемых и реализуемых в системах управления образованием стратегий показывает, что они в основном вбирают в себя не самые оптимальные модели рыночных отношений.

Можно выделить несколько видов стратегий, наиболее свойственных образовательным учреждениям.

Стратегия взаимодействующего управления. Наша задача — организовать такое взаимодействующее управление, которое стратегически построено не на конкуренции с другими, а несёт в себе смыслы сплочения, объединения, концентрации сил каждого и всех для успешной реализации совместных и индивидуальных программ развивающегося функционирования.

Поэтому организация управленческой деятельности школы на интегративной основе предусматривает, прежде всего, определение единой стратегической линии, позволяющей, несмотря ни на какие внешние влияния и изменения, исходящие из внешней или внутренней среды, следовать заранее заданному курсу.

При этом выработка интегративной стратегии управленческих действий не должна опираться и решать целевые задачи той или иной парадигмы, того или иного политического или общественного движения, а строиться на ценностных основаниях, ведь только ценности непреходящи и не подвластны любым воздействиям и времени.

В качестве такой стратегии перспективного действия предлагается стратегическая линия управленческого содействия процессам конструктивной со-



самоорганизации всех партнёров взаимодействующего управления. И здесь ключевым определяющим понятием становится *организация*.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что реализация такой стратегии формирования организованной культуры отношений во многом находится в зависимости от уровня развитости культуры самоорганизации управленческой команды школы, и в первую очередь директора.

Профессиональный стиль организации взаимодействующего управления. Совершенно очевидно, что создание и совершенствование организационной среды, осуществление устойчивого развивающегося функционирования требуют наличия профессионально грамотных и имеющих инновационные установки руководителей. Ведь при организации взаимодействующего управления необходима целостная система работы не только по построению организационных структур, уточнению функциональных обязанностей, прав, полномочий, ответственности, с чего и начинается любая управленческая деятельность, но и по развитию потенциала самоорганизации самого руководителя. В этой связи управление всегда выступает не только как наука, но и как искусство применения знаний в конкретной управленческой ситуации с учётом не только профессиональных, но и личностных качеств руководителя. Последние в своём единстве определяют *стиль управления*. Поэтому формирование современного типа руководителя и соответствующего стиля управления — одна из важнейших проблем сегодняшней теории

и практики управления образовательными системами, развития и совершенствования системы управления в школе.

В психологии управления образовательными системами особое значение уделяется изучению индивидуальных стилей руководителя школы. Подробно анализируются с точки зрения их эффективности влияния на деятельность школы: авторитарный, демократический, либерально-попустительский и другие стили руководства. Дело доходит до того, что в некоторых исследованиях отстаивается позиция внедрения и использования эклектического стиля управления, когда, в зависимости от ситуации, руководитель может быть то автократом, то демократом, то либералом и т.д.

Поэтому в условиях интегративного управления средой образования в школе отстаивается позиция перехода на *профессионально организованный стиль руководства*, который с обобщённых позиций характеризуется как *стиль самоорганизации*, совокупным образом вбирающий в себя все характеристики профессионала и профессионализма руководителя.

Восстанавливается целостная картина роли и значения профессионально организованного стиля руководства школой. Стиля, когда директор и его управленческая команда согласованно:

а) *руководствуются*:

* ценностно-целевыми смыслами и значениями выработки и принятия управленческих решений;

* научно обоснованными закономерностями, принципами и методами организации собственной и совместной деятельности;

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

б) *владеют или овладевают:*

* современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач;

* профессиональной этикой и культурой организации управленческой деятельности;

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

в) *организуют* систему условий, действующих процессу самоорганизации своих подчинённых и подопечных.

При этом *тактикой реализации организующей стратегии управления школой* становится сквозная линия организации *со- и самоуправления*, когда руководство школы осознанно и целенаправленно включает в управление средой образования своих подчинённых и подопечных.

Тактика организации взаимодействующего управления направлена на приобретение и обогащение опыта совместного и самостоятельного управления жизнедеятельностью, как на коллективном, так и индивидуальном уровнях.

Такая постановка тактической задачи организации управленческих действий позволяет восстановить роль и значение **коллектива** как субъекта и объекта совместного управления на ценностных основаниях.

Нет необходимости вновь доказывать, что человек живёт и действует в

различных социальных общностях — семье, классе, школе, профессиональной или производственной организации, благодаря которым он на основе постоянного действия двуединого механизма идентификации обособления осваивает программы человеческой культуры, становится или не становится гармонически развитой личностью.

Школе необходимо дать взрослому человеку возможность прожить и усвоить в её стенах перспективные (конструктивные) образцы и способы управления своим взаимодействием с другими социальными общностями. Но не только во взрослой самостоятельной жизни, а «здесь и теперь», то есть вне пространства влияний школы, где среда бывает не только непредсказуема, но и опасна.

Отсюда меняется роль и значение коллектива как неотъемлемого субъекта и объекта управления изменениями — он начинает выступать в качествах своеобразной модели гражданско-правового общества, в которой воспроизводятся желательные для всех и каждого интегративные связи и отношения.

Для этого руководством школы принимаются стратегически выверенные и тактически выстроенные системные действия, направленные на выработку и усвоение коллективами образовательного учреждения общих для всех ценностных норм организации коллективной жизни, и совместно с педагогическим и ученическими коллективами вводят их в традиции (повседневный уклад) школы.

К таким системным действиям следует относить прежде всего создание организационной структуры взаимодей-



ствующего управления, включающей в себя:

на уровне учредителей — попечительский совет школы;

на уровне всего коллектива школы — собрание (конференция) коллектива; совет образовательного учреждения (управляющий совет);

на уровне педагогического коллектива — педагогический совет, научно-методический совет, кафедры;

на уровне детского коллектива — органы ученического совместного управления;

на уровне родительской общности — собрания, комитеты.

На первый взгляд создаётся впечатление, что вновь воспроизводится традиционная, то есть сложившаяся во многих школах система общественного управления. Но дело в том, что сама по себе структура совместного управления может дать динамический эффект не своим наличием, а тем, каким образом она оказывает влияние на процессы преобразования разрозненных групп в коллективы школы.

Поэтому, принципиально не изменяя организационную структуру общественного управления школой, внимание сосредотачивается на содержательной, т.е. организующей характеристике их деятельности.

Руководству школы предлагается переструктурировать программу деятельности органов совместного управления.

В качестве организационного инструмента рекомендуется использовать матрицу совместно-распределённой сферы ответственности (компетенций) органов совместного управления школой.

В основу матрицы положены *функции* организации совместной, но в то же время распределённой деятельности органов общественного управления школой, позволяющей руководству осуществить переход на систему взаимодействующего управления, когда совместными усилиями решаются задачи обеспечения устойчивого развивающегося функционирования школьных коллективов.

Отсюда появляется смысл, возникает заинтересованность, меняется содержание совместного действия школы с так называемой нами общественностью.

Тогда вроде бы ничему не обязывающая игра в *детское самоуправление* превращается в серьёзную деловую и системную игру обучению жизни в гражданском обществе, приобретению умений и навыков участия в общественном управлении, обогащению индивидуальной позиции гражданина.

Родительская общность, как самый заинтересованный субъект управления, расширяет границы своих действий, включается в процессы качественных улучшений среды образования.

Повышается роль и значение органов *педагогического управления*: советов, коллегий, кафедр, они становятся органами разработки и осуществления программ совместного действия не только в обучении и воспитании, но и соблюдении прав и обязанностей всех участников образовательных процессов, а в результирующем счёте — своих. Тем самым появляется их подлинная заинтересованность в качественном улучшении среды образовательного учреждения.

Таблица 2.
**Примерно-ориентировочная матрица
совместно-распределённой сферы ответственности (компетенций)
органов совместного управления школой**

Компетенции	Попечительский совет	Совет школы	Педагогический совет	Ученический совет	Совет родителей
Ответственность за решение вопросов	привлечения дополнительных ресурсов; совершенствования материально-технической базы...	соблюдения прав и обязанностей педагогов, сотрудников, учащихся, родителей...	оптимальной организации образовательных процессов в школе...	соблюдения прав и обязанностей учащихся...	соблюдения санитарно — гигиенических норм и правил...
Содействие в решении вопросов	благотворительности...	организации деятельности органов совместного управления...	соблюдения норм и правил организации образовательных процессов в школе	организации внеурочной деятельности школьников...	участия родителей в реализации программ внеурочной деятельности
Организация выполнения программ, проектов ...	перспективного развития школы...	деятельности школы на учебный год...	профессионального совершенствования деятельности педагогов...	деятельности школьной демократической республики...	деятельности родительских ассоциаций...
Организация и проведение	мероприятий по поощрению лучших педагогов и учащихся, оказанию помощи малоимущим учащимся, общественно-го аудита...	собраний (конференций) коллектива; мероприятий по обсуждению локальных нормативных документов, программ и планов	циклов мероприятий по развитию познавательной и исследовательской активности школьников...	циклов мероприятий: «Я — гражданин»; «Я — организатор собственной жизни» и т.д.	мероприятий клубов выходного дня, познавательных встреч...
Контроль	реализации программы перспективного развития школы...	выполнения решений конференции школы и собственных решений, деятельности комиссий совета	деятельности органов педагогического управления...	выполнения собственных решений, программ и планов...	порядка привлечения и использования родительских взносов



Но сами по себе задачи обеспечения развивающегося функционирования коллектива и коллективов школы, организации деятельности органов совместного управления не должны выступать в качестве доминирующей цели организации взаимодействующего управления. Они (коллективы, общественные формирования) призваны содействовать процессам самоорганизации и самоуправления человека, а не воздействовать на человека, не управлять им. Для чего необходимо направлять их деятельность на создание в пространстве школы дружественной человеку среды его образования, новой системы обстоятельств, благодаря которым человек, особенно взрослеющий, приобретёт обогащающий его опыт взаимодействия с социумом (социальной средой).

Такой новой системой обстоятельств формирования дружественной человеку среды его образования на коллективном уровне выступает *совместная программа действий по обеспечению безопасности и защиты каждого участника образовательных процессов*.

Инструментами удовлетворения одной из ключевых потребностей человека в безопасности и защите становятся пронизывающие всё пространство школы целевые установки, предусматривающие отказ:

- * от использования школьных формирований, особенно на уровне классов — групп, в качестве средства публичного воздействия на человека, допустившего отклоняющееся от норм поведение;

- * от коллективных форм ответственности за проступки отдельных школьников;

- * от соревновательности между классами и друг другом по успеваемости, поведению, участию в мероприятиях (кроме спортивных состязаний);

- * от организации деятельности органов ученического управления, предназначением которых являются функции надзора за поведением и деятельностью школьников.

Такие вроде бы радикальные целевые установки содержат в себе глубинные психологические основания, связанные с формированием чувства базового доверия — недоверия человека к окружающему его миру, мировоззренческой позиции, его толерантности во взаимодействии с другими людьми.

Также они направлены на формирование новой культуры взаимоотношений, влекущей за собой изменения в психологическом климате школьных коллективов, что, в конечном счёте, должно оказать своё влияние на нравственную закалённость взрослеющего человека, позволяющую ему на ценностных основаниях выстраивать своё взаимодействие с миром: идентифицироваться с позитивным, отчуждаться от негативного и, следовательно, успешно адаптироваться, индивидуализироваться и интегрироваться в различных социальных группах и коллективах.

Взрослеющий человек, входя в любую, относительно стабильную социальную общность, закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности.

Первая фаза — *фаза адаптации* — становления личности предполагает усвоение действующих в общности норм

и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

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

Третья фаза — *фаза интеграции* — детерминирована противоречиями между сложившимися на предыдущей фазе стремлением человека как субъекта быть идеально представленным своими особенностями и потребностью общности принять, одобрить, культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют её ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д. В результате эти выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой — происходит интеграция личности в общности. В рамках этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются новообразования личности, которых не было у него и, быть может, нет и у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый «вклад» в жизнь группы.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент становления личности в её важнейших проявлениях и качествах — здесь протекают микроциклы её развития. Если он успешно проходит

фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной общности (коллективе), у него формируется ряд качеств личности, свидетельствующих о его самоутверждении в ней.

К таким качествам, приобретаемым благодаря конструктивно организованному взаимодействию коллектива и личности в пространстве школы следует отнести способности человека к саморегуляции, самоуправлению и самоорганизации.

И вновь необходимо подчеркнуть, что развитие способностей взрослеющего человека к саморегуляции, самоуправлению и самоорганизации во многом зависит от способов его включения в пространство со-бытийной общности.

В качестве такой со-бытийной общности, позволяющей одновременно решать задачи трёх достаточно самостоятельных и одновременно взаимоувязанных процессов самоорганизационного развития человека:

* **становления** (созревание и рост; переход от одного определённого состояния к другому — более высокого уровня; как единство уже осуществлённого и потенциально возможного; как единство производящей *причины* и закономерных *следствий* в акте развития);

* **формирования** (как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной *цели* и общественно значимого *результата* развития);

* и **преобразования** (как само-развитие и смена основного жизненно-



го вектора; как преобразование — кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией *ценностей и смыслов* бытия человека) в нашем исследовании выступает среда как специально спроектированное и организованное пространство содействия процессам самоорганизации взрослеющего человека.

Пространство организации взаимодействия управления в условиях школы. Любое управленческое действие, для того чтобы обеспечить реализацию намеченных целей и задач, должно начинаться с познания сути происходящих процессов, выдвижения конструктивных идей, установок, что характеризует прежде всего содержание управления, уровень управленческого мышления. Без данного умения ставить оптимальные цели и задачи управления, а затем найти соответствующие методы их решения, нельзя рассчитывать на успех.

Поэтому необходимо определить тот оптимум, то рациональное начало, которые позволят реализовать заявленные цели и задачи организации продуктивного взаимодействия человека со средой своего образования.

В качестве такого оптимума, прежде всего, выступает осмысление и определение **пределов и возможностей** системы управления школой влиять на процессы становления, формирования, обогащения и преобразования внутреннего мира (среды) человека.

Предел (границы, объём) таких возможностей принято обозначать термином **пространство**.

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

Но данный отличительный признак пространства должен быть дополнен рядом других семантических признаков.

Среди них особым образом необходимо выделить область влияния организованного пространства школы, которое, как и любая территория, имеет свои границы.

К таким объективно ограничивающим пространство школы факторам прежде всего следует отнести:

* *ценностные ограничения* — морально-этические предписания, выступающие регуляторами жизни общества и человека;

* *нормативные ограничения* — законодательные и нормативные акты, регламентирующие пространство влияний школы, связанные с обеспечением единого образовательного пространства, защитой прав и т.д.;

* *территориальные ограничения* — границы влияния управленческих компетенций школы на другие пространства и среды жизнедеятельности человека (семья, двор, улица, группа и т.д.);

* *возрастные и временные ограничения*, сами за себя говорящие.

Вместе с тем имеются и субъективные, психологические факторы, ограничивающие пространство влияний



школы — сам человек, который всегда, на неосознаваемом или осознаваемом уровнях, самостоятельно, а главное, избирательно определяет границы своего взаимодействия со средой своей жизнедеятельности.

Поэтому, какая бы образовательная среда как система внешних условий в школе ни создавалась, она будет нести в себе лишь потенциальные возможности, когда человек, будучи в ней только объектом воздействий, может лишь присутствовать: посещать занятия, выполнять задания, подчиняться требованиям и т.д. И это будет происходить до тех пор, пока в реализацию программ и планов школы активным образом не будет включён человек как субъект своего взаимодействия со средой своего образования.

Для этого необходимо обеспечить контакт, место встречи, пограничную зону взаимодействия образовательной среды школы со средой образования человека, в которой он не только присутствует, а пре-

жде всего действует, образно говоря, осуществляет «огранку» себя как природного кристалла в драгоценность, т.е. обеспечивает превращение своих потенциальных возможностей в характер и реальные способности. А это во многом зависит от применения в пространстве школы тех или способов содействия развитию способностей человека к конструктивному взаимодействию с самим собой и окружающей его действительностью.

Условно смоделируем и предъявим пространство организации взаимодействующего управления школы и человека.

Условность модели заключается в том, что, как мы показывали, человек и среда выступают как неделимое единство, как целостность. При этом они всегда находятся в постоянном взаимообмене информацией и энергией различного содержания. Человек в качествах субъекта вычерпывает из внешней среды необходимые и доступные ему ресурсы и тем самым обогащает или обедняет свою внутреннюю среду (мир).



Условность также заключается в том, что взаимодействие человека со средой всегда содержит в себе интегративные, как по горизонтали, так и по вертикали, сквозные связи и отношения, которые в повседневной жизни человека трудно вычленишь, разделить и представить в виде фрагментов или отдельных частей.

В тоже время интегративная способность научного знания заключается именно в возможностях условного разделения целого на части, для того, чтобы затем получить достоверное знание о целом (явлении, феномене, процессе).

Отсюда в качестве сквозных компонентов организации пространства взаимодействия человека и школы мы выделяем:

* *аксиологический (ценностный) компонент* организации взаимодействия, посредством которого достигаются цели обогащения (присвоения культуры) индивидуально-ценностного пространства (компетентности) личности;

* *познавательный (образно-знаковый) компонент*, решающий задачи обогащения познавательной компетентности человека и, тем самым, расширяющий познавательное пространство возможностей человека;

* *социально-регулирующий компонент*, обеспечивающий расширение границ социального пространства (компетентностей) человека;

* *компонент обогащения коммуникативного пространства* (компетентностей) личности в общении с самим собой и другими (партнёрами, группами, движениями, партиями, объединениями, СМИ и т.д.);

* *компонент формирования культуры потребления* предметно-вещного мира, которая, в отличие от потребительского отношения к жизни, расширяет ценностно-компетентное пространство взаимодействия с данной реальностью;

* *компонент обогащения культуры взаимодействия с миром природы (внутренней и внешней)*, расширяющий психологическое пространство (компетентности) личности.

Интегратором такого построения пространства взаимодействия человека со средой выступает культура организации, выстроенная на соблюдении совокупного ряда принципов.

Принципы организации единого пространства взаимодействия.

В теории управления образованием существует большое разнообразие (веер) принципов: детерминации, деятельности, гуманизма, системности, целостности, открытости, субъектности, нелинейности, организации, самоорганизации и т.д.

Каждый из них заслуживает внимания, так как содержит в себе опоры, ориентирующие науку управления образовательными системами на их соблюдение и воплощение в практической деятельности.

Но при этом мы не должны забывать, что принципы — это не просто свод правил и норм поведения, которыми мы должны руководствоваться. Принципы — это система действия по соблюдению основных закономерностей, в нашем случае — успешной организации взаимодействия человека со средой своего образования как субъекта и объекта своей индивидуальности, личности и индиви-

дуальности. И, в отличие от норм, правил, методов, принципы не выбирают — им следуют.

Кроме того, принципы определяют структуру и содержание программ организации управленческой деятельности, а также механизмы их осуществления.

Поэтому, наряду с имеющимся в социальном управлении сводом правил, касающихся непосредственной организации деятельности руководителя (единоначалия и коллегиальности в принятии решений; единства воздействия; рационального подбора, подготовки, расстановки и использования кадров; гласности и т.д.), мы формулируем принципы как систему последовательных требований к разработке и осуществлению программы организации пространства взаимодействующего управления.

Принцип сообразности организации управленческих взаимодействий. Термин *сообразность*, согласно В. Далю, означает «соответствие чего-то чему-то». Поэтому мы будем вести речь о соответствии программ взаимодействующего управления интегративным закономерностям:

а) ***природосообразности организации управленческих взаимодействий.*** Данный компонент призывает нас опираться на закономерности онтогенетического, возрастного, гетерохронного развития взрослеющего человека.

В современных исследованиях проблемы отмечается актуальность изменения отношения современной педагогической практики к природосообразным методам и инструментам обучения. Так, А.М. Кушнир подчёркивает, что природосообразность должна ориентировать на

поиск опоры для конструирования теории, технологии или практики обучения в самом ребёнке, в его индивидуальных способностях и особенностях, обусловленных различными факторами — от врождённых задатков до влияния на него окружающей среды.

Поэтому в программах интегративного управления средой образования мы, опираясь на компонент природосообразности организации управленческих действий, не только будем учитывать уникальную представленность природы человека, но и создавать условия для того, чтобы индивидно заложенная в нём программа успешно поддерживалась и реализовывалась. Тем самым направим свои усилия на разрешение поставленной в своё время А.С. Макаренко важнейшей организационной задачи создания метода, который будучи общим и единым, в то же время даёт возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность, идти вперёд по линии своих склонностей;

б) ***культурообразности организации управленческих взаимодействий,*** когда все программы осуществления интегративного управления средой образования в школе выстраиваются и осуществляются через призму культуры, высоких образцов её трансляции, включающих в себя:

* архитектурно-эстетическую и санитарно-гигиеническую организацию пространства школы (культура быта, питания и т.д.);

* содержательно-методическую организацию образовательного пространства школы (культура учебных занятий, планирования, контроля и т.д.);



* коммуникативную организацию образовательного пространства школы (культура общения, информационная культура, культура досуга и т.д.).

При этом важное значение придаётся формированию и обогащению культуры самоорганизации и расширения индивидуального пространства личности, когда демонстрируемые культурные образцы поведения и деятельности преобразуются в программы индивидуальной повседневной культуры человека.

Данные два ключевых компонента принципа сообразности организации управленческих взаимодействий интегративно входят и определяют эко — законно — целесообразность организации пространства взаимодействия человека и школы, которые трудно вычленишь и представить фрагментарно, так как они взаимно обуславливают и увязывают все составляющие организуемого пространства взаимодействия человека и школы.

Принцип содействия, который в организуемом пространстве совместного действованиа выполняет задачи функционального и содержательного наполнения и обеспечения процессов и программ самоорганизации человека.

Так:

* *информационно-аналитический функциональный компонент* принципа содействия направлен на обеспечение процессов самопознания, самоопределения и самоанализа;

* *мотивационно-целевой* — на самомотивацию и самоцелеполагание;

* *планово-прогностический* — на самопрогнозирование, разработку индивидуальных программ, планов деятельности по достижению поставленных перед собою системой целей;

* *организационно-исполнительский* — на организацию и исполнение программ и планов самостоятельной деятельности;

* *контрольно-диагностический* — на самоконтроль и самодиагностику выполнения программ и планов самостоятельной деятельности;

* *регулятивно-коррекционный* — на саморегуляцию и самокоррекцию программ и планов самостоятельной деятельности.

Принцип универсальной дифференциации, когда универсальность реализуется путём создания условий открытости, доступности, многообразия программ, предоставляемых человеку школой, а дифференциация осуществляется им самостоятельно, исходя не только из своих потребностей и желаний, но и с учётом предъявляемых ему требований. На основе соблюдения данного принципа формируется пространство ответственного выбора.

Как мы уже отмечали, **умение делать выбор** выступает в качестве интегративного жизненного умения любого человека. При этом необходимо научиться не просто выбирать, а осознавать свою ответственность за результаты принятого решения.