

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

С.И.ПОДМАЗИН

*Украина, г. Запорожье, КУ «Запорожский областной институт
последипломного педагогического образования» ЗОС*

Общественное управление, государственное управление, координационное управление, функции социального управления, противодействие образованию, личностно ориентированное управление, образовательная деятельность, самоменеджмент, духовная личность.

Суспільне управління, державне управління, координаційне управління, функції соціального управління, протидія освіті, особистісно орієнтоване управління, освітня діяльність, самоменеджмент, духовна особистість.

Public management, state administration, co-ordinating management, functions of social management, counteraction education, personality oriented management, educational activity, selfmanagement, spiritual personality.

Общественное управление есть деятельность общества и отдельных его подсистем на определенные социальные системы с целью их упорядочивания, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.

Объектом общественного управления с точки зрения элементарно-структурной – являются личность, социальные группы, государственно-властный аппарат. Субъект социального управления – это организационно оформленные общности людей, формируемые ими органы самоуправления.

Механизмы социального управления многочисленны – и находятся в сферах политики, экономики, права и морали.

Направленность социального управления как деятельности задается социальным целеполаганием. По своему содержанию целеполагание представляет собой процесс осознания цели, обоснование ее необходимости для людей и возможности ее достижения как желаемое состояние социальной системы.

Выявление цели-идеала, как начальный этап проектирования, служит необходимым условием реализации общественного управления, поскольку становление в общественном сознании цели-идеала есть начало реализации общественного управления в предметной деятельности. Формирование конкретных целей как отражение определенного этапа развития общества, как образ предмета (результата) непосредственной деятельности различных субъектов и систем является необходимым условием эффективного управления. Научной основой формирования конкретных целей социального управления является анализ потребностей развития общества и личности. [13, с. 326].

Общественное управление социальными системами возможно только в условиях развитого гражданского общества. Гражданское общество – это совокупность отношений в сфере экономики, культуры и пр., развивающихся в рамках демократического общества независимо и автономно от государства. Гражданское общество реализуется в виде совокупности неправительственных институтов и самоорганизующихся посреднических групп, способных к организованным и ответственным коллективным действиям в защиту общественно значимых интересов в рамках заранее установленных правил гражданского или правового характера.

Государственное управление станет основной детерминантой развития образования только в том случае, когда оно, само будет управляться гражданским обществом.

Восхождение государства как аппарата власти к социально-ориентированному функционированию представляется нам закономерным, поскольку только на этом пути государство найдет устойчивый противовес абсолютизации самого себя, что неминуемо ведет к вырождению власти. Более того, только в этом случае государство как власть сможет

реально переложить часть ответственности по своему сохранению и развитию на общество и личность [12,с.23].

В результате многолетних исследований деятельности органов управления образованием, мы можем утверждать, что развитость субъектов управления образованием в контексте разработанной нами модели самоменеджмента, в основном прямо противоположна особенностям сложившейся структуре самоменеджмента учащихся:

Решать данную проблему надо на уровне общества и государства в целом, поскольку закономерно следующее: контролирующая подсистема стремится к упрощению и стагнации контролируемой подсистемы, что облегчает процедуру контроля. В результате любое изменение в управляемой подсистеме усложняет задачи системы контролирующей и будет ею подавляться настолько, насколько это окажется возможным.

Из этого следует, что, во-первых, необходимо уменьшение государственного контроля за деятельностью школ и, соответственно, увеличение такого контроля со стороны родителей и общественности через органы местного самоуправления. Учреждения образования должны получить широкие полномочия самоуправления, исходя из непосредственных интересов всех непосредственных субъектов образования. Во-вторых, необходимо отделение собственно функции управления образованием от политики, что считается важной задачей оптимизации управления во всех демократических государствах [14, с. 6-7].

В-третьих, необходимо, чтобы система государственного управления образованием, которая по своей сути является бюрократической, была бы строго ограничена в своих действиях буквой закона относительно реальных субъектов образовательной деятельности, а не наоборот, как это имеет место сейчас. Сегодня жестко регламентируется деятельность субъектов образования, в то время, когда чиновники могут строить свои действия достаточно произвольно, благо огромное количество инструкций дает возможность всегда найти необходимую для конкретного случая, когда контролируемая система самопроизвольно усложнилась.

По существу, все перечисленные выше требования к реформированию государственного управления образованием сводятся к проблеме преодоления такого явления как противодействие образованию со стороны самого государства и со стороны отдельных социальных групп. А.Н. Поддяков в соответствии с требованиями развития теории образовательной деятельности, а также практическим положением дел в современном обществе ставит проблему противодействия образованию в процессе образования. В контексте данной феноменологии он выделяет, по крайней мере, три типичных ситуации противодействия образованию: 1) препятствование тому, чтобы люди приобрели нужные им знания, умения и навыки; обучение людей тому, что противоречит их желаниям, намерениям, интересам; использование процесса и результатов успешного обучения людей в целях, противоречащих их желаниям, намерениям и интересам.

Эту область феноменологии и стоящую за ним психологическую и педагогическую реальность автор определил как педагогику противодействия [11, с.119].

А.Н. Поддяков считает, что развитие цивилизации, отдельных обществ и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: а) стимуляции учения, обучения и психического развития; б) противодействия учению, обучению и психическому развитию. Противодействие обучению так же неизбежно и необходимо, как неизбежно и необходимо существование института обучения. Это объясняется общими законами управления любой системой, в соответствии с которыми управление без противодействия (то есть без отрицательных обратных связей) невозможно. Тотальное доминирование положительных (взаимостимулирующих) обратных связей ведет к быстрому саморазрушению системы из-за цепных реакций, вызывающих лавинообразное разрастание любого процесса. Система образования, как и всякая другая система, должна иметь подсистему, обеспечивающую безопасность и устойчивость, то есть некую «тормозную» подсистему [18, с.3-14].

Вольное или невольное противодействие развитию осуществляется в процессе любого образования. Как показывает Е.Л. Доценко, всякое образование есть «избирательная распаковка» педагогами и воспитателями определенных ресурсов человека и отсеивание всего лишнего, что не соответствует педагогическим замыслам. Поэтому оборотная сторона сущности образования - наложение ограничений на развитие и личностный рост ученика [5, с.121].

Это объясняется следующим [11, с.121]: 1) противодействие образованию - это один из видов социальных противодействий, которые в настоящее время оказывают друг другу субъекты социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами и из-за возрастания межгрупповой и межиндивидуальной конкуренции и соперничества; именно удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных, для того чтобы сделать конкурента несостоятельным в стремительно меняющемся, перенасыщенном новой информацией социальном и технологическом мире; 3) возникновение новых видов деятельности, для которых еще не сформулированы или плохо сформулированы нормы и правила, требует от меняющегося общества активного управления и регулирования, в том числе путем противодействия и ограничений по отношению к обучению этим видам деятельности.

Мы полагаем, что А.Н. Поддьяков правильно и точно сформулировал сущность проблемы противодействия образованию, которая существует в любом социуме, тем более реализующем личностно-отчужденную парадигму образования. Однако это противодействие во сто крат возрастает в обществе аномичном, переживающем длительный социально-экономический кризис. Для экономической и политической элиты такого общества и выражающего их интересы государства спасательным кругом становится дешевая рабочая сила.

Сложившаяся тенденция противодействия в образовании значительной части нашего общества противоречит актуальным потребностям его развития и создает неблагоприятные условия для построения государства. В современном, чрезвычайно быстро и радикально меняющемся мире общество захлестывают потоки новой информации, новых норм, правил и процедур, ранее неизвестных объектов материально-технической культуры. В одиночку освоить все это невозможно. В таких условиях кооперация, педагогика сотрудничества значительно интенсифицируется.

С другой стороны, мотивация учащегося, при противодействии, может определяться самой ситуацией брошенного вызова, варьируя при этом в очень широком диапазоне. От легкого спортивного азарта, вызванного шутивым пари («Слабо проехать на велосипеде без рук?») до жгучей ненависти к противостоящему субъекту и готовности действовать наперекор ему всегда и везде - в том числе учиться запрещенному. Как показывает практический опыт, даже одной мотивации противодействия может оказаться достаточно для неожиданных результатов образования (в том числе и социально неприемлемых результатов).

Определенное противодействие стимулирует мышление. Важнейшее качество творческого мышления состоит в способности генерировать множество разнообразных и оригинальных решений. В ситуациях противодействия и борьбы заложена установка на потенциально бесконечное разнообразие, усложнение и упрощение создаваемых ситуаций и выходов из них, поскольку целью каждой из сторон является найти возможность сделать неожиданный выпад, непредсказуемый для противника [9, с. 110-121].

Тем не менее, при проведении государством последовательной стратегической политики, ориентированной на собственное выживание и развитие, а такая политика не может не быть социально-ориентированной, вполне реально создание необходимой правовой базы, обеспечивающей доминирование поддержки образования над противодействием образованию. Так, установление нижнего порога заработной платы на уровне, обеспечивающем человеку вполне достойную жизнь (что сделано в США и многих странах

Европы), стимулирует буржуазию искать другие пути повышения своих доходов. Если рабочую силу невозможно удешевлять (что запрещено соответствующими законами), то приходится повышать эффективность производства за счет освоения новых технологий, а значит и за счет повышения уровня образованности наемных рабочих и служащих.

Положение о том, что управление непосредственное управление конкретным образовательным учреждением должно в своей сущности ориентироваться на личность (учащегося, учителя, руководителя), на сегодняшний день является основополагающим и нуждается не столько в доказательстве, сколько в уточнении того, в чем эта ориентация заключается. Для этого целесообразно сначала познакомиться с теми фундаментальными подходами к управлению образовательной системой, которые призваны обеспечить достижение его цели, заключающейся в создании условий для комфортного сотрудничества всех участников педагогического процесса в становлении личности.

В рамках системного подхода образовательное учреждение чаще всего как линейная не диссипативная система, а значит – система возможная к полной управляемости. Однако чрезмерное апеллирование к этой методологии чревато проявлением формализма в управлении школой, проявляющегося в игнорировании принципа мотивации, приемлемости для подчиненных воздействий, оказываемых на него. При формальном управлении подчиненный выступает лишь как исполнитель, строго следующий той или иной норме, «подсказанной» руководителем [1, С.12]. Преобладает принцип использования личности в управлении школой. Включение функции мотивации в управленческий цикл создает существенные предпосылки для устранения этой причины. Вместе с тем, слабая разработанность механизмов воздействия на мотивационную структуру личности в социально-педагогической системе «школа» в рамках рассмотренных подходов приводит к доминированию при их реализации в управленческой практике одномерных стратегий воздействия на участников образовательного процесса, в основе которых лежит монологический тип взаимодействия. Возникает опасность абсолютизации упрощающего сведения более сложной специфики управленческого процесса к особенностям производственно-технических процессов. Переоценка возможностей жестко алгоритмизированного (программного) управления связана с игнорированием исторического опыта, показывающего принципиальную невозможность достижения абсолютной «запрограммированности» образовательного процесса.

Группа подходов к управлению, имеющих предметом исследования личность человека (управляющего и управляемого), представлена человекоцентристским подходом. Сущность человекоцентристского подхода состоит в том, что центром внимания в управлении школой становится человек. В своей основе данный подход опирается на теорию и практику менеджмента, в которой хорошо разработана поведенческая сторона деятельности менеджера, ориентирующегося в своей работе «на три кита: уважение, доверие, успех» [10, С.3].

Сторонники человекоцентристского подхода в управлении школой включают в его содержание следующие положения: 1) основу деятельности руководителя школы составляют уважение к человеку, доверие к нему, целостный взгляд на ученика и учителя, фокусирование внимания на развитии их личности, создание ситуации успеха для участников образовательного процесса; 2) придание внутришкольному управлению координирующего и мотивационного характера в целом и, в частности, в процессах коммуникации, в процессе принятия решений и делегирования полномочий; 3) изменение взгляда руководителей школ на свою роль и место в процессе управления. Руководитель – это «не «пастух» коллектива, не «толкач» и даже не «локомотив», который тащит за собой «вагон», а социальный архитектор, который объединяет волю всех субъектов образования в единую систему.

При всей логичности приведенных выше идей приходится согласиться, что отсутствие их концептуальной и операциональной проработки является основной причиной нереализованности человекоцентристского подхода в практике.

Поиск путей практической реализации этих идей проводился в разработке механизмов мотивационного управления. Его сущность состоит в формировании такого психолого-педагогического механизма стимулирования, который обеспечивает эффективную деятельность всех участников образовательного процесса [19, с.20-31].

Мотивационное программно-целевое управление рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта управления на мотивационную сферу подчиненного не посредством приказов и санкций, а через нормы-образцы деятельности и социально-психологические условия ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной цели, и подчиненный начинает действовать в направлении, опосредованно заданном субъектом управления.

И.К. Шалаев предлагает следующий технологический алгоритм мотивированного программно-целевого управления [19, с.20-31]: 1) постановка управленческой задачи или определение желаемого конечного результата, структурирование под конечные результаты дерева целей мотивационного программно-целевого управления; 2) разработка адекватной дереву целей мотивационно-исполняющей программы, в которой на основе общих качественных характеристик определяется конкретный план действий исполнителей (перевод идей и задач дерева целей на язык практики); 3) отработка и реализация мотивационно-управленческой программы как продукта интеграции традиционного управленческого цикла с социально-психологической стратегией и тактикой.

Так, согласно современным психологическим представлениям, уровень мотивированности человека на достижение каких-то результатов определяется тремя параметрами: оценкой достижимости результата; оценкой ожидаемых последствий при достижении этих результатов; оценкой полезности (привлекательности) последствий.

Поэтому основная задача функции руководства - это обеспечение таких условий, при которых все субъективные оценки будут положительными [7, с.236-241]. Именно поэтому, выдавая задания подчиненным, руководитель школы должен убедиться, что они хорошо понимают, каких результатов от них ждут; уверены, что смогут получить эти результаты; видят позитивные последствия для себя от участия в деятельности и оценивают их как более значимые, чем возможные негативные последствия. В то же время мотивационное программно-целевое управление базируется на положении о том, что руководитель школы определяет, в чем благо подчиненного, и он же устанавливает нормы-образцы их деятельности, отводя подчиненному роль объекта и включая в нем неизбежные механизмы защиты «Самости» подчиненного против директивно предъявленных ему, хоть и весьма логичных, требований.

В работах Т.И. Шамовой и П.И. Третьякова эффективность мотивационного управления связывается с созданием условий для реализации в полном объеме всех компонентов человеческого «Само» [10]. В концепции П.И. Третьякова исходным началом мотивации является самоосознание [16]. Самоосознанием начинают развиваться, согласно его утверждениям, процессы: самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции. По его мнению, все эти психические процессы составляют внутреннюю природу саморазвития личности.

Еще одним средством реализации человекоцентристского подхода является рефлексивное управление, сущность которого определяется как полисубъектное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются преимущественно в виде рефлексивных процессов - процессов переосмысления целей и способов деятельности. Рефлексивное управление является эффективным средством определения и целей деятельности [3, с.87].

Личностно-ориентированный подход - это новая парадигма не только в управлении, но и в образовании в целом, в социокультурном процессе вообще.

Ограничиваясь рамками данной темы, в первом приближении мы сформулируем принципы личностно ориентированного управления следующим образом [12, с. 221-226]:

1. Личностно ориентированное управление ставит в центр деятельности не человека как такового (человекоцентризм), а его личность - как, во-первых, систему социально-значимых качеств человека (а не всех), как меру духовного в человеке (меру его направленности на делание добра), а во-вторых, как систему «личность сейчас - личность в будущем».

2. Личность подчиненного рассматривается как полноправный субъект управленческого процесса в двух аспектах: личность является одновременно творцом норм и их исполнителем, другими словами, определение целей и их декомпозиция в задачи происходит в процессе совместной мыследеятельности руководителя и подчиненных; в пределах уже определенного направления деятельности, в пределах определенных норм деятельности личность должна иметь право на свободный выбор способов достижения обозначенных целей, на индивидуальный стиль деятельности, на творческий подход к делу.

3. Цели деятельности находятся в соответствии с культивируемыми ценностями - тем, что реально оценивается руководителем и всеми субъектами образовательного процесса как значимое, ценное.

4. Личностные ценности являются важнейшими детерминантами ее деятельности, поэтому очень важно, чтобы ценности, провозглашаемые руководителем, действительно совпадали с тем, что для него ценно и чтобы эти ценности были социально-значимыми.

5. Доминирование в управленческом взаимодействии позитивной обратной связи (фиксация и поддержка успехов в деятельности подчиненных). Обратная негативная связь применяется руководителем только в случае выхода подчиненного за границу норм деятельности.

6. Несмотря на коллективную мыследеятельность, личностные вклады в решение проблемы не отчуждаются от конкретной личности, а напротив, «персонализируются», сохраняют свою личностную принадлежность (не «мы достигли», а «опираясь на идею, предложенную Х, благодаря профессионализму У, нам удалось достичь...»). Персонализация вкладов в общую деятельность оптимизирует взаимодействие между ее участниками, сохраняет мотивацию к совместной деятельности. И напротив, сохраняющаяся до сих пор у многих руководителей склонность предельно обобщать результаты труда («Мы добились...», «Наш коллектив разработал...») или, что еще хуже, идентифицировать себя с коллективным результатом («Я создал лицей...», «Я перевел школу в новые условия работы...») не только не этичны, поскольку ни коллектив как таковой, ни руководитель ничего не делает сам (всегда все делают конкретные люди, даже если они работают в коллективе), но и вредны для дела, так как в таком случае у людей возникает ощущение отчуждения от результатов своего труда, возникает ощущение того, что их использовали (как вещь). В результате снижается мотивация к труду и его эффективность.

6. Персонализация профессиональных знаний, что означает осознание всеми участниками деятельности личностных вкладов, которые внесли в их деятельность другие люди. К сожалению, довольно распространенным явлением в педагогической практике является неосведомленность педагогов о том, кто же конкретно разработал принципы и приемы деятельности, которые ими реализуются. Учитель, не зная этого, говорит: «Так всегда делали» или «Я сам это придумал». Даже если это так, что вполне возможно, учитель должен «погрузиться в культуру» и выяснить, кто же первым «это придумал». В конце концов, только таким образом можно оценить истинную значимость своего вклада. Довольно часто заимствование выдается за авторство осознанно, что обосновывается не только личными амбициями, но и «пользой для дела» - юридическим и социальным статусом школы и т.п. Однако надо хорошо понимать, что такой подход снижает творческий потенциал коллектива, минимизирует его вклад в педагогическое творчество как таковое, ведь в таком случае вопрос «как можно совершенствовать уже открытое дальше?» не возникает. И поскольку педагогическая деятельность - это деятельность, направленная на становление, образование личности, персонализация знаний о такой деятельности выступает как обязательное условие, выступает критерием профессионализма педагога. Учитель,

отчужденный от профессиональной культуры, способствует становлению учеников, отчужденных от культуры в целом.

Реализация данной схемы управленческой деятельности создаст необходимый минимум условий для субъектного самоопределения в контексте деятельности более сложной системы (в данном случае - образовательной). Изложенный подход преодолевает явную размытость «человекоцентристского подхода», однако о его практической реализации речь может идти только при двух условиях:

1. Глубокого и всестороннего анализа проблемы на методологическом уровне;
2. Развертывании методологических основ личностно-ориентированного образования и управления в конкретные способы деятельности, их перевод на «язык практики».

И последнее: личностно ориентированное управление опирается на системно-целевой подход, реализация которого является важной практической задачей для большинства учебных учреждений, поскольку говорить о целях и ценностях личности и организации без концепции деятельности школы, целевой комплексной программы, программы развития и т.п. не представляется возможным.

Приведенные выше основные теоретические положения являются объективными предпосылками для оптимизации становления феномена личностно-ориентированного образования.

Главным субъектом личностно ориентированного образовательного процесса является личность ученика.

Осью образовательного процесса является: личность в прошлом – личность в настоящем – личность в будущем. Личность в прошлом – субъектный опыт деятельности и нравственных переживаний ученика. Личность в настоящем – личность ученика как субъекта деятельности и отношений, с определенной системой личностных ценностей. Личность в будущем – это тот «Я-идеал», который желателен самой личности и социуму, содержание её жизненных смыслов, планов, целей и ценностей. [12, с.152].

Как известно, все виды деятельности людей - это компоненты целостной человеческой деятельности, под которой в научной литературе понимается и социальная форма движения материи, и способ существования социальной действительности, и средство отражения человеком предметного мира, и возможность активного преобразования человеком окружающей действительности. Не рассматривая всех трактовок проблемы деятельности, отметим, что подавляющее большинство авторов под содержанием человеческой деятельности в самом широком смысле понимает процесс взаимодействия между субъектом и объектом, заключающийся в целенаправленном преобразовании человеком тех или иных материальных или идеальных форм бытия. основными компонентами деятельности выступают [12, с. 104]: целенаправленность - то, ради чего совершается деятельность, какие достигаются цели и т.д.; субъект деятельности - кто действует (человек, группа, общество), каковы его особенности; предметная направленность - объект, то, на что направлена деятельность; реальная действенная обеспеченность - способы и методы деятельности; результативность - то, что достигнуто, степень соотношения желаемого, прогнозируемого и реализованного.

Цели человека отражают активность его сознания, которая проявляется как в творческом процессе целеобразования, так и в практической направленности целей. В этой связи процесс целеполагания можно представить как неразрывное единство двух моментов: идеальное полагание цели теоретической деятельности - целеполагание; реальное ее полагание вовне, в объективно-предметную действительность - целереализация.

Цель выступает в качестве перехода сознания к действию, связывает теоретическую и практическую деятельность человека.

Образовательная деятельность, как и любая другая, может быть представлена своими этапами: ориентация - исследование субъектом наличной ситуации (включая и его самого) для определения желаемого и возможного развития ситуации; целеполагание - идеального полагания цели деятельности как образа желаемого будущего; целереализация - реальную ее

проекцию вовне, в объективно-предметную действительность. Целереализация осуществляется в виде плана деятельности; реализации плана в предметной деятельности; контроля - сопоставления идеального образа будущего (цели) с реально получаемым; коррекции - подгонки реально получаемого под образ цели; оценки - осознание степени эффективности своей деятельности по достижению цели на основании сравнительного критериального анализа цели и результата.

В этом контексте для нас наиболее важным является то, что освоение учащимся всех этапов учебной деятельности делает его развитым субъектом деятельности, делает его способным к личностному самоопределению и саморазвитию, развивает умение ставить перед собой определенные цели, находить и выбирать необходимые способы их достижения, ответственно принимать решения, последовательно их реализовывать, критически оценивать результаты и закреплять их в индивидуальном опыте. Стать развитым субъектом деятельности учащийся может только во взаимодействии с педагогом, они вместе должны много раз осуществить различные деятельности от цели до результата. И начинать это движение, естественно, необходимо с цели - образа желаемого будущего, желаемого для обоих субъектов образовательного процесса - педагога и учащегося.

В заключение мы предлагаем следующее, весьма обоснованное результатами теоретических и эмпирических исследований, определение уровня развития личности: «чем более предсказуема личность в своем свободном поведении и деятельности, и чем менее она предсказуема в условиях подавления, принуждения, насилия, тем выше уровень его личностного развития. И наоборот - предсказуемость поведения личности в условиях вынужденности и непредсказуемость в условиях свободного поведения свидетельствует о невысоком уровне ее развития.

Речь идет о балансе детерминирующих поведение личности факторов. Если доминируют внутренние факторы, мы говорим о развитом субъекте деятельности и отношений (личности). Если же в детерминации поведения преобладают внешние ситуативные факторы, мы предполагаем более низкий уровень субъекта (личности), поскольку, рахвитая, духовная личность – это, в нашем понимании, не просто развитая разумная личность, а личность, которая, максимально приближаясь к истине, познает бытие и свое уникально единичное место в бытии, и уникально единичное место в бытии других. Духовная личность, исходя из познания, совершает “ответственные поступки”. Такая личность познала следующее: во-первых, даже добрые поступки должны отвечать сущности того, для чего (кого) этот поступок делается, во-вторых, за каждый поступок личность должна быть ответственной непосредственно – перед собой, своим мировоззрением, историей (даже если речь идет только об истории рода), а если личность верующий – то и перед Богом. Для духовной личности личностное бытие появляется как постоянное познание (понимание, ощущение, переживание, инсайт и тому подобное) “образу-себе-у-бытии”, стремление к познанию этого образа в его целостности и дискретности, бесконечности и ограниченности. [13, с. 226-227].

Выявление цели-идеала, как начальный этап проектирования, служит необходимым условием реализации общественного управления, поскольку становление в общественном сознании цели-идеала есть начало реализации общественного управления в предметной деятельности. Формирование конкретных целей как отражение определенного этапа развития общества, как образ предмета (результата) непосредственной деятельности различных субъектов и систем является необходимым условием эффективного управления.

Общественное управление социальными системами возможно только в условиях развитого гражданского общества. Гражданское общество - это совокупность отношений в сфере экономики, культуры и пр., развивающихся в рамках демократического общества независимо и автономно от государства. Гражданское общество реализуется в виде совокупности неправительственных институтов и самоорганизующихся посреднических групп, способных к организованным и ответственным коллективным действиям в защиту

общественно значимых интересов в рамках заранее установленных правил гражданского или правового характера.

Личностно ориентированное управление ставит в центр деятельности не человека как такового (человекоцентризм), а его личность - как, во-первых, систему социально-значимых качеств человека (а не всех), как меру духовного в человеке (меру его направленности на делание добра), а во-вторых, как систему «личность сейчас - личность в будущем».

Литература:

1. *Анисимов О.С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1992
2. *Вебер М.* Протестантська етика і дух капіталізму. - К. 1994.
3. *Давыденко Т.М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика. Москва-Белгород, Изд. Белгородского ун-та, 1995
4. *Дернер Д.* Логика неудачи. М.: Смысл, 1997
5. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997
6. *Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В.,* Україна: альтернативи поступу. Критика історичного досвіду. Словачія "ARC-UKRAINE" 1996
7. *Лазарев В.С.* Управление реализацией программы \ Управление развитием школы. М., 1995, С.236-241
8. . С.236-241
9. *Липман М.* Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // «Вопросы философии». 1995. N2. С.110-121
10. Менеджмент в управлении школой. \ под. ред. Т.И. Шамовой, М., 1992.
11. *Поддьяков А.Н* Философия образования: проблема противодействия "Вопросы философии" N8,1999.
12. *Подмазин С.И.* Личностно ориентированное образование. Монография. «Просвіта», Запорожье, 2004.
13. *Подмазин С.І.* Соціально-філософський аналіз дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук із спеціальності 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії, рукопис. Дніпропетровськ, ДНУ, 2006, 486с., с. 326)
14. *Райт Глен* "Державне управління", К.,1994,
15. *Смелзер Н.* Социология. М.: Феникс. 1998.
16. *Третьяков П.И* Практика управления современной школой М., 1995
17. Управление сотворческими процессами (опыт инновационного развития школы) /Под ред. А.С.Сухорукова. – М.: Сентябрь, 2000. – 160с.
18. *Чучин-Русов А.Е.* Культурно-исторический процесс: форма и отражение // «Вопросы философии». 1996. N4. С. 3-14
19. *Шалаев И.К.* Повышение профессионализма руководителя школы на основе знания мотивационного программно-целевого управления // Повышение профессионализма руководителя школы в условиях перестройки. М. - Барнаул, 1992.