Управление школой

Ключевые слова

Москва-Кемерово
2002

Московский педагогический университет
Центр стратегических разработок развития образования
Новокузнецкий государственный педагогический институт

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ
Ключевые слова

Словарь-справочник руководителя школы.
Избранные статьи

Под редакцией А.М. Моисеева, А.А. Хвана

Москва – Кемерово 2002

ДК
ББК

Рецензенты: к.п.н., доц. Г.И.Оглоблина, к.п.н., доц. А.И.Деменев.

Авторский коллектив: к.п.н., доц. А.М.Моисеев (руководитель коллектива), к.психол. н., доц, А.А.Хван (руководитель издания), к.п.н. А.Е.Капто, А.В.Лоренсов, к.п.н. О.М.Моисеева, Л.Г.Осетрова, к.п.н. О.Г.Хомерики.

Управление школой: ключевые слова: Словарь-справочник руководителя школы. Избранные статьи. / Под редакцией А.М.Моисеева, А.А.Хвана. - М. - Кемерово, издательство..., 2002. - 477 с.

Предлагаемый словарь-справочник является первым в России специализированным словарем по внутришкольному управлению и содержит более 450 словарных статей, раскрывающих значение основных терминов и понятий, имеющих отношение к теории и практике управления образовательными учреждениями. Отражая современные научные взгляды на управление школой, словарь-справочник ориентирует на совершенствование и развитие внутришкольного управления как важную составляющую модернизации российского образования.

Рекомендуется руководителям образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием, методистам, исследователям, аспирантам, консультантам по управлению.

©А.М.Моисеев, составление и редакция 2002
© А.А.Хван, редакция 2002
© Авторы статей, 2002

ВВЕДЕНИЕ

«Определяйте значения слов.
Этим вы избавите
человечество от половины его
заблуждений».
(Рене Декарт)

Уважаемый читатель! Книга, которая оказалась в Ваших руках - это первый в России специализированный словарь-справочник по внутришкольному управлению. Он содержит несколько сотен словарных статей, предлагающих толкования наиболее значимых и используемых в науке и практике управления образованием слов и словосочетаний, а также краткие практические рекомендации, связанные с соответствующими понятиями и терминами.

Для тех читателей, которые не склонны пропускать при чтении всякие предисловия и введения, мы излагаем во введении к нашей работе авторскую концепцию словаря-справочника, соображения о его будущих читателях, актуальности, общем замысле, новизне, функциях, обосновываем принятые нами решения об отборе слов, раскрытии значения терминов и т.д. (наиболее важные вопросы выделены в тексте более жирным шрифтом). Это наверняка снимет массу недоразумений и поможет читателям с большой пользой поработать со словарем.

Кому адресован этот словарь? Работая над словарем, авторы, естественно, исходили из определенного образа потенциальных пользователей словаря, тех людей, которым мы адресуем свою работу, из представления об их потребностях, ожиданиях, пожеланиях, требованиях. По нашему мнению, главные адресаты словаря-справочника - это:

1. Действующие руководители (директора школ и других учреждений, их заместители, руководители подразделений и функциональных служб школ, профессиональных объединений педагогов) и резерв руководителей образовательных учреждений.
2. Учителя, воспитатели, психологи, социальные педагоги, интересующиеся проблемами внутришкольного управления.
3. Студенты, обучающиеся по недавно введенной в вузах страны специальности "Менеджмент в социальной сфере", квалификация "Менеджмент в образовании", и другие студенты педагогических вузов - будущие педагоги.
4. Руководители и специалисты территориальных (муниципальных и региональных) образовательных систем и их методических служб.
5. Представители широкой общественности, взаимодействующие со школами и желающие активно и компетентно участвовать в ее развитии, журналисты и публицисты, работающие по проблемам школы, образования, управления.
6. Научные работники, методисты, преподаватели вузов и системы повышения квалификации, консультанты по управлению, слушатели

магистратур, аспиранты, докторанты, специализирующиеся в сфере управления образованием,

При достаточно условном подходе представители первых пяти групп пользователей словаря могут быть отнесены к Практикам, а представители последней, шестой группы - к Людям науки, Теоретикам.

Мы думаем, что во всех названных категориях потенциальных пользователей, новый словарь-справочник прежде всего привлечет внимание тех специалистов, кто заинтересован в саморазвитии, развитии своей профессиональной компетентности, а в конечном счете - и в развитии своей школы (вуза, методкабинета и т.д.), кто самокритичен и поэтому не полностью удовлетворен уровнем своего общего и профессионального кругозора, состоянием своего индивидуального профессионального лексикона.

Именно на этих людей рассчитан характер содержания и подачи материала в словаре. Поэтому, при сознательном "курсе" на популярность словаря, его массовость и доступность, авторы (которые не хотели бы лишать читателей радости самостоятельного творческого труда, давая по всем вопросам готовые и однозначные ответы) стремятся не уходить от проблемных и дискуссионных вопросов, требующих от читателя активных размышлений, выработки личного отношения, самоопределения.

Предлагаемые статьи словаря-справочника по преимуществу ориентированы на Практиков и. прежде всего - нынешних и будущих руководителей образовательных учреждений. Авторы словаря-справочника предполагают, что эта категория пользователей может ожидать от словаря по внутришкольному управлению:

1) толкований и четких определений профессионально значимых терминов;

2) рекомендаций по их использованию;

3) общего расширения и обогащения своего индивидуального профессионального лексикона;

4) рекомендаций, выходящих за рамки толкования термина и дающих практические советы в связи с рассмотрением тех или иных словарных статей (что не характерно для обычных толковых словарей, но характерно для словарей-справочников);

5) информации о состоянии науки и практики внутришкольного управления;

6) сведений о наиболее значимых и важных книгах, других публикациях по вопросам управления;

7) получения оперативной информации справочного характера. При этом практика управления современной школой настолько многообразна и полидисциплинарна, что руководители, по всей видимости, будут ожидать от словаря по внутришкольному управлению не только глубины и компетентности проникновения в сферу управления как такового, но и широты, обращения к множеству вопросов и терминов, не являющихся собственно управленческими, но, безусловно, профессионально значимых для субъектов управления школами. Этим объясняется стремление авторов в ряде

случаев выходить за рамки собственного понятийного аппарата внутришкольного управления.

Мы предполагаем также, что Практики будут предъявлять особые требования к ясности, четкости словарных определений, практической ориентации словарных статей, с интересом отнесутся к кратким советам и методическим рекомендациям, предлагаемым в рамках словаря, в то время, как Теоретики будут ожидать высокого методологического и научного уровня и возможно отрицательно отнесутся к включению в словарь слов, не являющихся научными терминами. Таким образом, вполне возможно, что составителям словаря не удастся в полной мере удовлетворить все возможные запросы и потребности всех категорий пользователей словаря (в перспективе эта проблема может быть решена с помощью подготовки разных словарей - для практики и для обслуживания нужд науки управления школой). Понимая это, мы сознательно поставили интересы будущих читателей словаря выше соображений строгой академичности и "чистоты жанра".

Каков общий замысел этого словаря? Раскроем его в тезисной форме:

1) словарь задуман как практико-ориентированное, составленное с уважением к культуре и языку, корректно и с учетом научных стандартов, но при этом - популярное, доступное, настроенное на диалог с читателем пособие, в идеале - настольная книга для широкой аудитории руководителей школ, других работников образования, для научных сотрудников и преподавателей вузов и системы повышения квалификации. Авторы ориентируются на образ думающего, творческого читателя, которого не страшит трудная, но интересная и развивающая работа понимания;

2) словарь не должен являться чисто научным, рафинированным, претендующим на толкования слов от лица всей науки. Тем более он не должен являться наукообразным, сухим, сугубо академичным по стилю подачи материала;

3) мы используем возможности словаря не только и не столько для изложения "правильных", "канонических" определений и трактовок (в развивающихся науках, какой является и наша наука, таковых, как правило, просто нет или очень немного или это скорее дань традициям, чем выверенная истина), сколько для оказания научно-методической помощи практикам-управленцам и изложения и пропаганды идей, которые считаем правильными и нужными для работы школьных управленцев, в том числе - не в последнюю очередь - идей, разрабатываемых самими авторами.

Словарь - не учебник и не монография, но с его помощью можно весьма успешно донести до читателей-практиков комплекс научных идей. Отчасти словарь сможет помочь в полемике с идеями, мешающими развитию управления и управленцев, в борьбе с необоснованным и некорректным употреблением слов, с речевой самодеятельностью, некультурностью, наукообразием и псевдонаукой (а эти явления весьма распространены в среде управленцев-практиков во многом по вине некоторых представителей "науки").

4) мы не копируем никакие другие словари, хотя относимся к ним с большим вниманием и интересом;

5) отражая полидисциплинарный и синтетичный характер практической управленческой деятельности субъектов внутришкольного управления и включая поэтому в свой состав термины из многих научных дисциплин, словарь-справочник для руководителей школ является достаточно строго специализированным, то есть не является словарем ни по одной из смежных для управления дисциплин и не может подменять их специальных словарей;

6) статьи в словаре описывают не только строгие термины науки, но и то, что терминами не является и не должно становиться, но относится к делу и может быть использовано для изложения важной и профессионально значимой информации;

7) словарь мыслится как авторский (а не безлично-безымянный), концептуальный (несущий идеи, а не отстраненно-созерцательный); в выборе подходов к его словнику (то есть перечню словарных статей) и к раскрытию словарных статей не удастся избежать и определенных вкусовых предпочтений авторов (что в лексикографии рассматривается как необходимое основание выбора слов в словари и допустимо при соблюдении чувства меры);

8) словарь-справочник мыслится как многофункциональное специализированное пособие, соединяющее в себе функции и преимущества словарей различных типов: а) толкового словаря; б*)* терминологического словаря; в) словаря-справочника; г) энциклопедического словаря (этот последний пункт требует пояснений: дело в том, что в лексикографии под энциклопедическим словарем (в отличие от словаря толкового) понимают такой словарь, в котором не столько предлагаются толкования слов, сколько сообщается определенная информация о предметах, которые они обозначают, то есть признаком энциклопедичности является отнюдь не особая солидность, объем, широта или научная фундаментальность словаря, как считают многие люди) и д) методических (научно-методических) рекомендаций; такие словари в лексикографии иногда называют универсальными

9) словарь-справочник "Управление школой" должен занять определенное место в комплексе научно-методического обеспечения практики внутришкольного управления, при этом он ориентирован на использование вместе с другими пособиями по управлению школой;

10) авторы словаря-справочника не претендуют на исчерпывающую полноту охвата профессионально значимой лексики и ее полное раскрытие в словарных статьях; они далеки также от претензий на долгую жизнь словаря-справочника (скорее всего жизнь быстро потребует его корректировки, что мы рассматриваем как вполне нормальное и неизбежное явление).

Работа по составлению словарей по своей сути есть не что иное, как постоянный выбор, постоянное принятие решений - от стратегических решений о типе словаря, его направленности, функциях, составе, содержании и объёме словника - до тактических решений о характере раскрытия, экспликации материала в каждой словарной статье. Изложенные выше тезисы являлись для авторов словаря в этой связи некоторыми общими рамками при принятии таких решений.

Функции словаря-справочника. Требования к словарю. Особенности и преимущества избранной модели словаря**.** Как уже

отмечалось, задуманный нами словарь по внутришкольному управлению является многофункциональным пособием. Это, в частности, означает, что словарь-справочник "Управление школой" принимает на себя реализацию присущих всем словарям социальных функций, а также определенных функций и задач по отношению к своим пользователям и практике внутришкольного управления, и по отношению к развитию управленческой науки.

К социальным функциям словарей обычно относят функции;

- информационные - словари позволяют при сравнительно небольших затратах времени освоить большие объемы накопленной культурней информации;

- коммуникативные - словари способствуют созданию общего языка, взаимопониманию, общению, коммуникации;

- нормативные - словари определяют и закрепляют языковые нормы. Все эти функции в полной мере присущи и словарю-справочнику "Управление школой".

По отношению к практике внутришкольного управления и конкретным руководителям - пользователям данного научного продукта словарь-справочник должен выполнить функции:

- репрезентации и предложения практикам релевантной (относящейся к делу) лексики;

- толкования и интерпретации профессионально значимых терминов и их нормативной регламентации;

- информирования о наиболее значимых научных теориях и концепциях, лежащих в основе современных практик внутришкольного управления; пропаганды определенных научных и практических идей;

- приобщения к отечественной и мировой управленческой культуре и традициям;

- информирования о профессионально значимых предметах, явлениях, свойствах, действиях (в форме рекомендаций, включаемых в словарные статьи);

- расширения словарного запаса и общего кругозора руководителей школ;

- стимулирования общего интереса к проблематике внутришкольного управления, к исследованиям в этой области;

- стимулирования инновационных процессов в управлении и в школе и др. По отношению к развитию науки о внутришкольном управлении словарь-справочник должен выполнить функции:

- фиксации ядра понятийного аппарата, профессионально значимой лексики для предметной области «Управление школой»;

- отражения и констатации достигнутого уровня научных представлений об управлении школой и практике управления школами и нерешенных научных и практических проблемах и стимулирования на этой основе дальнейших исследований;

- критики некорректных, ошибочных, научно не обоснованных и псевдонаучных представлений, взглядов, дефиниций, получивших

распространение в литературе по проблемам внутришкольного управления и практике.

Все функции словаря могут быть по общей направленности разделены на позитивные, нейтрализующие и негативные (по отношению к нежелательным явлениям) при преобладании первой группы функций.

Представляется, что словарь-справочник будет способствовать эффективной реализации названных функций и сможет внести некоторый вклад в развитие науки и практики внутришкольного управления, только если его составителям удастся придать словарю определенные свойства и характеристики, реализовать определенные требования к словарю.

К числу таких требований мы относим, в частности:

1. Соответствие структуры и содержания словника и текста словаря запросам и потребностям потенциальных пользователей с одной стороны и достигнутому уровню управленческой, образовательной и лексикографической науки и практики -с другой.

2. Сочетание научности и практике-ориентированности, доступность и популярность изложения.

3. Относительная полнота отражения в словнике словаря важнейших лексических единиц (в данном издании мы сознательно ограничиваемся только избранными статьями).

4. Рациональность соотношения между основной, приоритетной и вспомогательной, дополнительной лексикой.

5. Информативность словаря-справочника при сохранении стремления к лаконизму, краткости текстов словарных статей.

6. Полидисциплинарность словаря при подчинении общим требованиям логики жизнедеятельности школы и управленческой деятельности в школе как главным и системообразующим основаниям.

7. Выраженность концептуальных взглядов и идей авторов словаря при широком раскрытии спектра существующих научных представлений и стремлении избежать эклектики.

8. Гибкость, чувство меры, неприятие слишком жестких и догматических подходов и дефиниций, отсутствие слишком серьезного отношения к определениям (дабы не уподобляться свифтовским "остроконечникам" и "тупоконечникам").

Наиболее важные специфические отличия и преимущества нашего словаря по сравнению с другими, известными нам словарями мы видим в то, что:

- при сохранении специальной направленности словарь достаточно активно включает лексические единицы из широкого круга смежных (по отношению к внутришкольному управлению) дисциплин;

- наш словарь не ограничивается только краткими дефинициями непонятных слов (то есть не является тем, что в лексикографии называется глоссарием), он содержит достаточно обстоятельные толкования, а кроме того – информацию рекомендательного характера в связи с рассматриваемыми единицами профессионально значимой лексики;

- наш словарь не ограничивается чисто научной лексикой и словами-терминами, что позволяет ему приблизиться к живому языку и проблемам управленческой практики;

- словарь является селективным (нацеленным на обоснованный отбор важных лексических единиц), хотя выбор ведется в достаточно широких границах.

Новизна словаря-справочника**.** Научная новизна словаря-справочника «Управление школой» заключается в том, что:

1. Этот словарь является первым в отечественной лексикографической практике специализированным словарем по управленческой проблематике для руководителей образовательных учреждений.

2. В словаре-справочнике широко представлена новая профессионально значимая терминология.

3. Многие термины, слова и словосочетания, включаемые в состав словника словаря-справочника, получают новые, современные, оригинальные толкования и интерпретации.

4. Словарь отражает новые, современные концептуальные подходы к образованию, школе и управлению, ориентирован на системное видение лексики, имеющей отношение к сфере внутришкольного управления.

5. Словарь-справочник является широким, полидисциплинарным пособием при сохранении генеральной направленности на собственно управленческую проблематику.

Почему нужен такой словарь? Актуальность **словаря-справочника для практики и практиков.** Характер практической, в том числе - управленческой деятельности всегда во многом определяется сознанием и мышлением ее субъекта; качество мыслительной деятельности в свою очередь предопределено качеством тех интеллектуальных инструментов, орудий, средств, которые в ней используются

Такими средствами являются понятия, адекватно отражающие действительность, другие модели этой действительности. Широко известная в языкознании концепция лингвистической относительности (концепция Э.Сепира и Б.Уорфа) на большом материале доказывает связь характера мышления носителей разных языков с общим лексическим и грамматическим строем этих языков, который (а с ним - и манеру так или иначе понимать вещи) люди бессознательно усваивают в раннем детстве!

Изменяя и совершенствуя понятийно-категориальный строй мышления, начиная мыслить "другими категориями", мы непременно развиваем свои мыслительные, а значит - и практические возможности.

Поэтому, даже если рассматривать словари только как совокупность толкований терминов и понятий, ясно, что их роль как средоточия интеллектуальных инструментов практической деятельности очень велика.

Важной и необходимой составляющей в становлении и развитии творческой индивидуальности школьного управленца-профессионала является становление богатого и хорошо отражающего действительность индивидуального профессионального словаря (лексикона); изучение

специализированных словарей является одним из естественных путей развития такого индивидуального словаря.

Словарь, особенно словарь-справочник, является, кроме того, источником необходимых для практики теоретических знаний, выходящих за рамки отдельных дефиниций. Словарь в лаконичной форме знакомит читателей с важнейшими теориями, концепциями, подходами, не требуя от них чтения больших теоретических пособий и монографий, позволяя действовать очень избирательно и экономично.

Профессиональные словари очень актуальны и как источники общего языка, на котором могли бы продуктивно общаться члены профессионального сообщества; как средства общения, взаимопонимания, поддержания связей и самого сообщества (значение этой роли единого языка наглядно показывает известная библейская притча о Вавилонском столпотворении, когда дерзновенный замысел строителей был разрушен Богом, смешавшим их языки и тем самым сделавшим невозможными коммуникацию, общение, понимание друг друга).

Исторический опыт практической лексикографии убедительно показывает существование закономерной связи между активностью составления и публикации отраслевых словарей и темпами роста соответствующих отраслей промышленности или культуры: как это ни покажется кому-то странным, всемирно известному японскому экономическому чуду предшествовала беспрецедентная активность японцев в переводе и подготовке научно-технических словарей; появление новых словарей одновременно является и признаком, предвестником ускоренного роста соответствующей отрасли науки или практики, и необходимым фактором стимулирования и ускорения этого роста.

Для нашей отрасли практики - практики внутришкольного управления (и управления образованием вообще) и для нашей страны актуальность разработки профессиональных словарей увеличивается потому, что в течение длительного времени и общая, и отраслевая организационная и управленческая наука развивались с большим отставанием от передовых мировых тенденций и не в их русле, в образовании долго недооценивалась и недопонималась специфика профессиональной управленческой деятельности и соответствующего ей языка.

В результате понятийные средства, находящиеся в распоряжении практиков внутришкольного управления, далеко не отражают усложняющуюся на глазах картину профессиональной действительности, все меньше могут служить средством ее познания, понимания и преобразования, что сужает реальные возможности субъектов управления, затрудняет современное, целостное видение и объектов управления, и систем управления.

Что же касается педагогических словарей, то они, при всем к ним уважении, крайне мало включают в себя управленческую лексику (что вполне естественно, если рассматривать управление не как часть педагогики (то есть науки о воспитании детей!), а как относительно самостоятельную научную дисциплину в образовании.

Анализируя ситуацию с понятийно-терминологическим обеспечением сегодняшней практики внутришкольного управления, практику словоупотребления в устной профессиональной речи и школьной документации, нельзя не заметить целого ряда негативных явлений: речь идет, в частности, о бедности, неадекватности, недостаточной дифференцированности и обобщенности профессионального языка - практики не имеют адекватных терминов для отражения и обозначения важнейших для практики управления вещей, что делает невозможным включение этих вещей в сферу мышления, анализа, рефлексии; отсутствие или бедность профессионального языка весьма наглядно проявляется при попытках описания опыта управленческой деятельности (когда авторы сплошь и рядом незаметно для себя "соскакивают" с обсуждения проблем управления на обсуждение проблем и опыта школы, обучения и воспитания), при попытках сформулировать в программах развития школ концепции систем внутришкольного управления (здесь особенно наглядно видна тормозящая, негативная для практики роль отставания в разработке и доведении до практики понятийного аппарата внутришкольного управления).

"Медвежью услугу" оказывает практике управления то, что многие термины, используемые в управлении образованием, одновременно являются словами естественного языка и практики. Не ощущая существенных различий в смысле между профессиональными терминами и словами обыденной речи многие практики очень часто путаются и попадают в логические тупики. Приведем пример. В профессионально-управленческой лексике термин "управление" всегда связан с управлением как особым видом человеческой деятельности (существенно отличным от деятельности педагогической, образовательной), с управлением школой как социальной организацией, с управлением процессами в ней, работой других людей и коллективов, с осуществлением специфических действий - планирования, организации, руководства, контроля. С этой точки зрения попытка практиков (и что более удивительно - части "теоретиков") рассматривать работу учителя как управленческую на том основании, что он "управляет развитием личности ребенка", . имеет такие же "веские основания" как рассмотрение в качестве профессионального управленца шофера, который "управляет" автомобилем, токаря, потому, что он "управляет" станком и вообще каждого человека, поскольку он "управляет" собственным поведением.

Конечно, в обыденной речи слово "управляет", взятое нами в кавычки, употребляется без них, но в совершенно ином смысле, чем в профессиональной управленческой деятельности - в смысле сознательного, преднамеренного, целеустремленного воздействия на разные объекты, приведения их в нужное место или состояние, что является чертой любой человеческой деятельности и абсолютно ничего не дает для понимания специфики деятельности собственно управленческой!

Чтобы быть верно понятыми, добавим: учитель в ходе своей обучающей и воспитательной деятельности, действительно, нередко выступает как менеджер, обеспечивая целенаправленность, коллективность, организованность совместной деятельности школьников (что является важным

аспектом его работы). Однако в целом его работа по развитию школьников не становится от этого работой управленческой, а школьники для учителя не столько управляемые, сколько партнеры и - не будем забывать - клиенты, которым учитель оказывает профессиональные образовательные услуги.

Уровень развития индивидуального профессионального лексикона большинства руководителей не позволяет им адекватно понимать даже достаточно простые управленческие тексты и вынуждает лекторов и авторов работ по управлению говорить не столько популярным, сколько порой примитивным языком, что тормозит развитие и практики, и самой науки; имеет место бездумное, неадекватное, неуместное, искаженное, явно оторванное от смысла и понимания употребление различных терминов; использование некоторого числа модных терминов типа "личностно-ориентированное образование", "программа развития школы", "организационно-деятельностные игры" как некоторого знака, символа причастности к высокой культуре, но - зачастую без всякого понимания сути и смысла этих слов (по-видимому, некоторое отставание понимания смысла слов от освоения самих слов закономерно и неизбежно, но от этого не легче).

Во многих школах, к сожалению, распространено отношение к работе с понятиями как к занятию, недостойному для практиков - многие практики крайне небрежно относятся ко всему, что связано с понятийным аппаратом, считают любые попытки "разобраться с понятиями" ненужным словоблудием, игрой в слова и т.п. (есть, правда, и противоположная крайность, когда от специалистов в области науки , управления школой ждут строго правильных, единственно верных и однозначных дефиниций определенных терминов).

В последние годы происходит объективный рост потребностей руководителей школ в освоении нового понятийного аппарата и создании новых категориальных структур, что связано с ростом многообразия и индивидуальности образовательных учреждений, освоением новых психолого-педагогических и управленческих идей и концепций, ослаблением централизации управления и административного вертикального гнета (когда навыки чтения и понимания скупой, но выразительной лексики нормативных актов, включая и чтение "между строк" заменяло собой настоящую культуру работы с понятиями, а проблема стратегического выбора индивидуального пути развития образовательных учреждений не существовала в принципе).

Большая открытость страны мировому опыту вообще и опыту управления, в частности, и приход в образование широкого круга отечественных и зарубежных философских, психологических, социологических, культурологических и иных концепции (что в целом можно только приветствовать), приводят к стихийному вторжению в лексику и мышление школьных администраторов множества терминов из общего менеджмента, бизнеса, маркетинга, экономики и целого ряда гуманитарных дисциплин. К сожалению, многие из этих терминов толкуются и понимаются искаженно, не встраиваются органично в некую понятийную систему, не работают на практику, что также говорит о большой актуальности разработки словарей по внутришкольному управлению.

Дополнительным аргументом в пользу актуальности разработки словаря по внутришкольному управлению является то, что немалая и постоянно численно растущая часть управленцев осознает нерешенность проблем понятийно-терминологического обеспечения своей практики, недостаточное развитие своего профессионального языка, лексикона и прямо ставит вопрос о необходимости скорейшей разработки словаря для руководителей школ (или горячо поддерживает такую идею).

Констатируя многие острые проблемы и дефекты школьной управленческой практики, связанные с интересующей нас проблемой понятийного аппарата, мы подчеркиваем, что наличие этих недостатков - скорее беда практиков, чем их вина. Ясно, что основной вклад в решение этих проблем должна внести управленческая наука.

Научная актуальность словаря-справочника по внутришкольному управлению. За многими практическими проблемами управления школой не всегда можно разглядеть нерешенность проблем научных. В данном случае - ситуация иная: разработка понятийного аппарата и других интеллектуальных средств деятельности традиционно считалась именно задачей и прерогативой науки. Беды школьной практики управления, о которых шла речь, являются прямым следствием существенных пробелов в научном и методическом (в том числе -понятийном) обеспечении внутришкольного управления, которые в определенной мере можно объяснить юным возрастом и недостаточной зрелостью науки об управлении образованием.

В чем мы видим актуальность разработки словаря по внутришкольному управлению для развития науки и научно-методического обеспечения работы систем внутришкольного управления?

1. Словарь-справочник будет способствовать общей "инвентаризации", фиксации и в какой-то мере - нормализации, нормативной регламентации понятийного аппарата, значимого для сферы внутришкольного управления. Возможно, представители каких-то научных школ не согласятся с нашими толкованиями понятий и терминов, это побудит их к открытой дискуссии, что в любом случае будет работать на дальнейшее развитие представлений о ключевых понятиях внутришкольного управления и науки в целом. Интенсивно проходящие на наших глазах процессы становления и развития теории внутришкольного управления, других управленческих и смежных дисциплин, процессы развития, расширения, обогащения профессионально значимой для управления в образовании терминологии требуют усилий по ее систематизации и изложению понятий и терминов с учетом определенной логической системы.

2. Словарь поможет становлению и развитию общего языка, а значит - и становлению сообщества исследователей, консультантов, преподавателей, Других профессионалов, занимающихся внутришкольным управлением и его методическим обеспечением. Решение этой задачи представляется весьма важным в условиях разобщенности этих профессионалов, известного всем и абсолютно непонятного практике непримиримого соперничества немногих имеющихся научных школ и групп, занимающихся исследованиями и публикующих работы по внутришкольному управлению. При этом мы не

навязываем научному сообществу свои интерпретации понятий и терминов как единственно верные - при наличии других точек зрения возникнет дискуссия, от которой и наука, и практика внутришкольного управления могут только выиграть.

3. Актуальность разработки словаря существенно усиливается из-за объективного усложнения управляемых объектов и процессов, в них происходящих, роста наукоемкости самой управленческой деятельности, заметного обогащения понятийного аппарата управленческой науки и практики, что требует своевременной и по возможности - опережающей реакции со стороны составителей профессиональных словарей, специальной работы по упорядочению и разъяснению новой терминологии, ее толкованию и т.д.

4. Важность словаря особенно возрастает в связи с настоятельной необходимостью закрепления наметившейся тенденции становления внутришкольного управления как относительно самостоятельной научной дисциплины (а не части педагогики) и как практики, требующей именно управленческого, а не педагогического профессионализма (что не отрицает известного сходства и близости этих двух дисциплин и профессий), необходимостью сохранения и подчеркивания специфики управления в образовании (без растворения его в общеуправленческих закономерностях), преодоления все еще широко распространенной недооценки значимости и специфики управления, смешения управления школой как социальной организацией и управления усвоением знаний отдельными учащимися, равно как и иллюзий достаточности знаний по общему менеджменту, к тому же зачастую крайне поверхностных - для успешной практики управления современной школой.

5. Безотлагательность разработки словаря связана с тем, что в целом ряде считающихся научными публикаций по вопросам внутришкольного управления встречаются такие явления, как непрофессионализм и небрежность в работе с понятиями, отсутствие понятийной культуры, культуры определений, нагромождение безграмотных дефиниций (при том, что термины, давно и прочно вошедшие в общенаучный лексикон, до сих пор воспринимаются со страхом и опаской), введение массы "самодельной" терминологии без всякого обоснования ее необходимости, что усугубляет проблемы школьной управленческой практики, вносит путаницу в сознание управленцев и ведет к общему снижению авторитета управленческой науки. Стоит ли, например, удивляться нестрогому, расширительному и безразмерному толкованию понятия "эксперимент" в широкой практике, если в ряде научных (!?) текстов трактовка эксперимента неотличима от понимания любых проб и ошибок? Данная ситуация "наследует" состояние понятийных проблем в педагогической науке, где за многие годы число работ, посвященных понятийной проблематике, можно пересчитать по пальцам, а новые словари готовятся долгие годы. Ясно, что борьба за корректность и чистоту управленческого языка должна начинаться не в практике, а в научном сообществе, на страницах научных книг и не в последнюю очередь - словарей.

6. Тенденции регионализации образования и науки, ослабление связей в рамках общероссийского научно-образовательного и управленческого сообщества (в том числе по причине сокращения возможностей для поездок, командировок, стажировок, обучения в авторитетных научных центрах) приводит к тому, что вкусовые предпочтения и пристрастия представителей местных научных (или околонаучных) элит оказываются "научной истиной в последней инстанции", становятся нормативной основой региональных требований к разработке стратегических управленческих документов школ, что может негативно сказываться на ориентациях развития системы образования, подмене общенаучных стандартов, которые всегда едины и интернациональны (а не региональны), местными. Создание словарей объективно противодействует таким проявлениям.

7. Кроме того, актуальность появления словаря по внутришкольному управлению подтверждает видимый ныне невооруженным глазом "словарный бум" в нашей стране (он особенно заметен в сферах экономики, права, финансов, маркетинга, компьютерной науки и др.). Однако, если во многих отраслях экономики уже появились управленческие словари (разных типов и весьма разного качества), то в сфере управления образованием, где значение адекватного языка особенно важно, таких словарей пока нет. При этом стоит подчеркнуть, что возможности решить проблемы профессионального языка менеджеров образования с помощью управленческих и иных словарей по другим отраслям очень ограниченны. Эти словари, как правило, имеют ярко выраженный "уклон" в экономику, бизнес, финансы, право, совершенно не учитывают специфики образования и управления образованием (которые имеют много своей, особой терминологии), не решает интересующие нас проблемы и Педагогическая энциклопедия.

8. Наконец, разработка и передача для использования в практику словаря по внутришкольному управлению будет способствовать росту числа потенциальных пользователей научных рекомендаций, читателей научных и научно-методических работ по управлению и в сочетании с выходом учебного пособия для менеджеров образования создаст необходимое научно-методическое обеспечение подготовки будущих и повышения квалификации действующих руководителей школ.

Таким образом, есть надежда, что появление словаря поможет в решении целого ряда практических и научных проблем.

Заметим, что сегодня есть не только актуальность и настоятельную необходимость создания словарей по внутришкольному управлению, но и наличие ряда благоприятных возможностей, предпосылок их создания.

Предпосылки, возможности и ограничения создания словаря. К числу предпосылок, могущих способствовать успеху проекта подготовки словаря по внутришкольному управлению, мы относим то, что:

- достигнутый уровень теоретического осмысления проблем школы и внутришкольного управления позволяет приступить к созданию словаря, **хотя,** скажем, еще 2-3 года назад постановка такой задачи была бы скорее всего преждевременной;

- стал более доступным широкий круг отечественных и зарубежных источников и литературы по смежным (по отношению к внутришкольному управлению), научным дисциплинам, в том числе - словарной;

- появился, ряд терминологических словарей, адресованных работникам образования (отметим здесь, в частности, несколько словарей, подготовленных под руководством чл.-корра РАО В.М.Полонского);

- проведено широкое изучение актуальных проблем практики внутришкольного управления, опыта нововведений в управлении школами, а также интересов руководителей школ в связи с тематикой словаря.

Вместе с тем на пути осуществления нашего замысла создания словаря-справочника "Управление школой" были и серьезные объективные трудности и ограничения. Главное из них заключалось в том, что для создания словаря желаемого уровня и объема объективно требуется значительно большее (чем реально имелось в нашем распоряжении) количество людей (разработчиков), времени, финансовых и материально-технических ресурсов. Этим и объясняется наше решение об издании сначала избранных статей словаря.

Как готовился словарь и какое исследовательское обеспечение он имеет? Имея немалый опыт в качестве пользователей различных словарей, авторы словаря-справочника не обладали опытом их составления (если не считать кратких словарей, служащих приложениями к пособиям, монографиям, учебникам, методическим рекомендациям).

Осваивая новый для себя вид деятельности, в начале работы разработчики словаря-справочника поставили перед собой вопросы: "Какие научные дисциплины могут и должны стать источниками оснований нового словаря, к каким наукам следует обратиться в поисках надежной концептуальной базы для него?", "Какое исследовательское обеспечение необходимо для подготовки Концепции, Словника и собственно текста нашего словаря-справочника?".

Приступив к работе над словарем-справочником по управлению школой авторы (которые являются представителями молодой научной дисциплины - теории управления образовательными учреждениями - составной части теории управления образованием, а в прошлом имеют практический опыт управления образовательными учреждениями) быстро почувствовали, что одновременно "вступили на территорию" еще одной науки - самостоятельной и достаточно бурно развивающейся области лингвистики - прикладной лексикографии.

Разработчиков научных, отраслевых словарей, видимо, можно грубо разделить на две большие группы по "происхождению" и базовому образованию: к одной группе относятся специалисты-лексикографы, которым приходится при составлении специализированных словарей "влезать" в тонкости терминологии каких-то наук или практик, ко второй - специалисты данной науки или отрасли практики, не отягощенные эрудицией в сфере языкознания и словареведения.

Как и многие другие разработчики научных и научно-популярных словарей, раскрывающих и описывающих терминологию определенных научных дисциплин и сфер практики, составители словаря-справочника "Внутришкольное управление" принадлежат ко второй группе, то есть не

имеют базового лингвистического, тем более - лексикографического образования. Это усложнило миссию авторов и поставило их перед необходимостью приобретения субъективно новых для них лексикографических знаний и их органического соединения со знаниями, относящимися к их специальности - в данном случае - к управлению образовательными организациями.

Таким образом: наиболее важные концептуальные основания разрабатываемого словаря-справочника "Управление школой" лежат, с одной (лингвистической) стороны - в области лексикографии как науки о словарях (прежде всего речь идет о ее прикладной составляющей, которая связана с технологией и практикой разработки словарей), а с другой (содержательной) стороны - в области теории социальных организаций и управления такими организациями как базовых дисциплин по отношению к отраслевым наукам о школе как образовательной организации и об управлении школой.

Кроме того, ярко выраженная сложность, многогранность, синтетичность, полидисциплинарная отнесенность практики управленческой деятельности в образовании побуждает авторов словаря к поиску его расширенных содержательных оснований в целом ряде смежных, по отношению к науке внутришкольного управления, дисциплин.

Широта и полидисциплинарный характер научных оснований словаря-справочника по внутришкольному управлению обусловили и широту и многообразие литературных источников, которые пришлось изучить при разработке концепции и основного текста словаря. В целом в этом массиве можно выделить такие большие компоненты, как: 1) литература по теоретической и прикладной лексикографии: 2) литература по управлению и смежных с ним дисциплинам; 3) словари. Такой набор источников должен был способствовать обеспечению как минимум:

- соответствия нашего словаря-справочника общим лексикографическим требованиям, его "вписывания" в существующие и требующие к себе уважения словарные традиции и культуру;

- содержательности и современности основного материала словаря, его соответствия уровню развития науки и практики внутришкольного управления в нашей стране и в мире;

- сопоставления (и сопоставимости) нашего словаря с известными словарями разных типов и доказательства правомерности предлагаемой авторами модели словаря и ее конкурентных преимуществ по отношению к имеющимся словарям.

Обращение к научной и методической литературе, имеющей отношение к теме словаря, позволило не только зафиксировать состояние понятийно-терминологического аппарата в интересующей нас области, но и прослеживать тенденции его изменения, появление новых терминов, перестройку общей категориальной структуры, отмирание части устаревшей профессиональной лексики. Для этого в нашем исследовании были использованы методы контент-анализа научной и методической литературы по социальному управлению, менеджменту, внутришкольному управлению, теории школы, теории образования и др.

Вместе с тем опубликованные научные и словарные тексты не могли стать исчерпывающими источниками при составлении практико-ориентированного словаря-справочника по внутришкольному управлению. Не менее важно было узнать тенденции практического словоупотребления, использования понятийно-терминологического аппарата в речи носителей профессионального языка, в первую очередь - руководителей образовательных учреждений, субъектов внутришкольного управления (используя терминологию великого русского лексикографа В.И.Даля, можно сказать, что нас в данном случае интересует не только научный, книжный, академический, но и живой язык профессионального сообщества).

Необходимо было получить и проанализировать большой объем эмпирической информации. Поэтому в ходе исследования, предшествовавшего составлению словника и основного текста нашего словаря, изучались тексты школьных управленческих документов (в частности - концепций и программ развития школ, проектов модернизации систем внутришкольного управления), велись наблюдения за речевой деятельностью руководителей образовательных учреждений, с которыми авторы имели возможность общаться в школах и в рамках системы повышения квалификации (особое внимание уделялось составу и использованию профессиональной лексики, работе с понятиями, отражающими профессионально значимые сферы действительности, реакции на вводимые новые понятия и термины). Кроме того, практикам предлагалось формулировать предложения по включению в новый словарь-справочник тех или иных терминов (как в открытой форме, так и в форме оценки предлагаемых авторами фрагментов словника будущего словаря). Эта работа позволяла не только лучше понять существующее положение дел в сфере понятийно-терминологического аппарата управления школой, но и осмыслить ожидания, запросы и предпочтения будущих пользователей словаря.

Так что можно сказать, что словник словаря прошел широкую и неформальную народную экспертизу.

Общая структура словаря-справочника. Выбор структуры словаря-справочника предполагал ответы на ряд необходимых вопросов:

- из каких элементов состоит словарь, и как они связаны между собой?;
- как компонуется основной материал в словаре, в какой последовательности размещаются словарные статьи?;
- какие типы словарных статей будут представлены в словаре?;
- на каких принципах строятся определения, дефиниции в словарных статьях?;
- как решается проблема раскрытия многозначных (полисемичных) слов? и др.

В структуре словаря-справочника "Управление школой", помимо настоящего Введения, выделены:

- оглавление - словник словаря;
- тексты словарных статей, расположенные в алфавитном порядке и снабженные необходимыми перекрестными сносками.

Словарные статьи словаря-справочника соответствуют как отдельным словам, так и словосочетаниям.

По способу раскрытия можно выделить словарные статьи, содержащие толкование имени статьи (т.е. слов, вынесенных в ее заголовок) и не содержащие такового (во втором случае главным назначением статьи оказывается сообщение полезной для читателей информации и рекомендаций "как действовать" при отсутствии задачи предложения дефиниций).

Определения слов в словаре-справочнике строятся на различных принципах в зависимости от конкретной ситуации, возможностей и предпочтений авторов статей. По возможности даются определения через ближайший род и видовые отличия, с выделением существенных признаков понятий.

Раскрытие значений полисемичных (многозначных) терминов в словаре-справочнике проводится двумя путями: 1) с выделением всех значений в отдельные словарные статьи и 2) с выделением основных значений слова с помощью литер в рамках одной словарной статьи.

Как строятся словарные статьи? Структура большинства статей словаря включает в себя:1) толкование термина, слова, словосочетания (без наукообразия и с задачей обеспечить понимание сути дела); 2) показ значимости этого термина и особенно того, что с ним связано – для осознания и практической деятельности руководителей школ и других субъектов внутришкольного управления; 3) краткие советы и рекомендации в связи с этим словом. Некоторые статьи не будут содержать толкований и сразу будут акцентировать внимание на советах и рекомендациях.

Так, словарная статья, посвященная Программе развития школы, не только предлагает определение программы как особой разновидности общешкольного плана работы и главного стратегического документа школы , перешедшей (переходящей) в инновационный режим жизнедеятельности, как такого режима, который имеет ярко выраженную стратегическую, инновационную и прогностическую направленность и разработан на основе идеологии программно-целевого подхода, но и содержит советы по поводу рациональной структуры программы развития, логической структуре процесса ее создания и т.д.

Некоторые словарные статьи содержат пометы, дающие краткие пояснения и уточнения стилистики слов, характера их употребления.

Отдельные статьи будут содержать информацию о происхождении слов, указания на их аналоги в других языках.

Раскрытие материала статей иногда сопровождается примерами ′ правильного и неуместного употребления соответствующих слов и словосочетаний в различных контекстах и ситуациях.

Принципы отбора лексики для этого словаря. При определении состава и словника словаря-справочника авторы решали следующие вопросы:

- какова предметная, дисциплинарная отнесенность слов в словаре, из каких научных дисциплин они заимствуются?;
- слова из каких дисциплин должны образовать содержательное ядро словаря?;

- каковы основания отбора лексики для словника?;
- каков рациональный объем словника? и др.

Содержательным ядром словаря стала лексика, относящаяся к школоведению (понимаемому нами не в традиционном духе, а как теория образовательных организаций) и собственно внутришкольному управлению. Кроме того, в словаре-справочнике отражены термины, принадлежащие к таким научным дисциплинам, как: философия, этика, культурология, общая, социальная, возрастная, педагогическая психология, психология труда, психология творчества, социология, право, социальное управление, менеджмент организаций, общая теория организаций, экономика, науковедение, логика, общая педагогика, дидактика, теория воспитания, сравнительная педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, философия образования, возрастная физиология, прогностика, инноватика.

При этом словарь, как правило, не обращается к терминам, характеризующим отдельные предметы школьного образования и частные методики преподавания этих предметов, а статьи педагогической, психологической и иной направленности раскрываются с точки зрения интересов пользователя, являющегося не столько педагогом, сколько профессиональным управленцем.

Такой подход связан с необходимостью широкого представления профессионально значимой для руководителей школ лексики, но без попыток подмены существующих словарей по соответствующим дисциплинам.

При отборе лексики в словник словаря-справочника составители исходили из необходимости:

- соответствия словаря уровню современных требований к менеджеру образования, в частности - требований нового стандарта подготовки по специальности "Менеджмент в социальной сфере, квалификация - "Менеджер образования"), требований усвоения материала научной и учебной литературы по управлению.
- раскрытия смысла понятий, отражающих все важнейшие характеристики школы как управляемого объекта и компоненты управленческой деятельности.
- отражения и включения в единую категориальную систему новых терминов.
- учета имеющихся потребностей потенциальных пользователей словаря.
- включения в словарь терминов, не получивших корректного толкования в науке и практике.
- отражения реальных тенденций развития науки и практике.
- отражения концептуальных позиций и предпочтений авторов (в связи с этим отметим, что учет позиций вкусов, опыта и предпочтений составителей словарей в лексикографической науке и практике принято считать непременным основанием и критерием отбора лексических единиц).
- рационального сочетания русских и иноязычных, заимствованных слов (при этом мы исходим из необходимости приоритетности русской

лексики всюду, где это представляется возможным и из нежелательности неоправданных заимствований).

При определении разумного объема словника словаря авторы исходили из представлений о необходимом и достаточном составе профессионально значимой лексики по внутришкольному управлению при учете имеющихся лексикографических традиций. В работе были одновременно задействованы несколько вариантов рабочего словника. Широкий вариант Словника включал около 4000 статей.

Нынешний вариант, который мы назвали «Избранные статьи», был получен путем сокращения широкого словника с выделением главного и самого существенного.

Кем подготовлен словарь?

Словарь-справочник «Управление школой. Избранные статьи» подготовлен коллективом в составе:

А.М.Моисеев, кандидат педагогических наук, доцент - идея словаря, общее руководство работой и редактирование текста, подготовка концепции словаря, Введения, составление словника и предметного указателя, словарные статьи;

А.А.Хван - кандидат психологических наук, доцент – общее редактирование текста, составление словника и указателя статей, словарные статьи, организация издания;

А.В.Лоренсов, старший научный сотрудник - составление словника, словарные статьи;

О.М.Моисеева, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник - словарные статьи;

О.Г.Хомерики, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник - словарные статьи;

А.Е.Капто, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Украины - словарные статьи;

Л.Г.Осетрова, аспирант - словарные статьи.

Уважаемый читатель! Разработка словарей (или, как говорили в старину – лексиконов) всегда считалась делом весьма сложным и трудоемким. В одном из пособий по лексикографии в качестве эпиграфа приводится перевод стихотворения французского поэта и филолога эпохи Возрождения Скалигера, смысл которого сводится к тому, что если кто-то хочет сильно замучить человека, то не надо посылать жертву работать в кузнице или добывать руду – надо поручить ей делать лексикон – это объединяет в себе все возможные муки.

Авторы словаря-справочника для руководителей образовательных учреждений в ходе работы в полной мере оценили правоту и мудрость этих слов. Вынося на Ваш суд скромные результаты своего труда, мы надеемся, что он был не напрасным.

Мы будем благодарны за предложения, замечания, советы и пожелания, способствующие улучшению состава и структуры словаря-справочника и содержания словарных статей.

Просим направлять их по адресам: А.М.Моисееву - телефон: (095) 704-56-70, E-mail: matv@newtech.ru и А.А.Хвану – телефон: (3843) 46-78-74

А

АБСОЛЮТИЗАЦИЯ ОТДЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ И СРЕДСТВ УПРАВЛЕНИЯ - ошибочная позиция субъектов внутришкольного управления, проявляющаяся в придании отдельным методам и средствам управления статуса универсальных, якобы пригодных и эффективных во всех случаях жизни. С точки зрения ситуационного и оптимизационного подходов в управлении рассмотрение любых средств управления в качестве панацеи от всех бед, излишняя увлеченность частными способами деятельности на практике приводят к отрицательным последствиям. АОМИСУ обычно свидетельствует о несформированности гибкого, конкретного, диалектического профессионального мышления руководителей школы, об отсутствии или слабости представлений о связях между конкретными задачами и ситуациями управления и способами их эффективного решения, о бедности известного им и освоенного ими репертуара методов и средств управления. АОМИСУ является весьма распространенным недостатком управленческой практики. Его яркую и аргументированную критику дал еще в 30 -е гг. XX века А.С.Макаренко, считавший АОМИСУ одной из типичных ошибок и называвший ее "ошибкой уединенного средства".

АВАНГАРД ШКОЛЬНОГО СООБЩЕСТВА - наиболее активные, авторитетные, влиятельные члены школьного коллектива, лучшие люди школы. АШС играет большую роль, как в обеспечении оптимального функционирования школы, так и особенно - в решении вопросов ее развития, в проведении преобразований. В сложных ситуациях влиятельность высокоразвитого АШС способна обеспечить перелом в благоприятном направлении. Поддержка действий руководителей школы со стороны АШС представляется необходимым условием успеха этих действий. Руководители школ призваны заботиться о выращивании, расширении, развитии, поддержке АШС, привлечении его представителей к решению вопросов, имеющих общешкольное значение. Одновременно важно учитывать, что принадлежность к АШС не является пожизненной, требует проявления соответствующей позиции и активной деятельности и не должна становиться основанием для получения постоянных привилегий и льгот.

АВАНСИРОВАНИЕ ДОВЕРИЕМ - 1) в системе "руководители - подчиненные" - прием управленческой деятельности субъектов внутришкольного управления по отношению к конкретным членам коллектива. Смысл АД заключается в том, что руководитель открыто демонстрирует сотрудникам, пока еще не успевшим положительно проявить себя в серьезной работе, свое доверие, расширяя объем их компетенции и полномочий, поручая им самостоятельное выполнение достаточно ответственных заданий, смягчая или совсем устраняя внешний контроль за их работой (с переводом ее на самоконтроль). АД, особенно для работников с высокой мотивацией достижения, оказывается весьма действенным стимулирующим фактором. В то же время, если АД рассматривается сотрудниками только как само собой разумеющееся признание их прежних заслуг и сопровождается полным отсутствием серьезного спроса и требовательности, оно приводит к

неоправданному завышению профессиональной самооценки и иным отрицательным последствиям (сотрудники оказываются психологически не готовы к выполнению работы на требуемом уровне, начинают рассматривать нормальную требовательность руководителя как проявление несправедливости и т.п.); 2) в системе "подчиненные - руководители" - характеристика поведения членов сообщества по отношению к новой системе управления школой, вновь пришедшему в школу руководителю или учителю, назначенному на руководящую должность в своей школе; смысл АД в этом случае заключается в том, что члены коллектива соотносят свои ожидания по отношению к руководителям и требования к ним с их возможностями в начале пути и дают начинающим руководителям кредит доверия (возможно даже прощая на первых порах определенные недоработки и частные ошибки). Руководители школы нуждаются в АД со стороны коллектива не меньше, чем "рядовые педагоги".

Взаимное АД в коллективе школы является условием успешного развития школы, школьного сообщества, персонала образовательного учреждения.

АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ РАБОЧЕЕ МЕСТО (АРМ) "Директор школы" часть автоматизированной системы управления школой, включающая комплекс технических и программных средств, обеспечивающих его оперативной информацией (информационная система - базы данных, электронные справочники, статистические отчеты и т.д.) и позволяющая решать управленческие задачи (информационно советующая система - анализ, планирование, проектирование, контроль, коррекция и т.д.). АРМДШ - оснащение интеллектуального труда директора школы комплексом технических и программных средств, освобождающих его частично или полностью от непосредственного участия в процессах получения, хранения и использования информации, от части рутинных, нетворческих операций и позволяющих быстро и эффективно решать управленческие задачи

АВТОНОМНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ - один из основных принципов государственной политики Российской Федерации в области образования согласно действующему Закону РФ "Об образовании" (См. ст. 2 Закона). Реализация этого принципа связана с серьезной децентрализацией управления в сфере образования и означает существенное расширение автономных прав, полномочий, компетенции, а также ответственности образовательных учреждений (См. ст. 32 Закона РФ "Об образовании"). АОУ связана с приобретением образовательными учреждениями прав юридического лица, с разработкой Устава образовательного учреждения, с выработкой его образовательной политики и стратегии, включая стратегию и основные направления развития. АОУ означает одновременно отказ от имевшего место в прежней образовательной практике диктата высших образовательных инстанций по отношению к школам при крайне незначительной самостоятельности последних, существенное ослабление зависимости образовательных учреждений от вышестоящих органов и необходимость изменения взаимоотношений и взаимодействий школы с органами управления (в направлении установления

более партнерских и взаимовыгодных отношений, отношений договорного характера). Правильное понимание и осуществление принципа АОУ в практике школ предполагает и сознательное избегание таких крайностей, как стремление к полной самостоятельности и независимости образовательных учреждений от государственного и общественного контроля, от социального заказа, от территориальных образовательных систем. Такая практика самоизоляции, замкнутости, автаркии школы означала бы искажение принципа АОУ и способна привести образовательное учреждение к полной деградации. Провозглашение принципа АОУ носило революционный характер для развития образования и нанесло серьезный удар по излишней централизации управления образованием и унификации образовательных учреждений. Успешная реализация принципа АОУ одинаково важна для развития образования в стране в целом, так как она является основой и источником возможностей для более полного учета и удовлетворения все более сложных и многообразных потребностей заказчиков на образование, так и для развития каждого образовательного учреждения, так как именно АОУ создает благоприятные условия для раскрытия уникальных возможностей, потенциала школы, ее индивидуальности. Накопленный за последние годы опыт свидетельствует о том, что разные школы в разной мере осознали, приняли и освоили возможности, связанные с АОУ и новые требования, вытекающие из этого принципа. Успехи, достигнутые лучшими образовательными учреждениями, во многом объясняются именно оптимальной реализацией идеи АОУ. В то же время, некоторые коллективы школ (особенно в условиях сложностей с ресурсным обеспечением) пока не смогли стать действительно автономными и самостоятельными субъектами образовательной деятельности, оказались не готовыми к отстаиванию своих законных автономных прав и компетенции, не получили соответствующей поддержки и помощи со стороны муниципальных образовательных систем и их органов управления.

- **АВТОРИТАРНЫЙ СТИЛЬ РУКОВОДСТВА (УПРАВЛЕНИЯ)** - один из наиболее известных и описанных в научной литературе стилей руководства коллективом организации. АСР характеризуется единоличным принятием руководителем управленческих решений, их реализации посредством жесткого контроля подчиненных.

При использовании АСР ряд общих принципов управления (иерархичность, субординация, единоначалие, своевременное и быстрое использование распоряжений руководителя) реализуются при одновременном снижении роли коллегиальности, партисипативности, делегирования полномочий руководителя.

В деятельности руководителя, использующего АСР, доминируют официальные (формальные) взаимоотношения с работниками школы и учащимися, административные методы управления: требования, приказы, распоряжения, разрешения и запреты, дисциплинарные меры взыскания и поощрения и т.п. Руководитель, реализующий АСР, стремится сам решать все основные вопросы. При этом он может учитывать (или не учитывать) мнения подчиненных, которые рассматриваются им только как объекты его управленческого воздействия.

АСР свойственна жесткая и детальная регламентация прав и ответственности на каждом уровне управления школой. Гипертрофированная требовательность руководителя, нередко - мелочная, ограничивает проявления самостоятельности и инициативы его заместителей и помощников, педагогов, общественных органов управления школой. АСР выражается в категоричности и безаппеляционности суждений и оценок руководителя в неприятии им критики.

АСР нередко отрицательно влияет на морально-психологический климат в школе, способствует организационным патологиям. В конфликтных ситуациях авторитарный руководитель стремится к подавлению, "капитуляции" и вытеснению из школы своих оппонентов. В условиях АСР развиваются автократические отношения между членами школьного сообщества, которые отличаются стремлением к изоляции, индивидуальной или групповой. Появляется апатия, неприязнь не только к начальнику, но и к друг к другу. Часть работников в этой обстановке начинает трудиться только под воздействием прямых указаний руководителей, не прилагая усилий, если такие указания отсутствуют или задерживаются. В конечном счете нерационально используемый АСР побуждает работников школы объединяться в неформальные группы для защиты от произвола руководителя. АСР ориентирован, главным образом, не на развитие работника и организации, а на рутинное функционирование школы на основе неукоснительного выполнения работниками своих должностных обязанностей.

Объективной основой АСР является архаичная модель т.н. "экономического человека", неспособного к творчеству и участию в управлении, стремящемуся работать поменьше и получать - побольше.

Исследования ценностных ориентаций педагогов решительно опровергают указанное представление о реальных мотивах педагогической деятельности, отнюдь не сводящимся лишь к материальному интересу.

АСР связан с корпоративной моделью взаимоотношений школы и человека (работника, родителя, ученика). Корпоративная модель, подчиняя интересы личности общим интересам, не исключает диктата группы, коллектива, жесткого навязывания взрослым и юным членам школьного сообщества целей, образцов деятельности, норм поведения.

Нередко при этом интересы педагога, ученика игнорируются ради достижения видимого благополучия, выполнения общих, не учитывающих конкретных условий установок вышестоящих органов управления образованием. Ориентация на внешние, формальные показатели была особенно характерна для советской школы 60-80-х гг., но и сегодня наблюдается немало рецидивов такого подхода.

Школа с преобладанием корпоративных отношений непривлекательна прежде всего для неординарного, нестандартно подходящего к делу работника (как и ученика). И, наоборот, именно в такой школе создаются благоприятные условия для "процветания" серости и покладистости, ибо АСР как раз и рассчитан на т.н. "среднего" человека.

АСР, генетически связанный с отжившей свой век административно-командной системой управления тоталитарного государства, широко

распространен и в современной российской школе. Сохранению АСР способствуют неудачи в демократизации общества и школы в конце 80-х - нач. 90 -х гг., незрелость коллективов многих школ, неблагоприятная для педагогических работников конъюнктура рынка труда, большое число лиц пожилого возраста и пенсионеров, работающих в школе. Для руководителя, не обладающего современной профессиональной культурой, управлять школой по-старому привычнее и легче. АСР не может быть терпим, когда он соединяется с грубостью, унижением достоинства и прав взрослых и детей.

Вместе с тем, руководителю школы нужно обладать умением эффективно использовать АСР в обстоятельствах, когда требуются быстрые, однозначные, категоричные распоряжения и установки. Таким образом, АСР эффективен в следующих условиях (ситуациях):

- в процессе повседневной, рутинной распорядительской деятельности;
- в экстремальных, критических ситуациях, когда от ясно выраженного и своевременного распоряжения руководителя зависит успех в достижении поставленной цели: судьба коллектива или отдельных его членов, жизнь и здоровье учащихся и работников школы;
- на этапе реализации принятых коллективом инновационных проектов, программ;
- в процессе руководства слабоподготовленными работниками, нуждающихся в детальных инструкциях;
- в условиях несложившегося, незрелого коллектива;
- в ситуации, когда АСР стал элементом организационной культуры школы. Переход от АСР к демократическому или литературному стилям требуют от руководителя глубокого анализа положения в коллективе: возможностей внутришкольного управления, проектирования процесса перехода к негласному состоянию, включая возможные конфликты и меры управления ими, т.е. немалого труда, терпения и времени.

АВТОРИТЕТ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ - форма проявления власти руководителя, показывающая отношение к нему взаимодействующих с ним организаций, групп и лиц. Наличие АРШ вызывает со стороны подчиненных признание ими власти и полномочий руководителя, их желания выполнять распоряжения, следовать советам, рекомендациям руководителя. Основные характеристики АРШ: диапазон влияния ("размер" авторитета); потенциал (высокий, достаточный, низкий); эффективность воздействия на объекты влияния.

В отличие от руководителей других организаций база формирования и диапазон влияния АРШ характеризуется широтой и неоднородностью. Субъектами формирования АРШ являются не только взрослые, но и дети, учащиеся и выпускники, подчиненные и вышестоящие чиновники, учредители школы и ее спонсоры, коллеги из других образовательных учреждений и т.д. Доминирующая роль среди факторов формирования АРШ принадлежит доверию к руководителю педагогического коллектива.

Объективную основу АРШ составляют: отношение общества и государства к образованию, школе (в широком смысле и конкретных аспектах, связанных с реализацией данной школой образовательных потребностей

населения; обеспечение принципа автономности школы, ее самостоятельности в пределах, установленных Законом РФ "Об образовании", гарантий от некомпетентного вмешательства во ВШУ; нормативно-правовой статус руководителя школы (что в литературе по социологии и социальному управлению называется "авторитетом должности" руководителя).

Главным основанием АРШ является его собственная деятельность и поведение. Еще А.Файоль писал, что личный авторитет руководителя формируется в результате влияния его ума, знаний, опыта, нравственной силы, распорядительности, заслуг и т.д. (См. его "Общее и промышленное управление", М., 1924). АРШ определяется профессионализмом руководителя, его моральными качествами, педагогическими и организаторскими способностями, эрудицией и культурой. АРШ - ценный "капитал" руководителя, рост или потеря которого зависит, прежде всего, от него самого. При этом "цена" совершаемых руководителем ошибок пропорциональна диапазону и силе его авторитета.

Являясь необходимым условием успешного и эффективного управления, АРШ, при его нерациональном использовании и абсолютизации приводит к негативным последствиям: неоправданному преобладанию авторитарного стиля и командных методов управления, сбоям в системе ВШУ при уходе из школе авторитетного руководителя, созданию препятствий на пути инновационного развития школы. Преувеличение роли и значения АРШ создает опасность потери самостоятельности и ответственности за положение дел в школе у ее работников и учащихся.

АВТОРСКИЕ УЧЕБНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ - важная составляющая программно-методического обеспечения образовательного процесса в современной школе. В отличие от типовых и модифицированных учебных и воспитательных программ - АУИВП - это программы, разрабатываемые в инициативном порядке и самостоятельно работниками образовательных учреждений или иными разработчиками, не имеющими официального статуса. Критерием авторского характера программы, помимо факта самостоятельного создания ее конкретными лицами, является прежде всего наличие существенных, качественных отличий в концепции и содержании программы по сравнению с существующими вариантами. Активность образовательных учреждений в выработке АУИВП поставило системы внутришкольного управления, а также органы управления образованием на местах перед необходимостью осуществления новых функций (организации разработки АУИВП, экспертизы АУИВП, апробации и внедрения АУИВП, депонирования и сертификации АУИВП и т.п.).

При оценке авторских учебных программ в условиях школы экспертам рекомендуется получить ответы на следующие вопросы:

(1) Почему возникла потребность в создании иной (новой, модернизированной) учебной программы (нет аналогов, курс совершенно новый; существующие программы не удовлетворяют; имеющиеся программы не известны разработчикам; имеющиеся программы "не вписываются" в инновационную политику школы, ее учебный план; "хочется чего-нибудь нового" и т.д.)?; (2) На основании чего создана предлагаемая программа (на

основании действующей типовой; на основании программы вуза; на основании программ для гимназий, лицеев, спецклассов и т.д.; на основании только собственных подходов и опыта, так как аналогов нет)?; (3) В чем отличие разработанной программы от существующих, в чем ее особенности, оригинальность?; (4) Обеспечивает ли реализация предложенной программы обязательные требования государственных образовательных стандартов?; (5) Какие (конкретно) иные, новые результаты будут достигнуты при работе по данной программе (более высокий уровень знаний, умений и навыков, развитие мировоззрения, ценностных ориентаций, креативности мышления; экономия времени и усилий; повышение уровня учебной мотивации и др.)?; (6) За счет чего в программе предполагается обеспечить достижение желаемых высоких и новых результатов (обеспечивается ли содержанием программы воспитательная, развивающая, ценностная, деятельностная, коммуникативная, самообразовательная, творческая, оздоровительная направленность; возможности для индивидуализации и дифференциации обучения, учета познавательных интересов и склонностей учащихся; доступность обучения; культуросообразность обучения, его региональная, национально-этническая направленность; целостность, системность, полнота восприятия и усвоения материала; экономичность, соответствие материала наличному учебному времени; направленность на наиболее важные, приоритетные для данной области знания компоненты, современность, актуальность, связь с жизнью; возможность координации и интеграции с другими программами; репрезентативность программы, ее способность достойно представлять содержание соответствующей области знаний и т.п.)?; (7) Какие особые трудности возможны при реализации новой программы и как предполагается их преодолевать, предупреждать, компенсировать?; (8) Сопровождается ли данная программа другими компонентами учебно-методического комплекса (имеется ли соответствующий учебник, задачник, другие пособия, методические разработки для учителя и учащихся и т.п.), и если нет, то как предполагается решать эту проблему?; (9) Какие педагогические технологии, доминирующие формы организации занятий, методы, приемы, средства обучения оптимальны для реализации данной программы? Готовы ли разработчики к их эффективному применению?; (1) Выполняются ли основные требования к оформлению, построению инновационной учебной программы (наличие объяснительной записки, содержащей концепцию учебного курса, его специфики; структурирование курса по разделам и темам; разумность дозировки времени на изучение разных элементов программы; четкость требований к ожидаемым результатам обучения и др.)?; (11) Требует ли программа опытно-экспериментальной проверки, и если да, то как предполагается ее осуществить?; (12) Какая помощь со стороны администрации школы, приглашенных специалистов необходима для доводки программы, ее экспертизы, проверки?

АГЕНТ ИЗМЕНЕНИЙ - субъект инновационной деятельности, решающий нерутинные задачи развития школы. Различают внешних и внутренних АИ. Позиция внешнего АИ (например, консультанта) предназначена для диагностики школьной системы и выявления возможностей

изменения в ответ на потребности внешней и внутренней среды. Позиция внутреннего АИ предназначена для трансляции возможностей изменений школы и поддержки этих изменений. АИ выполняет следующие инновационные роли: Инициатор изменений; Катализатор изменений (проводник чьих-либо идей); Советник.

Главными характеристиками внешнего АИ в школе являются: а) принятие коллективом; б) независимость. Внутренний АИ должен также владеть инструментарием по управлению инновационными процессами, а внешний АИ - методами организационного развития (в т.ч. методами диагностики инновационной ситуации в школе). Выбор специалиста в конкретной ситуации зависит от того, в какой мере проявляются его возможности и ограничения.

Если требуется независимость в оценках, существует потребность в совете и изменении школьной культуры, управлении школой, то предпочтительнее выбрать внешнего консультанта. Если же после проделанного им анализа и полученного совета требуется наконец найти решение проблемы или привести его в исполнение, то здесь нужен внутренний АИ.

АДАПТАЦИЯ ПЕДАГОГА В ШКОЛЕ - процесс и результат приспособления педагогического работника к ситуации профессиональной деятельности, педагогическому сообществу (коллективу), характеру управленческой деятельности в конкретном образовательном учреждении; необходимое условие успешности индивидуальной профессиональной деятельности педагога и его включения в совместную с другими членами коллектива деятельность. Адаптация педагога к различным факторам школы может происходит с разной степенью быстроты и успешности (например, приспособление к работе со школьниками может происходить быстрее или медленнее, чем налаживание необходимых отношений с коллегами). При этом адаптация к характеру внутришкольного управления почти всегда оказывается одной из важнейших составляющих успешной АПВШ.

Процесс АПВШ имеет место при любой ситуации перехода учителя в новый для него коллектив, однако особенно сложный и ответственный характер этот процесс имеет тогда, когда речь идет об учителях, впервые приходящих на работу в школу (дипломированных молодых специалистах, работниках, получивших педагогическое образование в зрелом возрасте или не имеющих такового) или учителях, имевших большой перерыв в педагогической деятельности. Здесь, по сути дела, АПВШ совпадает с адаптацией педагогов к учительской профессии вообще. В этих случаях неуспешная АПВШ может привести к обострению множества профессиональных и личностных проблем и уходу работника из педагогической профессии.

В успешной, относительно быстрой и безболезненной АПВШ в равной мере заинтересованы как сам адаптирующийся педагог, так и школьное сообщество и система внутришкольного управления. Для последней АПВШ выступает как важная задача в рамках макрофункции (подсистемы) управления персоналом. Новые члены сообщества объективно нуждаются в особой (и

зачастую - ясно и даже демонстративно обозначаемой) поддержке со стороны менеджмента и коллег. Отношение школьного и педагогического сообщества к новым членам и АПВШ является одним из важных показателей его зрелости. Особенно важным представляется введение "новичков" в круг важнейших ценностных представлений, разделяемых коллективом школы, ее традиций и обычаев. Субъектам управления школой в ряде случаев можно рекомендовать разработку и осуществление специальных целевых программ АПВШ. Первыми и достаточно ответственными процедурами, влияющими на характер АПВШ, являются процедуры приема учителя на работу в школу и процедуры включения его в сообщество (представление педагогам и школьникам, посвящение в учителя).

АДАПТАЦИЯ ШКОЛЫ К ВНЕШНЕЙ СРЕДЕ - необходимое условие успешного выживания, функционирования и развития образовательного учреждения. Для успешной и активной АШКВС необходим прежде всего учет таких свойств среды, как стабильность/нестабильность, скорость изменений, предсказуемость/непредсказуемость изменений, уровень сложности, уровень взаимосвязанности. Если школьное окружение относительно стабильно, его требования к школе известны и выполнимы, необходимые ресурсы поступают исправно, изменения среды происходят медленно и плавно; если среда в целом вполне предсказуема и можно жить в безмятежном ощущении, что сегодня будет лучше, чем вчера, а завтра - лучше, чем сегодня, если окружение не слишком многообразно и сложно, а его влияния на школу непротиворечивы - эта ситуация не создает слишком больших сложностей для школы и системы внутришкольного управления. И совсем наоборот обстоят дела в ситуации, когда:

- среда теряет свои привычные "очертания", становится нестабильной, неустойчивой;
- ее изменения столь стремительны, что к ним трудно приспособиться;
- прежняя гиперопека со стороны государства и вышестоящих органов управления образованием сменяется необходимостью действовать самостоятельно и автономно;
- требования к школе существенно возрастают, ее функции расширяются, приходится одновременно думать и о выживании и поддержке функционирования, и о развитии;
- при этом положение с ресурсным обеспечением заметно ухудшается, привычные связи и ресурсные потоки оказываются нарушенными;
- положение во внешней среде крайне трудно предсказать на сколько-нибудь значительное время;
- внешняя среда становится более сложной, в ней появляются новые процессы, явления, субъекты (например, предпринимательские структуры, добровольные ассоциации граждан);
- влияние разных факторов и субъектов среды на школу несогласованно и противоречиво.

Подобную ситуацию мы наблюдаем сегодня в отечественном образовании и, несмотря на все это, образовательная система сохранилась и даже пытается развиваться (пусть не всегда так успешно, как хотелось бы). Более

того, подобная ситуация (за исключением некоторых специфически кризисных характеристик) характерна для всего современного развития организаций. Недаром наш мир называют миром вихревым, турбулентным, миром "постоянно бурлящей воды". В быстрой смене ситуации вокруг школы лучшие руководители учатся видеть не только источник новых вызовов и опасностей для школы, но и источник новых благоприятных возможностей.

Для школ, желающих вести активную внешнюю политику, кроме названных черт среды, оказываются важными такие ее свойства, как релевантность (понимаемая как способность среды соответствовать запросам, потребностям и возможностям данной школы) и дружественность (по отношению к образованию), открытость, эластичность (способность определенных факторов среды меняться под влиянием целенаправленных действий школы, системы образования).

И даже, если сегодня с точки зрения названных характеристик среда скорее неблагоприятна для школы, необходимо стремиться ее "облагородить", сделать менее агрессивной и более человечной.

В современной ситуации школа должна научиться стать грамотным и требовательным Заказчиком различных услуг, которые могут быть предложены внешней средой: нормальной является ситуация, когда школа может и умеет выбирать из многих вариантов предлагаемые ей программные и технологические продукты, экспертные и консультативные услуги, виды оборудования и пр.

Если школа направляет специальные усилия на создание вокруг себя более благоприятного климата, занимается, как иногда говорят, педагогизацией окружающей среды, то вполне вероятно, что завтра она окажется в лучших внешних условиях, чем вчера. Школа может стать инициатором создания общественных коалиций и движений, способна с помощью властных структур, средств массовой информации, родителей своих учащихся добиваться изменения отношения к образованию, изменения образовательной ситуации.

В начале периода нынешних образовательных реформ высказывались и более радикальные мнения о возможностях школы влиять на ее социальное окружение. Многие ученые утверждали, что школа (и система образования в целом) может и должна стать заметным фактором общесоциального обновления, одним из "локомотивов" общественного развития. На наш взгляд, эта точка зрения интересна, хотя и небесспорна. Школа, желающая успешно осуществлять АШКВС, может взять на вооружение идеи о:

- невозможности и бесперспективности замкнутого существования школы, ее закрытости от общества;
- желательности проведения школой и ее системой управления активной внешней политики, поведения школы как системы, сочетающей адаптацию к внешней среде с активным воздействием на нее в интересах школы;
- невозможности построения модели "хорошей", эффективной школы в отрыве от анализа и прогноза внешней среды, социального заказа.

АДАПТИВНАЯ ШКОЛА - перспективная модель массовой общеобразовательной школы, провозглашающая и реализующая в качестве основной ориентации адаптацию школьной системы к возможностям и

особенностям ребенка, учащихся (в отличие от традиционной школы, стремившейся так или иначе адаптировать ребенка к своим требованиям и возможностям). Адаптивность АШ в данном, ориентированном на школьников, понимании следует отличать от свойства адаптивности, присутствующего в той или иной мере у любой школы (и вообще любой социальной организации) и проявляющегося в способности приспосабливать, изменять свое поведение при изменениях внешней и внутренней среды. Идея АШ опирается на один из главных принципов государственной политики РФ в области образования. Этот принцип гласит: "3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;". В то же время надо отметить, что базовая направленность АШ на адаптацию к возможностям детей не может полностью устранить необходимости первичной адаптации ребенка к школе, хотя и делает такую адаптацию максимально гуманной и продуманной.

Один из создателей АШ, известный руководитель и исследователь Е.А.Ямбург полагает, что в АШ должно быть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизиологических особенностей, способностей и склонностей. Он рассматривает АШ как школу быстрого и гибкого реагирования на стремительно изменяющуюся социально-педагогическую ситуацию, школу разноуровневого и многопрофильного образования. Создание АШ требует существенного развития потенциала образовательного учреждения, создания возможностей для открытия множества различных образовательных траекторий для разных групп учащихся (что в свою очередь требует кардинального изменения диагностической работы в школе, нового уровня взаимодействия педагогов с психологами, физиологами, медиками и др.).

АДАПТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - одно из важнейших системных качеств системы внутришкольного управления. Под адаптивностью системы управления в самом общем виде понимают ее способность эффективно приспосабливаться, адаптироваться к ситуации в школе и окружающей ее социальной и природной среде, к новым требованиям ситуации. Объективной предпосылкой этого качества является вторичный характер функции управления в организации, его зависимость от потребностей, возможностей, особенностей конкретного управляемого объекта. Система управления должна быть и по структуре, и по действиям адекватна своему объекту и ситуации, делать всегда то, что нужно, уместно (поэтому наиболее близким синонимом адаптивности управления является релевантность управления (релевантный, значит уместный, относящийся к делу). Адаптивный характер управления является также следствием и дальнейшей конкретизацией общей объекто-ориентированности внутришкольного управления.

Главным фактором, к которому адаптируется управление, являются люди, дети и взрослые, школьное сообщество, а также образовательные, обеспечивающие и иные процессы, которые они порождают в ходе своего взаимодействия. В смысле понятия об адаптивном, релевантном управлении много разных важных оттенков:

- с одной стороны адаптивность предполагает приспособление к объекту, его

потребностям вообще и требованиям к управлению - в частности, то есть - следование за объектом (что может свестись к нежелательной пассивности управления, его реактивности и отставанию от потребностей и темпов изменения объекта);

- с другой стороны эффективное приспособление внутришкольного управления к объекту и среде вряд ли возможно без активности самой системы управления, без ее стремления хотя бы частично адаптировать среду и объект управления к своим задачам; другими словами - в нашем понимании адаптивного управления обязательно присутствует и активное, адаптивно-адаптирующее поведение системы управления;

- адаптивность и релевантность управления немыслима без повышения сензитивности, чувствительности управления к объекту и повышения скорости реакции управляющей системы на изменение ситуации;

- чувствительность управления к объекту в свою очередь немыслима без наличия у системы управления соответствующего реальности образа объекта и его среды, а поскольку объект и его среда постоянно и быстро изменяются, не менее быстро должен изменяться и образ объекта, его потребностей, требований к управлению; отсюда вытекает вывод о том, что адаптивное управление должно быть понимающим и исследовательским управлением;

- настоящее адаптивное управление носит всегда адресный характер, точно определяет "мишени" и адресаты воздействия, а сами воздействия строит с учетом особенностей объекта, индивидуального и дифференцированного подхода;

- адаптивное управление носит резонансный характер, оно должно напоминать действия специалистов по акупунктуре (иглоукалыванию), которые за счет прекрасного знания биологически активных точек организма, не допуская лишних движений и боли, способны получить впечатляющие результаты лечения;

- активно-адаптивный характер управления предусматривает, что оказывая воздействие на объект, система управления действует с учетом его обратной реакции на управление, адаптирует характер воздействий к восприятию их объектами управления;

- адаптивный характер управления проявляется не только при управлении функционированием, но и при управлении развитием школы, что связано с обязательным учетом особенностей объекта при выборе направлений развития, методов профилактики и преодолением возможного сопротивления нововведениям, методов осуществления инноваций;

- адаптивный характер управления делает возможной практическую реализацию идеи коэволюции, то есть совместного, сопряженного развития управляющей системы и управляемого объекта, когда развитие одной из них влечет за собой позитивные изменения в другой. Антиподами адаптивного управления являются управление, глухое к потребностям объекта, со слабой объектной ориентацией, управление, плохо понимающее природу объекта и природу людей, в нем работающих и учащихся, управление неадекватное сложности такого объекта, как школа, равно, как и управление, только пассивно-реактивно приспосабливающееся к потребностям школы и жизни и

потому обреченное на отставание и неэффективность.

Значение адаптивности как характеристики внутришкольного управления объективно существенно возросло с развитием многообразия школ и их требований к управлению и с повышением динамизма и непредсказуемости изменений внешней среды, что привело к сокращению возможностей делать так, как делают все или так, как командует "начальство".

Условием реализации адаптивности управления и одновременно результатом, продуктом специальной деятельности субъектов управления является видение, образ объекта управления (вместе со средой, в которую он вписан).

Для реализации адаптивности управления ключевое значение имеет осуществление функций информационного самообеспечения системы управления, анализа и диагностики, а также прогнозирования потребностей и возможностей среды и объекта, построения и развития образа объекта управления, самоконтроля эффективности управленческих воздействий и взаимодействий. При этом данные функции должны работать в режиме мониторинга, постоянного пополнения информации об объекте.

Активная составляющая адаптивного управления реализуется функциями планирования распределения заданий, выдачи поручений, мотивации персонала и учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и т.д.

АДЕКВАТНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ И ДЕЙСТВИЙ СИТУАЦИИ - общее, универсальное требование к управленческим действиям любых субъектов. Требование АУРИДС вытекает из ситуационного и оптимизационного подходов к управлению, полагающих, что управленческих действий, решений, систем, годных на все случаи жизни, не существует, и ориентирует системы внутришкольного управления на конкретность профессионального мышления и постоянный учет условий и требований конкретных ситуаций во внешней и внутренней среде школы.

По сути дела, качество каждого управленческого решения и действия или их системы складывается из двух составляющих: 1) принципиальной правильности решения и действия, его принципиального соответствия решаемой задаче или проблеме "при прочих равных условиях" и 2) качества конкретизации решения или действия по ситуации, качества их привязки к конкретной обстановке "здесь и теперь". Поэтому требование АУДС ни в коем случае не следует понимать как призыв к конъюнктурности управления или как пассивное следование руководителей за ситуацией, пассивное приспособление к ней: напротив, при целевом и активно-адаптивном характере управления субъекты управления оказываются в состоянии сами существенно (хотя и не безгранично) влиять на ситуации в школе и создавать необходимые ситуации.

АУДС обеспечивает высокое качество управления, его экономичность, сбережение времени и других дефицитных ресурсов, отсутствие ненужных, непродуктвных конфликтов. Постоянное достижение АУДС, а также способность системы управления (за счет их адаптивного и самообучаемого характера) постепенно повышать меру АУДС являются одними из главных

показателей оценки успешности управления и профессиональной компетентности управляющих. Высшая степень АУДС наблюдается в ситуации так называемого управленческого резонанса.

Нарушения требования АУДС, отсутствие у субъектов управления направленности на привязку любых общих рекомендаций и идей к конкретным ситуациям, гибкую "настройку" систем управления, на создание механизмов, обеспечивающих своевременное распознавание, анализ и оценку ситуации в школе и ее окружении неизбежно приводят к снижению успешности управления, к потерям времени, конфликтам в коллективе, к снижению качества управления и конечных результатов деятельности школы. Нарушения АУРИДС могут в разных случаях проявляться в: 1) выборе в принципе неадекватных, неподходящих решений и действий; 2) неверном, неэффективном исполнении действий (при разумном в принципе управленческом решении); 3) осуществлении действий вроде бы и правильных, адекватных, но несвоевременном и т.д.

Выполнение требования АУРИДС является весьма сложным, так как ситуации, с которыми сталкиваются управляющие в современной школе, чрезывычайно мноообразны, изменчивы, слабопредсказуемы, далеко не для всех типов таких ситуаций в науке и опыте предложены типовые рациональные решения и действия, решения приходится принимать при дефиците времени и заведомой неполноте информации о ситуации. Поэтому говорить о полном знании и полном учете всех требований ситуации не представляется возможным, и от руководителей требуется умение строить свои действия на основе выбора важнейших ключевых переменных ситуации и учета их значений. Важнейшими переменными ситуации управленческого действия следует считать переменные, связанные с потребностями, интересами, ожиданиями людей (учащихся как главных клиентов школы, заказчиков школы, ее партнеров и др.), ожидаемое и реальное поведение членов школьного сообщества.

АДМИНИСТРАТИВНОЕ СОВЕЩАНИЕ - организационная форма управленческой деятельности администрации школы, которая предполагает обсуждение руководящим составом школы, разработку и принятие административных управленческих решений, значимых для коллектива. Проведение АС в школе носит регулярный характер, входит в циклограмму работы школы. Заседания АС могут иметь в зависимости от задач и повестки дня различную продолжительность. Краткие оперативные АС обычно называются планерками. На АС в школе обсуждаются, как правило, вопросы планирования, организации и контроля педагогического труда, финансовой, хозяйственной и управленческой деятельности, стиль и методы работы с коллективом, перспективы роста кадров, оценка деятельности подразделений и органов школьной системы, а также тех ситуаций, которые имеют важное значение и последствия для жизни коллектива и др. Кроме постоянных участников АС - членов администрации школы на АС могут дополнительно приглашаться другие лица, владеющие относящейся к делу информацией, специалисты, от которых зависит характер и эффективность принимаемых решений. АС проводятся в плановом и рабочем порядке. Решения АС

доводятся до сведения всех исполнителей и находятся на контроле администрации школы.

АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ПЕРСОНАЛ - самостоятельная часть персонала школы; группа работников школы, основной профессиональной функцией которых является управленческая деятельность. К АУП относятся директор школы, его заместители, помощники, секретарь школы, заведующий интернатом при школе, руководители филиалов школы, бухгалтеры, коменданты и т.д. Основное назначение АУП - удовлетворение потребности школы и ее внешней среды во внутришкольном управлении. Цели, функции, структура и численность АУП зависят от типа, вида, размеров школы, ее структуры, содержания образования и форм организации образовательного процесса, качественных характеристик педагогического коллектива и контингента учащихся, других переменных.

АДМИНИСТРАТИВНЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ - способы прямого, административного воздействия руководителя на управляемый объект, имеющие обязательный характер для исполнителей и обеспечивающие их однозначное поведение и действия в данной ситуации, в достижении соответствующих результатов.

АМУ дополняют систему нормативно-правовых положений, которые не могут предусмотреть всего разнообразия жизни и деятельности организации и основываются на авторитете руководящих лиц, их правах и полномочиях распоряжаться подчиненными, исполнителями в форме приказов, четко определенных решений, заданий, предписаний и т.п.

В современной теории управления принято считать, что АМУ должны применяться в сочетании с другими методами управления и в соответсвии с особенностями решаемых задач и ситуаций. Злоупотребление АМУ или ошибки в их использовании воспринимаются как диктат, формально-бюрократический подход к делу и людям (жесткие приказы, команды, необоснованные требования) вместо конкретного руководства на основе знания и опыта, изучения действительного положения дел.

В школьной практике АМУ чаще всего используются в стабильных коллективах как способы опосредованного (косвенного) управления, с целью оперативного управления, а также в нестандартных ситуациях. По отношению к отдельным школьным работникам и учащимся применяются такие административные методы воздействия, как а) прямые методы (приказания, задания, инструктажи); б) методы стимулирования; в) методы воспитания через систему ценностей; г) методы опосредованного воздействия (через изменение условий труда, статуса работников) и др. АМУ в сочетании с другими методами управления приносят положительные результаты в управленческой практике.

АДМИНИСТРИРОВАНИЕ - 1) составная часть процесса управления (в том числе - в школе); распорядительство; деятельность руководящих органов (субъектов управления) в процессе принятия и осуществления управленческих решений на порученном участке работы, руководства каким-либо объектом управления посредством различных, в том числе административных методов (административных распоряжений). А

основывается на управленческой иерархии, правилах, нормах, стандартах, показателях, оценке работы; для разумного А необходимы ясные ценности и цели, ясно проявленная управленческая воля, постоянный пересмотр "ролевого репертуара" административных лиц, разумно очерченные области содержания их деятельности и оптимальное сочетание методов управления; 2) в отрицательном смысле - деятельность бюрократически мыслящих и бюрократически действующих лиц, руководителей административных структур, чиновников, выполняющих отведенные им функции. Обюрокраченное, "голое" А характеризуется субъективизмом и волюнтаризмом, нарушением прав человека труда, оно не совместимо с властью авторитета и компетентности. Превалирование административных методов управления, А во втором значении в школьной практике, как правило, порождает конфликтные ситуации в управляемом коллективе, негативное отношение к администраторам.

АДРЕСАТ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ - элемент объекта управления (включая и внешнюю среду школы): конкретный человек, группа, подразделение, подсистема школы, которому в конечном счете адресуется данное управленческое воздействие. Когда в качестве АУВ называют какие-то "безличные подсистемы школы", чаще всего подразумевают людей, представляющих эти подсистемы. Правильный выбор АУВ рассматривается как важное условие его успешности, и напротив, управленческие воздействия, не имеющие конкретного адресата или нацеленные на ошибочный адресат, рассматриваются как малорезультативные. При этом выбор конкретного АУВ не предполагает в обязательном порядке осуществление прямого, направленного, директивного воздействия на него, напротив, такое воздействие может быть и косвенным, ненаправленным, проходящим через среду, осуществляемым по типу мягкой управленческой поддержки, фасилитации. Конкретные системы внутришкольного управления могут иметь разный опыт и разную компетентность в работе с различными АУВ. При анализе качества и эффективности таких систем полезно изучить, какие АУВ являются наиболее частыми и какие - наиболее редкими или не используются вообще; воздействие на какие АУВ наиболее результативно и наименее результативно и почему и т.д. Внимательное изучение и анализ потенциальных АУВ и их возможной реакции на воздействия повышает вероятность достижения так называемого управленческого резонанса.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ (ЗНАНИЕВАЯ, ЗУНОВСКАЯ) ПАРАДИГМА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ - система психолого-педагогических воззрений на школу и образовательный процесс (и соответствующая ей практика), рассматривающая в качестве главных или единственно значимых целей образования формирование у учащихся системы академических знаний или знаний в совокупности с познавательными умениями и навыками (от известного сокращения ЗУН - знания, умения и навыки происходит употребляемое (обычно в критическом контексте) называние данной парадигмы "зуновской"). А(ЗЗ)- ПВШО в течение весьма длительного времени (начиная с классно-урочной системы Яна Амоса Коменского) была наиболее влиятельной и представленной в традиционной системе образования, в том

числе в нашей стране, где в ее рамках были достигнуты несомненные и признанные в мире успехи. Доминирующая роль А(ЗЗ)ПВШО сделала ее естественным основанием педагогического образования, поэтому в ее русле были воспитаны и многие поколения учителей, в том числе - педагоги, работающие в современной российской школе. Между тем уже в 70-80 гг. XX столетия многие педагогические концепции пытались рассматривать цели образования более широко, включая в их состав наряду с познавательными целями также цели воспитания и психического развития учащихся (например, в рамках концепции оптимизации процесса обучения акад. Ю.К.Бабанского и его школы), что не смогло тогда поколебать господствующие позиции А(ЗЗ)ПВШО, но спасало от некоторых ее крайностей. С развитием идей гуманизации образования педагогическое сообщество начало осознавать, что нацеленность А(ЗЗ)ПВШО на усвоение школьниками больших и всевозрастающих объемов знаний (зачастую в ущерб решению задач воспитания и психического развития учащихся, развития индивидуальности и личностного роста при недостаточном внимании развитию познавательной мотивации и отчуждении личности школьника от процесса и результатов образования). А(ЗЗ)ПВШО стала подвергаться серьезной критике со стороны сторонников развивающего обучения и личностно-ориентированного образования и сегодня уже не является безраздельно господствующей в школе, хотя и сохраняет достаточно прочные позиции (что вновь усилило введение образовательных стандартов, которые нацеливают школы на достижении результатов прежде всего в познавательной области). Критика А(ЗЗ)ПВШО, как основы практики, в конечном счете порождающей личностно-отчужденный характер образования, не должна приводить к разрушению и ликвидации познавательной функции школьного образования, но может и должна способствовать развитию более широких и современных взглядов на разумные цели образования.

АКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - 1) характеристика деятельности системы и субъектов управления, противопоставляемая пассивности, инертности систем управления, проявляющаяся в высокой интенсивности управленческой деятельности, готовности субъектов управления активно вмешиваться в дела и процессы, происходяшие в организации (например, в школе); АУ в этом понимании кажется абсолютно естественной, "прирожденной" для системы управления и однозначно положительной характеристикой; между тем в случае нарушения чувства меры она может оказаться неадекватной ситуации, избыточной, нерезультативной, избыточной, порой фиктивно-ритуальной; 2) свойство, системное качество управления, противопоставляемое реактивности управления, управлению, запаздывающему с осуществлением необходимых действий и проявляющееся в стремлении системы управления к своевременному, по возможности - опережающему ответу на вызовы конкретных организационных ситуаций; АУ в этом значении теснейшим образом связана с целевым характером управления, так как именно точная и опережающая постановка целей страхует управление от потери целеустремленности, действий только по типу реагирования на незапланированные ситуации. АУ является типообразующим свойством, лежит

в основе систем управления активного типа; наивысшая возможная степень АУ связана с прогностичностью управления. Развитие АУ и основанных на ней систем управления школами весьма актуальна сегодня, так как внутришкольное управление пока носит по преимуществу реактивный, догоняющий и запаздывающий характер, Реализация АУ требует повышения качества и скорости анализа и оценки системами внутришкольного управления внешней и внутренней обстановки, осуществления прогнозирования, повышения культуры целеполагания, развитию опережающего, профилактического контроля, диагностики, мониторинга, развитию внутришкольных коммуникаций, способствующего своевременному получению системой управления сигналов обратной связи и т.д. См. также ст. Опережающее, превентивное управление школой.

АЛЬТЕРНАТИВЫ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - варианты, из совокупности которых приходится делать выбор при подготовке и принятии управленческих решений. Для принятия эффективных решений необходимо обеспечить выявление достаточного числа имеющихся А, понимание сильных и слабых сторон каждой из них с точки зрения избранных оснований и критериев. Исключение из рассмотрения ряда значимых альтернатив или стремление к принятию решения вообще без рассмотрения альтернативных вариантов (например, под предлогом борьбы за экономию времени) приводит к принятию ошибочных решений. Генерация необходимого и достаточного для рационального решения числа альтернатив, в том числе - выработка новых и нестандартных альтернатив - важная задача лиц, принимающих решения, требующая проявления управленческого творчества и искусства.

АМОРФНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - отрицательная характеристика системы управления и/или управленческой деятельности. Об АУ правомерно говорить, если субъекты внутришкольного управления не имеют четко сформулированных ценностей и управленческих позиций, ведут себя неопределенно, непоследовательно и беспринципно, пассивно следуют за изменением ситуации, оказываются не в состоянии оказывать ясное и четкое, целенаправленное влияние на управляемый объект, руководить ситуацией.

Применительно к системе управления АУ выражается в отсутствии у субъектов управления ясных представлений об организационной структуре управления, распределении функциональных обязанностей, полномочий и ответственности. Такие системы управления противоречат понятию о сущности и назначении управления как системы, придающей всей организации определенную направленность и форму, оцениваются в коллективе школы как "вялые", "рыхлые", "никакие" и не пользуются авторитетом. Возникновение научного управления из потребностей организационной практики, усилия представителей так называемых рационалистических концепций менеджмента во многом были связаны именно с необходимостью преодоления АУ.

АНАЛИЗ - 1) элементарная составляющая человеческого мышления, логическая операция, при которой некоторое целое мысленно делится, расчленяется на части, элементы; 2) синоним мыслительной, интеллектуальной, а также исследовательской деятельности вообще - деятельность, в которой человеческое мышление демонстрирует свою

способность к рациональной и полезной переработке информации, к проникновению в сущность явлений и процессов, к выявлению их главных свойств и закономерных связей; А в этом значении включает в себя и А в первом значении как свою составную часть (причем, далеко не всегда самую главную - в системном подходе, например, анализ явно подчиняется и служит синтезу); 3) вид управленческого действия и общая функция управления (См. ст. Анализ как вид управленческого действия); в основу этого значения А ложатся базовые представления об А во втором значении; при нарушении этого требования, например, когда деятельность анализа сводится к анализу в первом значении, происходит значительное сужение возможностей и полезности А, гипертрофированое увлечение всяческими расчленениями целостных систем, при которых эти системы абсолютно теряют (в анализе) свои главные свойства; 4) конкретный, единичный акт аналитической деятельности (напримиер, А конкретного урока).

АНАЛИЗ КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ - управленческое действие и одна из общих функций управления. Смыслом АКВУД является переработка значимой, релевантной (относящейся к делу) информации для подготовки и принятия управленческих решений, решения управленческих задач. Было бы большой ошибкой отождествлять АКВУД с анализом как элементарной логической операцией мысленного деления сложного целого на составные части. Скорее АКВУД выступает как синоним интеллектуальной, мыслительной (а также эмоционально-оценочной) деятельности вообще и включает в себя всю совокупность необходимых мыслительных операций (причем при системном анализе синтез оказывается более важным и первичным по отношению к анализу). Поэтому АКВУД нередко и вполне справедливо рассматривают как "мозг управления", его интеллектуальную основу. В более широком понимании в состав АКВУД входят и действия по сбору такой информации и другие, вспомогательные действия, без которой не решаются задачи анализа. Являясь основой управления, анализ в то же время обычно не включают в состав базовых видов управленческих действий. Но связано это не с неуважением к АКВУД, а с тем, что он является сквозным действием и в обязательном порядке включается в структуру всех управленческих действий.

Для понимания специфики АКВУД важно иметь в виду его особенности:

1. Выделение в качестве сущностного ядра аналитической деятельности мыслительных, интеллектуальных, познавательных действий В психологии мышления анализ рассматривается (наряду с планированием и рефлексией) в качестве важнейшей функции мышления. С рассмотрением и пониманием анализа как функции мышления тесно связана и идея опосредствования мышления различными культурно-обусловленными знаками, символами, понятиями, идея внутренних, идеальных, духовных средств анализа. От качества таких средств прежде всего и зависят результаты анализа и управленческой деятельности в целом.

2.Информационный характер аналитической деятельности. Информация является одновременно и важнейшим ресурсом, необходимым для анализа систем управления, и главным "предметом" поиска, обработки и переработки в

процессе аналитической деятельности, и главным "выходом", итогом, результатом анализа. А это означает, что сформулировать требования к результатам анализа системы внутришкольного управления есть не что иное, как сформулировать требования к качеству и количеству информации. Все прочие функции аналитической деятельности прежде всего призваны "обслуживать" анализ как познавательную деятельность, работу с информацией.

3.Нацеленность анализа на подготовку и принятие управленческих решений. Если мы хотим сделать анализ максимально успешным и результативным (а не собирать напрасно огромное количество ненужных данных), нам необходимо прежде всего с самого начала четко представлять себе, для каких типов и видов управленческих решений используется тот или иной вид анализа (в частности - предпроектный анализ). Это поможет точнее определить, какого рода информация, из каких источников, в каком объеме и в какой форме должна быть получена для принятия именно таких решений.

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ И КОНКУРЕНТНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ ШКОЛЫ - важная функция системы внутришкольного управления, составная часть аналитико-прогностического обоснования программы развития образовательного учреждения. АИОДИКПШ логически предшествует наиболее важной составляющей анализа, нацеленного на развитие школы - анализа проблем школы и их причин. Его осуществление способствует лучшей фиксации и осознанию разработчиками программы развития пути, пройденного школой, наиболее важных сильных сторон ее опыта и традиций, тех участков работы, в которых школа накопила особенно высокую компетентность и добилась успехов, больших по сравнению с другими учреждениями (конкурентных преимуществ). АИОДИКПШ с одной стороны работает на профилактику и недопущение слишком поспешной и непродуманной ломки сложившейся школы, а с другой стороны - призван психологически настроить коллектив на проблемный анализ и необходимость качественных изменений (через осознание наличия немалых успехов в прошлом, переживание чувства уверенности в собственных силах и т.п.). Для внешних экспертов демонстрация прежних достижений школы может стать важным дополнительным аргументом в пользу поддержки инновационных проектов такой школы.

Логика и методика проведения АИОДИКПШ в принципе совпадает с логикой анализа проблем школы и их причин (проблемно-ориентированного анализа) и строится от "конца" (анализа достигнутых результатов) - к "началу" (анализу и оценке условий жизнедеятельности школы, работы ресурсообеспечивающей подсистемы и системы внутришкольного управления. Отличия АИОДИКПШ от проблемного анализа заключаются в постановке ключевых аналитических вопросов и в выборе точки отсчета (для проблемного анализа в этом качестве выступают прогнозируемые завтрашние требования к школе, а для АИОДИКПШ - существующие и реализованные актуальные требования).

В начале АИОДИКПШ задаются вопросы: "Какие важнейшие результаты деятельности школы можно рассматривать в качестве достижений

школы?". "Какие из этих результатов являются нашими конкурентными преимуществами, что мы научились делать лучше других школ?". Ответ на эти вопросы дается в логике результатов образовательного процесса. Выявляются предметы и области воспитания, где достигнуты лучшие результаты, фиксируются качественные достижения школьников (качество знаний, воспитанности, состояние здоровья и т.п.. На основе первичного, чаще всего - достаточно обширного перечня достижений выявляются наиболее значимые, закономерные, устойчиво проявляющиеся. Затем разработчики программ развития коллективно работают над вопросом: "Благодаря каким ключевым свойствам образовательного процесса и образовательной среды школы удалось добиться этих положительных результатов?". В ответе фиксируются обобщенные свойства образования в данной школе, например, высокий уровень его интеграции, вариативности, индивидуализации, гуманизации. В качестве причин, приводящих к высоким результатам указывается также состояние соответствующих компонентов образвоательного процесса и среды (качество реального содержания образования, методов, средств, технологий, организационных форм и т.д.). После этого желательно выяснить: "Благодаря созданию каких условий кадровых, материальных, информационных и т.д. удалось обеспечить такое построение образовательного процесса?". В дальнейшем анализ может быть доведен до оценки лучших характеристик ресурсообеспечивающей деятельности и вклада в достижения школы ее системы управления. Итогом АИОДИКПШ, отражаемым в тексте программы развития школы, будет краткое раскрытие главных достижений и конкурентных преимуществ школы на предшествующем этапе ее истории.

В такой же логике может строиться анализ и оценка достижений отдельных подразделений школы, в том числе - системы управления. Условием для такой работы является обнаружение, выявление сопоставляемых с ожидаемыми результатами непосредственных реальных результатов деятельности этих подразделений.

АНАЛИЗ И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ (более полное наименование: анализ состояния и прогнозирование тенденций изменения внешней среды школы) - важная функция управления современной школой, составная часть аналитико-прогностического обоснования программы развития образовательного учреждения. Значимость этой функции связана с пониманием школы как открытой, социально-ориентированной системы. В качестве предварительных условий реализация функции АИПВСШ следует обеспечить обнаружение состава, структуры и основных свойств внешней среды, значимой для школы, разграничение факторов, образующих широкую среду и ближнюю среду школы.

При проведении АИПВСШ необходимо ответить на следующие вопросы: "Что входит в значимую внешнюю среду школы?", "Каково состояние факторов широкой социальной среды школы и как оно сказывалось и сказывается на школе?", "Каково состояние факторов ближней среды школы, ее важнейших контрагентов (Клиентов, Заказчиков, Поставщиков ресурсов, Создателей общественного мнения и др.) и каково их влияние на школу?", "Какие изменения вероятны в обозримом будущем в широкой социальной

среде школы и как они повлияют на школу?", "Какие изменения вероятны в обозримом будущем в ближайшем окружении школы и как они повлияют на школу?" и др. При прогнозировании тенденций изменения внешней среды школы рекомендуется использовать метод сценариев, выделяя сценарии благоприятного и неблагоприятного развития событий и определяя впоследствии наиболее вероятные сценарии, на основе которых строятся дальнейшие предположения о ситуации развития школы.

Ключевой для АИПВСШ вопрос о влиянии социальной среды на школу можно конкретизировать, выделяя в качестве главных влияния социальной среды на общую социальную ситуацию развития подрастающего поколения, влияния социума на социальный престиж образования и влияния на реальное экономическое и социальное положение школы. Результаты АИПВСШ в краткой форме включаются в аналитико-прогностическое обоснование программы развития образовательного учреждения. См. также ст. Внешняя среда школы.

АНАЛИЗ И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА, АДРЕСУЕМОГО ШКОЛЕ (более полное наименование: анализ состояния и прогнозирование тенденций изменения социального заказа, адресуемого школе) - важная функция управления современной школой, составная часть аналитико-прогностического обоснования программы развития образо образовательного учреждения. Значимость АИПСЗАШ для развития школы огромна - от реализации данной функции и входящих в ее состав задач зависит общая социальная ориентация деятельности школы, уточнение миссии образовательного учреждения, определение моделей выпускников, выбор основных направлений развития школы и т.д. В современных условиях выполнение этой функции объективно осложнено такими обстоятельствами как расширение и усложнение состава потенциальных заказчиков школы и рост (хотя и неравномерный) их активности; усложнение и дифференциация требований заказчиков к школе; недостаточная компетентность большинства заказчиков в вопросах образования и связанные с этим сложности в формулировании, озвучивании своего заказа; отсутствие соотнесения требований заказчиков и реальных возможностей школ (в условиях постоянных ресурсных ограничений) и т.д. В этой ситуации школа (которая также является субъектом социального заказа на образование) не формирует социальный заказ, как утверждают некоторые исследователи, но призвана изучать, анализировать, прогнозировать и формулировать социальный заказ.

Анализ социального заказа лучше всего проводить динамически, сопоставляя современное состояние заказа с данными ретроспективного анализа. При анализе социального заказа его участникам полезно обсудить следующие вопросы: "Кто являлся ранее субъектом выдвижения социального заказа нашей школе; какие группы заказчиков имели место и кем они были представлены?", "Каков был характер требований, предъявляемых заказчиками нашей школе и характер их предъявления?", "К чему прежде всего предъявлялись требования: к результатам работы школы (каким именно?), к содержанию образования, набору предметов, изучаемых в школе, характеру образовательного процесса, условиям пребывания ребенка в школе, комфорт-

ности образовательной среды?", "Как можно оценить нашу работу по выполнению заказа?", "В какой мере заказчик был удовлетворен уровнем работы школы, исполнением заказа?", "Появились ли у нашей школы в последнее время новые заказчики?", "Как изменился характер социального заказа и его предъявления школе?", "Как справляется школа с сегодняшним социальным заказом на образование?", "Как оценивает работу школы сам заказчик?" и т.п.

Для осуществления развития школ особо важную роль играет прогнозирование социального заказа, так как развитие школы не может строиться, исходя из вчерашнего и даже сегодняшнего запроса на образование и требует знания завтрашнего социального заказа, которое можно получить только в ходе прогнозирования. При прогнозировании социального заказа полезно задуматься над вопросами типа: "Как может измениться состав заказчиков нашей школы, какие новые группы заказчиков могут появиться?", "Как может измениться характер предъявляемых школе требований и ожиданий и способ их предъявления?", "Какие новые возможности и ресурсы понадобятся школе для выполнения нового социального заказа?". Итогом прогнозирования должно стать формулирование (например, в рамках программы развития образовательного учреждения) исходного ожидаемого социального заказа, на основе которого путем сопоставления нового заказа с ресурсными возможностями школы принимается решение о социальном заказе, принимаемом к исполнению.

Осуществление АИПСЗАШ тесно связано с результатами осуществления функции анализа и прогнозирования внешней среды школы и опирается на них.

АИПСЗАШ предполагает проведение опросов потенциальных субъектов социального заказа, в том числе - родителей учащихся, педагогов, самих школьников. Прогнозирование социального заказа требует использования метода сценариев с последующим выбором наиболее вероятного сценария как основного. Исследования социального заказа по своей сути и форме проведения весьма близки к маркетинговым исследованиям.

К осуществлению функции АИПСЗАШ администрация школы может привлекать педагогов (в качестве организаторов опросов родителей и учащихся, аналитиков и прогнозистов изменений социального заказа по своим предметам и направлениям работы и т.д.), учащихся (в качестве интервьюеров, участников конкурсов проектов развития школы и т.п.). В идеале эта работа должна выполняться с участием всех групп школьного сообщества в условиях широкой гласности.

АНАЛИЗ СИСТЕМ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - одна из функций систем внутришкольного управления. Выполнение АСВУ особенно важно для оценки действующих и проектирования новых систем внутришкольного управления (в последнем случае говорят о предпроектном АСВУ). К сожалению, большинство руководителей школ пока не владеют предпроектным АСВУ, поэтому рассмотрим его несколько более подробно.

Поскольку АСВУ, как и всякий анализ, предназначается для получения информации, необходимой (и достаточной) для определенных выводов и

принятия решения, нужно уточнить, какого характера выводы могут подвести нас к принятию решения о необходимости и направлениях проектирования новой, более совершенной системы внутришкольного управления. Такие выводы должны содержать:

- констатацию неудовлетворительного, не устраивающего аналитиков состояния действующей системы управления школой, принципиальной необходимости ее изменения, замены, реконструкции, перестройки;

- представления о мере радикальности предстоящих изменений по отношению к нынешней системе ("имеет ли смысл при проектировании сохранить какие-то элементы и свойства прежней системы, добиваться "преемственности поколений" систем управления или новая модель будет абсолютно новой, будет строиться на совершенно других основаниях и совсем ничего не будет иметь общего с анализируемой системой?");

- информацию о зонах, участках, элементах, характеристиках старой системы, нуждающихся в изменении ("что мы считаем необходимым изменить и почему?").

Для того, чтобы подойти к такого рода выводам и осмысленно принять проектное решение, результаты предпроектного АСВУ должны информировать нас о:

- реальных результатах функционирования действующей системы внутришкольного управления и мере их соответствия/несоответствия ожидаемым результатам, предъявляемым сегодня и (что особенно важно) - в обозримом будущем требованиям разных заказчиков, школы как объекта управления;

- тенденциях изменения, наблюдаемых в действующих системах управления школами, качестве, интенсивности и направлениях инновационных процессов в них;

- проблемах действующей системы управления (понимаемых как рассогласование, несовпадение между желаемым, требуемым, ожидаемым и - реальным, действительным, наличным положением дел, причем как рассогласование, вызывающее чувство неудовлетворенности и побуждающее к активным действиям для улучшения ситуации);

- конкретных недостатках, дефектах анализируемой системы, ее элементах, участках, связях, несущих "ответственность" за дефекты и являющихся их источниками, причинами;

- имеющихся, но неиспользованных резервах действующей системы управления и возможности их использования в будущем;

- достижениях, сильных сторонах, конкурентных преимуществах имеющейся системы управления (т.е. о том, что станет возможной опорой, плацдармом при перестройке системы управления, о том, что будет сохранено и укреплено при проектировании новой модели) такая постановка вопроса должна предостеречь как от излишнего радикализма и максимализма в критике прежних систем (ведь в большинстве случаев новые системы создаются с участием субъектов прежних, а не из каких-то особых, "улучшенных" управленцев);

- наиболее значимых "точках роста" нынешних систем управления;

- общих, интегративных функциональных возможностях прежней системы управления (с тем, чтобы можно было сравнить и сопоставить между собой возможности различных старых и новых систем).

При этом получаемая информация должна обладать свойствами:

- релевантности, т.е. быть информацией, имеющей отношение к делу: сбор лишней информации приведет к перегрузке и нарушению принципа оптимизации информационного поля анализа;

- актуальности, т.е. фокусировать внимание на приоритетных проблемах анализируемой системы управления;

- структурированности и ранжированности, т.е. способностью обеспечивать различение главных и второстепенных проблем, видение общей, целостной картины состояния дел;

- конкретности и точности, т.е. способностью обеспечивать
переход от выявленных проблем и их причин к поиску идей их разрешения, преодоления;

- ясности, наглядности, однозначности;

- достоверности;

- оптимальной детализации (знать о такой сложной системе как система внутришкольного управления все - невозможно, но даже, если предположить, что мы каким-то волшебным образом научились узнавать об этой системе все, вряд ли имеет смысл попытка предсказания всех точных деталей поведения этой системы в будущем, в изменяющихся внешних и внутренних обстоятельствах: всегда сохранится потребность принятия оперативных и ситуационных управленческих решения).

Как бы ни был организован в конкретных ситуациях процесс предпроектного АСВУ, какие бы отношения и взаимодействия ни складывались между его участниками, в любом случае все построение работы (исходя из интеллектуальной и оценочной сути диагностики) должно обеспечить качественное проведение важнейших операций элементов логической структуры процесса переработки информации.

Каковы эти операции, из каких шагов складывается работа по достижению искомых результатов анализа? Какие трудности подстерегают аналитиков на каждом из этих шагов?

1. Актуализация основных требований к результатам анализа (см. выше) - надо вспомнить и затем постоянно иметь в поле зрения, что, собственно, мы должны получить в итоге аналитической работы.

Жесткое следование этому правилу избавит аналитиков от лишней работы, неправильных акцентов, перегрузки и т.д. Как уже говорилось, наибольшей конкретности образа требований к желаемым результатам анализа можно добиться при наличии представлений о главных идеях и характеристиках, лежащих в основе новой, проектируемой модели.

2. Общая ориентация в информационном поле. Необходимо решить, о чем, какая, в каком объеме и в какой форме, из каких источников информация должна быть "введена в дело". Выполнение этого шага связано с пониманием системы управления школой как открытой, связанной с внешней средой, а также обладающей богатым внутренним содержанием и разнообразием

системы. Поэтому в поисках нужных информационных массивов скорее всего придется обратить свой аналитический взор, как на внешнюю среду школы и системы управления, так и на школу как объект управления и т.д.

Трудностью на этом этапе работы может оказаться несформированность у будущих проектировщиков образцов внешней и внутренней среды школы, потребностей среды в школе и потребностей школы в управлении, главных опорных точек, требующих первостепенного внимания.

3. Формулирование запроса на необходимую информацию. Здесь как бы будет перебрасываться мостик от процесса анализа к его ресурсному обеспечению. Регулирующая роль принципа оптимизации информационного поля анализа будет побуждать аналитиков к минимизации источников информации при максимально возможном извлечении полезной информации (что не может исключить в реальной жизни некоторой избыточности информации).

Трудность этого шага связана с тем, что весьма непросто ответить на вопрос: "Какая все-таки информация нам нужна, где и как ее можно получить?". Как и другие трудности анализа, о которых мы говорили, эта трудность требует для своего преодоления определенных теоретических знаний о системе внутришкольного управления.

4. Выработка, формулирование и принятие общих, согласованных норм и критериев оценки действующей системы внутришкольного управления и ее анализируемых элементов. Исходя из положения о невозможности создать "вообще хорошую", "совершенную для всех случаев жизни" систему управления, необходимо определить, какая система, система с какими функциональными возможностями, свойствами, характеристиками будет максимально соответствовать реальным конкретным потребностям и ожиданиям, а также - возможностям проектировщиков, субъектов внутришкольного управления. Если не иметь эталонов, мерок для сравнительной оценки, сопоставления реального с необходимым, оценка попросту становится невозможной.

Дополнительная трудность предпроектной диагностики внутришкольного управления состоит в том, что для систем управления школами пока не удалось сформулировать общепринятых представлений о качестве управления и его элементов и связей, о нормах и отклонениях от них (то, что для других систем норма, для нашей может оказаться отклонением - у всех разные проблемы и их видение). Для сравнения заметим, что, например, в технической диагностике машин и даже в медицинской диагностике наука и опыт уже позволяют использовать готовые представления о нормах и патологиях, дефектах, браке, хотя взгляды на них постоянно меняются, корректируются.

В наших условиях выходом является построение норм и критериев, хотя и на базе некоторых общих идей о хорошем управлении, но - для каждого конкретного случая. Учитывая интимный, ценностный, избирательный и даже эмоциональный характер отношений к тому, что такое "хорошо" и "что такое плохо", особенно важно работать на выработку, обоснование, обсуждение и общее принятие, согласование ценностей, норм, критериев. Возможно, что

уточнение ценностных представлений приведет к некоторой корректировке первоначального запроса на необходимую информацию (было бы очень плоско и нежизненно изображать аналитическую деятельность как однолинейный, сразу безошибочный процесс: возвраты и коррекции траектории скорее всего неизбежны).

5.Организация сбора первичной информации. Здесь важно построить систему разового или постоянного (по типу мониторинга постоянного слежения) сбора соответствующих назначению анализа сведений. Строго говоря, этот шаг как бы не входит в анализ как переработку информации, но без его успеха даже весьма мощные интеллектуальные "вложения" участников диагностической работы ничего не дадут. Трудность этого шага может быть связана с отсутствием у аналитиков надежных, валидных, репрезентативных методик обследования ключевых элементов системы управления школой. В худшем случае возможны две крайности: утопание в море некачественной информации и попытка принимать решения в информационном вакууме, "на глазок". Снятие этой трудности предполагает четкий ответ на вопрос: "Что как минимум необходимо знать о главных предметах анализа?", ответ на который может быть содержательным только на базе общих знаний о системах внутришкольного управления.

6.Организация обработки полученной информации. Разные объекты по-разному поддаются познанию, анализу. Хорошо, когда информация об объекте анализа носит непосредственный характер, не допускает различных толкований, может быть дана в формализованной, количественной форме, в наглядном виде, позволять измерения. Но как быть, если объект очень сложен, активен, изменчив и в тому же про него неизвестны показатели, симптомы нормы и болезни?

Похоже, что в нашем случае оптимальным может оказаться описание, поиск таких симптомов и их "закладывание" в методики анализа, настройка "методической оптики" на главное для выводов о качестве обследуемой системы управления.

7.Фиксация наблюдаемых явлений, фактов, констатация состояния дел в системе управления. Для того, чтобы дальше работать по диагностике системы управления школой, необходимо сначала отметить (придав этой констатации согласованный, общий характер), что же мы видим в системе управления. Практика показывает, что даже такая "простая" констатация часто вызывает большие трудности. Может быть, дело в том, что мы все смотрим на системы управления разными глазами, мыслим разными категориями (или что того хуже - вообще не имеем слов для описания наблюдаемой картины?). А ведь от констатации фактов в огромной степени зависят выводы и дальнейшие шаги (помните о разнице между оптимистом и пессимистом: один говорит, что стакан наполовину наполнен, а другой, что он наполовину пуст; для знатоков истории можно было бы напомнить последствия для нашей страны разных трактовок "своеобразия текущего момента" в 1917 году разными политическими партиями...). Без согласованного видения, понятийного аппарата здесь, по-видимому, не обойтись.

8. Первичная интерпретация выявленного состояния дел. Восприятие

человеком мира настолько активно и избирательно, что даже видя одну картину, мы интерпретируем ее по-разному, исходя из общего понимания сути дела, связей, устройства этого мира. Надо встроить наблюдаемые явления в свою общую модель, общее видение статики и динамики управления. Понятно, что это будет трудно, если наша модель, общее видение, понимание природы управления не очень осмыслены, ясны нам самим (особенно ее базис, основания). На практике два последних шага часто бывают слиты воедино.

9. Проблематизация полученных данных, постановка диагноза. Этот шаг представляется особо важным в анализа, так как именно его итоги прежде всего ложатся в основу требуемых результатов предпроектного анализа. Здесь выявляются взаимосвязанные проблемы управления, их причины, лежащие в процессе управления и его условиях. Трудности этой операции связаны с отсутствием навыков проблемно-ориентированного анализа систем управления у многих руководителей школ, хотя и знатоки этого метода не застрахованы от ошибок при определении проблем и дефектов, а также сильных сторон изучаемой системы. В основе проблематизации - выработка общих, нормативных требований к результатам, качеству, функциональным возможностям системы управления и сопоставление с ними реальной картины, что вплотную подводит к следующей операции.

10. Оценка наличного состояния дел. Для оценки используются разработанные ранее критерии и нормы. Если их нет, оценка не может быть достаточно обоснованной и работать на цели проектирования.

11. Объяснение и понимание полученной картины. Здесь важно найти основательные, по возможности - причинные объяснения того, почему система управления именно такова, и как она " дошла до жизни такой" с точки зрения знания общих закономерностей управления, а кроме того, понять, осмыслить, насколько то, что мы видим, характерно и показательно именно для данной, уникальной системы (без нацеленности диагностики на такое понимание ничего хорошего ждать не приходится). Если в ходе попыток объяснить и понять происходящее возникают споры, то, пожалуй, это пример именно тех споров, в которых рождается истина: все участники анализа учатся лучше понимать динамику, механику систем управления, а также друг друга.

12. Предсказание возможного развития событий в системе, если ее поведение и дальше пойдет в русле выявленных тенденций. Образ тяжелого состояния и плохих последствий сохранения морально устаревших систем управления может послужить дополнительным стимулом для перехода на новые модели управления, выступая в роли своеобразного самоопровергающегося пророчества. Однако выполнить эту прогностическую работу трудно, не имея определенных методов и средств прогнозирования.

13.Обобщение и резюмирование полученных результатов, их са-мооценка, подготовка выводов для принятия решений о модернизации действующей системы управления. Кто-то может возразить, сказав, что решение о переделке системы управления проектировщики обычно принимают еще до всякого анализа. Пусть так. Однако анализ делает такое решение не просто волевым или импульсивным, а основательным, информационно обоснованным.

Самооценка проделанной работы может проводиться в форме сопоставления полученных выводов с требованиями к результатам предпроектного анализа.

АНАЛИЗ СИТУАЦИЙ - 1) конкретное проявление аналитической деятельности руководителей школы, условие результативности управленческих решений и действий; АС в этом значении предусматривает выявление и оценку с позиций решаемой задачи всех значимых обстоятельств, переменных ситуации и их значений (См. также ст. Анализ и прогнозирование внешней среды школы, Анализ и оценка важнейших достижений школы и др.); 2) широко распространенный метод активного обучения руководителей разных отраслей и уровней (на Западе обычно называется case-method - метод анализа случая). Смысл АС в этом значении состоит в том, что обучающимся руководителям предлагается проанализировать специально подготовленные преподавателями конкретные учебные ситуации организационной жизни (имевшие место в практике реальных организаций или вымышленные), оценить эти ситуации, действия руководителей в них или принять по ситуации самостоятельное решение с последующим групповым обсуждениям и т.п. Кроме того, АС является составной частью других, более широких методов активного обучения кадров, он включается, например, в различные виды обучающих игр. При АС обучающиеся могут применить не только собственный опыт и здравый смысл, но и приобретенные ими теоретические управленческие и иные знания и методы, соответствующие учебной задаче. Проходя через АС, руководители формируют у себя конкретное, ситуационное мышление, учатся видеть и учитывать значимые ситуационные переменные, осознают возможность различного и даже противоположного видения одной и той же ситуации, тренируют умение аргументированно отстаивать принятое решение. Преимуществом метода АС является его ярко выраженная практическая, прагматическая направленность. Для применения АС в подготовке руководителей школ необходимо разработать достаточное количество разнообразных учебных задач и ситуаций для анализа.

Не следует смешивать анализ специально подготовленных учебных ситуаций и анализ реальных, актуальных ситуаций данной организации или более широкого общества, который осуществляется в рамках некоторых видов управленческих игр. Такой анализ также имеет большой обучающий эффект, однако в качестве главного ожидаемого результата здесь выступает не результат обучения, а реальное решение задачи или проблемы. Иными словами, речь идет о другом методе, отличном от традиционно понимаемого метода АС, связанного с решением специальных учебных задач, хотя методическая инструментовка и организация АС в этих случаях может иметь много общего.

АНАЛИЗ СОБСТВЕННЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ - 1) деятельность руководителя школы по выявлению и оценке присущих его личности и деятельности ограничений в профессиональной деятельности; для осуществления АСО желательно использовать научно обоснованные методические средства; 2) известная методика самоанализа и саморазвития менеджера, предложенная английскими учеными М.Вудкоком и Д.Фрэнсисом

в книге "Раскрепощенный менеджер" (М.: Дело, 1991). В основу данной методики положена концепция, согласно которой для эффективного руководителя значимы 11 групп профессиональных и личных качеств 1) способность управлять собой; 2) четкие ценности; 3) четкие личные цели; 4) продолжающееся саморазвитие; 5) хорошие навыки решения проблем; 6) творческий подход; 7) умение влиять на окружающих; 8) понимание особенностей управленческого труда; 9) способность руководить; 1) умение обучать; 11) умение наладить групповую работу. Отсутствие или слабое развитие названных качеств рассматривается как ограничение, сковывающее и закрепощающее руководителя (соответственно, руководитель, преодолевший свои ограничения - это раскрепощенный менеджер). С помощью методики АСО руководитель может самостоятельно: 1) выявить области своих личных ограничений; 2) осознать сущность профессионально-важных характеристик управленческой деятельности; 3) составить программу работы над собой по преодолению выявленных ограничений.

АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - важная составляющая аналитической деятельности в школе, многофункциональная процедура совместной деятельности Эксперта (в этой роли могут выступать представители школьной администрации, руководители функциональных служб школы, представители профессиональных объединений педагогов и др.) и Автора (педагога, представившего свое учебное занятие) по изучению и оценке результатов занятия, поиску причин его успехов и недостатков, выработке рекомендаций по совершенствованию работы данного педагога и учебного процесса в школе в целом. В настоящее время существует множество подходов к АУЗ в школе, при этом для одних из них характерно несколько технократическое отношение к учебному занятию, вера в возможности его объективной, точной, однозначной оценки, а для других - отношение к занятию как акту совместной творческой деятельности педагога и учащихся, произведения педагогического искусства, не поддающегося строго формализованному анализу и оценке (что не исключает поиска обоснованных качественных оценок занятия).

К АУЗ предъявляется ряд требований, в их числе: гласность ценностей и целей АУЗ, их согласованность в коллективе и соответствие общешкольным ценностям и целям, целеустремленность, критериальность; установка на защиту интересов ученика, учителя, школы в целом; установка на оптимизацию и развитие образовательного процесса и обучающей деятельности учителя; установка на синтез, на восстановление в анализе целостной картины занятия и этапов работы Автора, акцент на целом и связях; преобладание сущностного, качественного подхода, понимающий характер анализа; компетентность, глубина, поиск связей и закономерностей; и опора на них; обоснованность и информационная обеспеченность (опора на знание), подготовленность; открытость, живость восприятия, творческий характер аналитико-оценочной деятельности; обобщенность, экономичность, использование апробированных моделей; наличие субъектной позиции, принципов; осознанность Экспертом собственного подхода к АУЗ; установка на объективность, непредвзятость; личностно-ориентированный,

ндивидуальный, адресный, адаптивный подход; проявление эмпатии, установка на диалогичность и согласие, помогающий характер, неравнодушие; активность, прогностичность; рефлексивность, понимание последствий; конструктивность, взгляд в будущее, стимулирование развития педагога; гибкость, такт, уважительность; естественность поведения Эксперта и др.

АУЗ предполагает наличие следующих взаимосвязанных этапов: (1) подготовительный этап; (2) этап наблюдений ха ходом занятия, взаимодействием педагога и школьников; (3) самоанализ занятия его Автором и постановка Экспертом вопросов на понимание и уточнение (в случае необходимости); (4) совместная деятельность Эксперта и Автора по анализу и оценке результатов и хода занятия, выработке советов и рекомендаций в адрес Автора; (5) использование результатов анализа и оценки отдельных занятий для целей совершенствования образовательного процесса в школе.

На подготовительном этапе Эксперту рекомендуется выбрать для посещения конкретное занятие (исходя из общих целей и планов внутришкольного контроля и анализа), уточнить назначение и конкретизировать цели посещения данного занятия; ознакомиться с содержанием программных требований, материалом учебника и методических рекомендаций по теме занятия, а также с рекомендациями психолого-педагогического консилиума; ознакомиться с ходом выполнения программы, характером домашних заданий, контроля и оценки результатов обучения; психологически настроиться на взаимодействие с конкретным педагогом - Автором урока; кроме того, в случае необходимости рекомендуется особо продумать формы и характер личной проверки результатов обучения учащихся в ходе занятия; необходимость приглашения на занятие других лиц (молодых педагогов, опытных специалистов и т.д.) и целях такого приглашения. В ряде случаев руководителю школы целесообразно подготовить учебное занятие совместно с педагогом, а затем принять участие в его анализе (что позволяет значительно глубже понять проблемы данного учителя). Ключевым вопросом на подготовительном этапе анализа является подготовка (или выбор) Экспертом программы наблюдения за ходом учебного занятия.

На этапе наблюдения за ходом занятия Эксперт с опорой на программу наблюдения и если необходимо - с использованием технических средств стремится системно и многосторонне пронаблюдать взаимодействие педагога и учащихся, зафиксировать ход занятия в удобной форме, сделать предварительные выводы о результатах урока и факторах, обусловивших такие результаты.

В ходе самоанализа занятия Автором и постановки в случае необходимости уточняющих вопросов Эксперт уточняет свои представления и оценочные выводы, что позволяет лучше подготовиться к диалогу с автором.

На четвертом этапе в отличие от прежней практики оценочного монолога руководителя рекомендуется диалог Эксперта и Автора, при котором Эксперт стремится побудить Автора к максимально самостоятельной оценке проведенного занятия и формулированию выводов, значимых для будущей работы и самосовершенствования. Высказывания Эксперта могут носить корректирующий, уточняющий характер. В случае неготовности Автора к

такому диалогу Эксперт вынужден вести себя более активно.

Завершающий этап АУЗ демонстрирует способность руководителей школы накапливать значимую информацию "впрок", использовать знания выводы, полученные на конкретных занятиях, для совершенствования работы других членов сообщества и образовательного процесса и для самосовершенствования.

Выводы и рекомендации, рождающиеся в ходе АУЗ, фиксируются в рабочей документации и используются в дальнейшей работе.

АНГАЖИРОВАННОСТЬ ШКОЛЫ - наличие у школы определенных добровольно принятых на себя или навязанных ей обязательств перед определенными (обычно выражающими некоторые политические позиции и идеологические воззрения) группами или социальными институтами или обществом в целом. В более широком плане АШ иногда понимают как любые социально значимые обязательства школы как социально-ответственного образовательного института. АШ, понимаемая в широком плане, несомненна, вполне естественна и не может быть основанием для критики. Другое дело, когда речь идет о политической и идеологической АШ. Такая АШ, носившая в советский период отечественной истории абсолютно открытый, официальный, обязательный и не допускающий никаких отклонений характер, безусловно, вносила в жизнедеятельность школ и практику управления ими полную определенность, ясность при постановке целей и задач. Однако связанная с ней излишняя политизация и идеологизация школьной жизни, отвлечение школы, ставшей идеологическим бойцом" от решения более насущных образовательных задач, а также девальвация и дискредитация утверждаемых школой ценностей показали большой вред чрезмерной АШ, ее "партийности", избыточного вмешивания школы в политические проблемы и избыточного усердия самой школы в поддержке официальной политики и идеологии. Излишняя АШ, не соответствующая демократическим, плюралистическим ценностям, навязывание школам любой обязательной идеологии стали объектами наиболее серьезной и обоснованной критики в процессе преодоления недостатков прежней системы образования. Поэтому сегодня признание фактов политической и идеологической ангажированости образовательного учреждения или его руководителей, а такие факты сегодня имеют место) часто звучит как обвинение.

В то же время жесткие меры по деполитизации и деидеологизации школы, принятые в начале нынешнего реформирования образования и покончившие с практикой политико-идеологической АШ, зачастую проводились таким образом, что многие школы оказались слишком изолированными от современных реалий жизни, а учащиеся - лишенными любых разумных социальных и гражданских ориентиров. Поэтому вопрос об оптимальной мере АШ или ее полной неангажированности до сих пор остается очень тонким, деликатным и дискуссионным, и его решение в конкретной ситуации требует от субъектов внутришкольного управления не только точного выполнения буквы и духа законов, но и выверенной гражданской позиции.

АНСАМБЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ - педагогический коллектив

образовательного учреждения, достигший (благодаря разумному внутришкольному управления) высокого уровня проявления таких свойств как цельность, единство мысли и действия, сплоченность и слаженность действий, взаимодополняемость и взаимопомощь отдельных членов при сильной ориентации на общие ценности и цели. Для АП свойственно развитие целостности не в ущерб развитию индивидуального мастерства отдельных педагогов, а благодаря ему и на его основе. Сам термин АП подчеркивает близость развитого, зрелого сообщества педагогов школы к ансамблю как характеристике коллективов исполнителей в искусстве (например, в инструментальной музыке или хоровом пении).

С учетом объективного несовпадения интересов отдельных педагогов, а также интересов учителей и интересов школы как целого необходимо осознать чрезвычайную сложность и большую длительность становления подлинного АП, необходимость постоянной заботы о его развитии. Становление и развитие АП может рассматриваться как одна из наиболее сложных стратегических задач внутришкольного руководства. Опыт решения такой задачи рассмотрен в работах видных педагогов и руководителей разных эпох, например - А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского, Е.А.Ямбурга и др.

АНТИЗАТРАТНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - характеристика направленности, ориентации управления (в том числе - внутришкольного) на достижение требуемых результатов за счет разумного использования имеющихся ресурсов всех видов, на профилактику и преодоление перегрузки учащихся и педагогов, всемерную экономию времени, усилий. АУ связана с рассмотрением экономичности деятельности школы и внутришкольного управления в качестве значимого показателя успеха школы. АУ означает осуществление субъектами управления комплексов антизатратных и ресурсосберегающих мер как по отношению к объектам управления, так и по отношению к самой системе управления и управленческой деятельности. АУ является одним из факторов, обеспечивающих реальную гуманизацию школы.

АНТРОПОМОРФИЗМ В ПОНИМАНИИ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ - понимание школы как антропоморфной, то есть человекоподобной, человекосообразной системы; представление о наличии у школьной организации (и ее поведения) совокупности свойств, имеющих определенное сходство с организмом и деятельностью (поведением) человека и позволяющих рассматривать школу как нечто похожее на человека, по аналогии с человеком. Теоретическим основанием, допускающим такие аналогии или сопоставления, является взгляд на школу и на человека как на различных представителей одного класса сложных систем - так называемых гуманитарных систем. При этом, естественно, предполагается, что такая аналогия не является полной, но тем не менее способна помочь более тонкому, точному видению школы как объекта развития, управления, проектирования. В истории управленческой мысли уже достаточно давно и обоснованно заметили наличие у социальных организаций множества сходств с живыми организмами (См. ст. Механицизм и органицизм в понимании управления, Школа как живой, развивающийся организм). Разновидностью "организмического" восприятия школы является представление об АВПШО. Его сторонники

отмечают, что поведению школьной организации, как и поведению человека, присущи, в частности, активность, относительную автономность, неповторимая индивидуальность, настроение, свобода выбора вариантов, ценностная и целевая направленность поведения, избирательность восприятия окружающего мира, инерционность, подверженность смене настроений, специфические привычки, чрезвычайная сложность и подвижность внутренних процессов, а также их регулирования, огромная сложность взаимодействий с окружающей средой, способность к саморегуляции, самообучению, самосознанию, развитию и самосовершенствованию и т.д. Все эти свойства исключают подход к школе и решению ее проблем с механистических примитивных позиций, без учета ее подлинной сложности, навязывание школе изменений, принципиально чуждых ее природе или неадекватных ситуации, существующей в данный конкретный момент. Можно утверждать, что при сохранении чувства меры использование представления об АВПШО имеет большую эвристическую ценность и способствует развитию общих представлений об организациях, создает условия повышения эффективности практики внутришкольного управления.

АРТИСТИЗМ РУКОВОДИТЕЛЯ - качество поведения руководителя (в том числе - руководителя школы); 1) способность выполнять свои функциональные обязанности не просто рационально, в соответствии с логикой ситуации и научными рекомендациями, но и с особым изяществом, вкусом, виртуозностью, эстетикой; 2) совокупность черт поведения, роднящих характер профессионального бытия и поведения руководителя школы с работой представителей творческих профессий, то есть артистов в широком смысле этого слова и в первую очередь со сценической деятельность (где действуют актеры, артисты в узком значении этого слова); АР в обоих значениях является очень ценным качеством руководителя школы (как и любого руководителя, работа которого протекает в условиях постоянного и непосредственного, контактного общения и взамиодействия с коллегами и носит публичный характер).

Особенности школы - широкий круг значимых контактов в социуме, особые требования к педагогическому аспекту руководства и управления в целом, творческий характер повседневной деятельности педагогов и их повышенная чувствительность и требовательность к коммуникативным способностям руководителя, еще больше актуализируют значение АР школы; АР является важным условием и средством создания благоприятного имиджа руководителя. Специалист по созданию имиджа Е.Русская называет ряд важных для такого имиджа и тесно связанных именно с АР черт и характеристик - профессиональный кураж, шарм и т.д.; классики педагогики и управления (например, А.С.Макаренко) неоднократно подчеркивали необходимость АР, считали важным специально развивать соответствующие свойства и способности будущих руководителей уже в условиях базового профессионального образования. АР в сочетании с другими свойствами поведения руководителя обеспечивает особенно высокую эффективность его (индивидуальной и коллективной, командной) работы. Вместе с тем даже высокий уровень развития АР не может заменить собой и компенсировать

такие качества руководителя как способность организовать разработку стратегического курса школы, программы ее развития и другие основополагающие управленческие умения и способности.

АРХИТЕКТОНИКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ - общий принцип построения управляющей системы. АСУ определяется и обусловливается принятыми при ее проектировании решениями о назначении, миссии, месте системы управления в данной школе, объеме и содержании ее компетенции, выбором ее основных функциональных возможностей и главных системных качеств и на основе имеющегося у системы образа управляемого объекта (в прошлом, настоящем и желаемом будущем) и его потребностей в управлении. В свою очередь АСУ предопределяет выбор конкретных функций и задач управления и расстановку в них приоритетов, определение организационной структуры управления, технологий реализации управленческих функций, потребных условий и ресурсов управленческой деятельности и т.д. Различие по важности между выбором организационной структуры управления школой и выбором ее общей АСУ (в пользу последнего) следует подчеркнуть особо. Выбор АСУ в конкретном образовательном учреждении представляет собой прежде всего выделение и определение состава, структуры, сравнительной значимости и порядка взаимодействия подсистем системы внутришкольного управления. Если компоненты управления (целевой, содержательный, инструментально-методический, организационный и т.д.) являются инвариантными и присутствуют в любой системе управления (хотя и с весьма различным содержательным наполнением), то видение и выделение оптимального состава, приоритетности и структуры подсистем управляющей системы в значительной мере является предметом свободного и творческого выбора создателей новой системы управления.

АУКЦИОН ИДЕЙ - один из возможных игровых методов генерации и обсуждения инновационных идей (идей развития школы и ее подсис тем). По своей форме АИ напоминает обычный аукцион, в ходе которого, ведущие (аукционисты), как известно, умело стимулируют активность участников, побуждая их предлагать все новые и все большие ставки (в случае с АИ - новые варианты, нюансы идей).

Более сложно инструментованные АИ предполагают не только генерацию новых идей по согласованной теме, проблеме, задаче (этот этап по своим правилам весьма близок к мозговой атаке), но и "проигрывание" на последующем этапе их "купли-продажи" (когда часть участников АИ выступает в роли "покупателей" идей и может высказывать свою оценку выставляемых на аукцион идей и решений, обосновывать свои предпочтения, вносить предложения по доводке идей и т.п.). При этом вполне возможно исполнение одними и теми же людьми (но на разных этапах АИ) ролей генераторов идей, их продавцов и покупателей, оценщиков и т.д.

Стилистика АИ требует динамичности, быстрого темпа, что в свою очередь предполагает наличие хорошо подготовленного, опытного, компетентного, обладающего быстрой реакцией ведущего (или ведущих), хороший предварительный интеллектуальный "разогрев" участников АИ, их высокую мотивированность, наличие у них необходимых базовых знаний о

предмете АИ. Большую пользу может принести привлечение к участию в АИ (как в роли ведущих, так и в роли генераторов, продавцов и покупателей идей) специалистов различных областей и компетенций. Для сохранения ценных идей, выдвинутых в ходе АИ и их дальнейшего использования (без чего проведение АИ теряет всякий смысл) необходимо обеспечить надежную и полную фиксацию хода и результатов АИ и их хранение.

АУРА ШКОЛЫ - метафорический термин, используемый для обобщенной, интегральной характеристики состояния школы (как некой сферы, некого пространства обитания, пребывания, бытия людей), способного оказывать значимое положительное или негативное влияние на людей, их самочувствие, физическое и психическое здоровье их деятельность и поведение. Термин АШ, распространился, по-видимому, под влиянием идей биоэнергетики и экстрасенсорики, где феномену ауры придается большое значение. Однако его использование в школьном контексте, как правило, не несет присущей этим течениям нагрузки и рассматривается скорее как полезная метафора, позволяющая (как и, например, понятие " дух школы ") выразить трудноформализуемые, но объективно важные качества школы. Про школы, которые оказываются привлекательными для учителей и педагогов, где преобладают продуктивные и человечные взаимоотношения, отсутствуют проявления агрессивности, конфликтности, антигуманизма, где образовательная среда многообразна, человечна и комфортна, обычно говорят, что они имеют "добрую", "хорошую" АШ. Такую АШ часто связывают с личными качествами и поведенческими проявлениями руководителей школы и ее педагогов. Это означает, что создание благоприятной АШ, при всей трудноуловимости составляющих этого понятия, является не чем-то мистическим, иррациональным, а реальной заботой и задачей руководителей школы, всех взрослых членов школьного сообщества. Что касается измерения и оценки АШ с помощью методов и процедур, принятых в различных паранаучных направлениях, то оно лежит вне сферы компетенции науки о внутришкольном управлении.

АФФЕКТИВНАЯ ПАРАДИГМА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ - система психолого-педагогических воззрений, рассматривающая в качестве важной цели образования развитие аффективной, эмоционально-волевой сферы личности. АПВШО выступает в наши дни в оппозиции к безраздельно господствовавшей долгое время в школе академической (знаниевой, ЗУНовской) парадигме. В ее рамках особое внимание уделяется эмоциональному благополучию ребенка, богатству его эмоциональных переживаний, важное место занимает разработка психосберегающих подходов к личности ребенка. Поэтому АПВШО весьма близка по своим подходам к идеологии личностно-ориентированного образования. АПВШО критически относится и к тем проявлениям практики развивающего образования, которые могут приводить к однобокому и гипертрофированному развитию интеллектуальной сферы психики учащихся при невнимании к реальным потребностям и переживаниям школьников. Творческий поиск лучших руководителей отечественных школ привел их к идее о возможности рационального сочетания идей, восходящих к разным образовательным

парадигмам в рамках одной школы, но в разные возрастные периоды. Так, в модели адаптивной школы, предложенной и осуществляемой под руководством Е.А.Ямбурга в школе N 109 г. Москвы заложена идея доминирования аффективно-волевых, психосберегающих подходов при дозированной нагрузке на учащихся и внимательном медико-психологическом контроле в начальном образовании и в средних классах с переходом в старших классах к подходам, характерным для парадигмы развивающего образования и даже академической парадигмы.

Б

БАЗОВЫЕ ВИДЫ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ - виды управленческих действий, минимально необходимые и достаточные для осуществления полноценного управленческого цикла. К БВУД относят планирование, организацию (организовывание), руководство и контроль. Такое выделение БВУД объясняется общим назначением управления в организации и его направленностью на обеспечение целенаправленности и организованности совместных действий членов организации. Планирование через входящее в его структуру более частное действие целеполагания обеспечивает постановку организационных целей, а затем и планирование их поэтапного достижения, организация направлена на обеспечение выполнения плана с опорой на формальные организационные связи и отношения, руководство в свою очередь воздействует на неформальные факторы в организации, прежде всего обеспечивая мотивированность трудовых усилий персонала и развитие коллектива, наконец, контроль обеспечивает понимание уровня достижения поставленных целей и принятых планов. В логическом плане все БВУД представляют собой абстракции достаточно высокого порядка - на практике мы имеем дело с входящими в них значительно более частными и конкретными управленческими действиями. Все БВУД имеют сложную структуру, в их состав входят более частные действия. Так, например, в структуру планирования обычно входят действия анализа (внешней среды, социальных требований к школе, внутреннего потенциала и т.д.), прогнозирования (тенденций изменения внешней среды, социального заказа, инновационного потенциала, последствий принимаемых решений и т.д.); в действие контроля может включаться действие учета и т.д. Таким образом, выделение БВУД отнюдь не означает игнорирования других видов управленческих действий. Действия анализа, принятия решений, установления коммуникаций обычно не относят к БВУД по той причине, что они являются сквозными, пронизывающими все БВУД и связующими. Выполнение БВУД рассматривается в качестве общих функций управления, совмещение которых с конкретными объектами управления приводит к выделению конкретных функций управления.

БЕЗБУМАЖНОЕ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВО - делопроизводство, осуществляемое с использованием в качестве основного средства хранения и переработки информации электронно-вычислительных машин (компьютеров). БД (особенно - при наличии специализированного программного обеспечения, персональных компьютеров и компьютерных сетей и обеспечении надежности работы компьютеров) обладает рядом несомненных преимуществ перед обычным, традиционным. Оно обеспечивает экономию дефицитной бумаги, упрощает систематизацию документации, создание необходимого числа копий документов, увеличивает скорость доступа к нужным документам и возможность использования их одновременно многими пользователями, существенно облегчает переработку информации и создание новых документов, экономит время и усилия работников, создает принципиально новые возможности графического представления информации (графики, диаграммы и т.п.). Данные могут передаваться в вышестоящие инстанции по

компьютерным сетям, то есть без физического присутствия в месте сдачи отчета. При необходимости информация, хранящаяся в памяти компьютера, без особых проблем может быть переведена (распечатана) на бумажные носители. На практике сегодня в школах сочетается традиционное делопроизводство с использованием бумажных носителей информации и БД, получающее все более широкое распространение. В то же время сейчас и в обозримом будущем сохранится обязательное ведение и хранение ряда важнейших школьных документов в традиционной бумажной форме.

"БЕЗОБЪЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ" - метафорическое выражение, служащее для высказывания критического отношения к управлению, которое плохо ориентируется на управляемый объект, не имеет адекватного образа такого объекта (по аналогии с "бездетной педагогикой"). Для того, чтобы избегать БУ, управляющим важно учитывать, что:

- не бывает хорошего управления вообще, управление может быть и должно стать эффективным по отношению к конкретному (именно этому) и неповторимому (именно такому) объекту. Это значит, что оно должно стать очень чувствительным к своему объекту, адаптивным. Однако нельзя быть адаптивным к тому, чего не знаешь как следует. Этот тезис приобретает особую актуальность в свете сервисного и маркетингового понимания управления, в рамках которого управление рассматривается как особый вид обслуживания управляемого объекта, служения его интересам, нацеленного на максимально полное удовлетворение потребностей самой организации, ее заказчиков и клиентов;

- адекватный действительности, богатый, яркий и содержательный образ объект а управления является необходимым средством, инструментом эффективной управленческой деятельности, и наоборот - в основе неэффективной управленческой практики сплошь и рядом можно обнаружить отсталые, ошибочные, обедненные представления об объекте; не имея обобщенного образа своего объекта, руководитель оказывается не в состоянии построить образ его желаемого будущего состояния, ставить разумные цели (иными словами: не имея качественного и целостного образа объекта управления как такового, тем более нельзя иметь подходящую модель хорошего объекта);

- одним из важнейших постулатов науки управления является постулат о необходимости постоянно поддерживаемого соответствия системы управления (и ее деятельности) требованиям, возможностям и особенностям управляемого объекта;

- в настоящее время происходит обновление и обогащение научных представлений о школе как объекте управления.

Современный управленец обязан знать и понимать природу и назначение вверенного ему объекта, его функции, строение, закономерности и принципы его жизнедеятельности и поведения. Перефразируя известное высказывание великого отечественного педагога К.Д.Ушинского, можно сказать: "Если управленцы хотят хорошо управлять школой во всех отношениях, они должны прежде узнать ее тоже во всех отношениях". Актуальность критики БУ в современных условиях связана с сохраняющимися до сих пор ошибочными

стереотипами в понимании школы как объекта управления.

Стереотип первый: "школа настолько специфична, что вообще ни на что не похожа...". Данный стереотип (связанный во многом с длительным отрывом от главных направлений развития организационной и управленческой науки, а также с определенной закрытостью, "зашоренностью" мышления образовательного сообщества) явно преувеличивает специфику школы, ее, если так можно выразиться, ни на что непохожесть. Понятное и даже похвальное стремление людей, работающих в сфере образования, отстоять ее своеобразие и уникальность, в сочетании с нежеланием видеть в школе черты, явно роднящие ее с другими социальными организациями (например, с заводом, воинской частью или симфоническим оркестром), привели к нежелательным последствиям. В течение долгого времени школа как бы отождествлялась с осуществляемым в ней процессом обучения и воспитания. В итоге и управление школой сплошь и рядом сводилось к управлению образовательным, учебно-воспитательным процессом. Образовательный процесс продолжает оставаться самым главным в школе, но в школе есть много других, столь же значимых процессов и подсистем. При неоправданно узком подходе вне поля зрения руководителей школ или на его периферии оказываются очень многие вещи: например, проблемы школьного сообщества, многие виды деятельности, не являющиеся образовательными, но создающие для основного школьного процесса необходимые ресурсы и условия, внешние связи школы, система управления школой, которая тоже является частью школы и сама в свою очередь нуждается в управлении.

Опасно и то, что если управление школой можно свести к управлению учебно-воспитательным процессом (а то и отдельными учебными занятиями), то возникает вредная иллюзия, что для управления школой в принципе вполне достаточно педагогических знаний, а знания собственно управленческие менее значимы. Тогда не приходится удивляться тому, что в педагогических институтах до последнего времени не изучался курс управления, а весьма краткий курс школоведения, в котором звучали некоторые управленческие вопросы, включался в общий курс педагогики (несмотря на то, что его предмет существенно отличается от предмета педагогической науки). С рассматриваемым стереотипом тесно связано и широко распространенное в образовательных кругах представление о том, что в школе должно осуществляться некое особое педагогическое управление, к которому якобы абсолютно неприменимы общие закономерности и принципы менеджмента, социального управления. Между тем реально существующее сходство педагогической и управленческой деятельности, реальная необходимость грамотной педагогической позиции руководителя школы и наличие в самом управлении педагогического аспекта (как и наличие управленческого аспекта в работе педагога) не уничтожает существенных различий этих двух видов деятельности. Стремление прибавить к любым управленческим действиям в школе прилагательное "педагогический" (педагогический анализ, педагогическое руководство и т.п.) мало что дает для реального понимания их сути.

Увлеченность попытками создать в школах особое педагогическое управление поддерживалась резко критическим отношением советской

системы к самому слово "менеджмент" (которое воспринималось как классово чуждое и вызывало сильную "аллергическую реакцию"). Впрочем, и русское слово "управление" далеко не сразу и не просто вошло в лексикон работников образования, многие из них полагали, что оно может относиться только к техническим устройствам, но не к людям и их организациям.

Прежняя управленческая парадигма, не позволявшая увидеть школу как социальную организацию, "измерить школу общим (для всех организаций) аршином", мешала применить в практике школ и внутришкольного управления серьезные достижения науки об организациях. Справедливости ради заметим, что сходная картина наблюдалась и в других сферах, что объясняется отсутствием в плановой экономике подлинной самостоятельности организаций, их самоуправляемости, которое не могло не порождать слабости "организационного самосознания".

Лишь получив широкие автономные права и столкнувшись с необходимостью осмысления и освоения своих неожиданно расширившихся полномочий, российские школы начали более быстро расставаться с прежними узкими взглядами и обратили свой взор в сторону общей организационной и управленческой науки. Однако здесь их подстерегает опасность попасть в объятия другого стереотипа в понимании объекта управления...

Стереотип второй: "специфика школы? - не надо ее выдумывать!". В последние годы, когда слово "менеджмент", напротив, стало чрезвычайно популярным и даже модным в нашей стране, проявился и начал распространяться (хотя и не слишком широко) иной, прямо противоположный предыдущему, взгляд на школу как объект управления. Его выразители делали сильный акцент на универсальности, всеобщей применимости идей менеджмента, управления организациями (с чем согласны и авторы этого пособия), но... без всякого учета специфики управляемого объекта. Самые энергичные и радикальные из них декларировали, что в принципе все равно, чем управлять: школой, военным кораблем, общественными банями - были бы только знания в сфере общего управления. За этими взглядами и декларациями легко проглядывался управленческий дилетантизм и непрофессионализм. Практической реализацией подобных взглядов стали широко разрекламированные "эксперименты", в результате которых к управлению школой приходили или приводились люди, абсолютно не представляющие себе особенностей школы, что закончилось, естественно, весьма бесславно. Принципиальная ошибочность такого взгляда состоит в неправильном понимании общности тех самых общих принципов управления: она отнюдь не означает отказа от учета специфики объектов управления в разных областях, а напротив, в обязательном порядке предполагает такой учет; наука об управлении организациями не верит в возможность успешного управления, не основанного на познании объекта и возводит необходимость его в один из главнейших своих принципов. Критикуемые взгляды получили некоторое распространение, возможно потому, что они воспроизводили практику кадровой политики дореформенных времен, когда фактически культивировался тип управленца - "универсала", не имеющего зачастую профессионального образования, но вошедшего в определенную номенклатуру

и "бросаемого" поочередно то на сельское хозяйство, то на культуру, то на образование.

Современное видение, понимание школы как объекта управления, которое должно сформироваться у будущих руководителей школ, подразумевает отказ от обеих нежелательных крайностей, которые мы рассмотрели, преодоление обоих стереотипов. Для нас школа прежде всего является особой социальной организацией (и значит в управлении ею необходимо использовать все известные достижения науки об организациях, бурно развивавшейся в нынешнем столетии),но социальной организацией особой (и значит внутришкольное управление должно применить общие принципы управления с учетом этих особенностей, специфики).

Быть профессиональным управленцем в современной школе значит для нас: прекрасно ориентироваться в общеуправленческой культуре, знать и уметь использовать модели и методы общего менеджмента и одновременно столь же компетентно ориентироваться в культуре школьной, образовательной, владеть философией и технологией внутришкольного управления. Преодоление опасности БУ связано с освоением современного видения школы как особой разновидности социальной организации и с постоянным развитием субъектами управления собственных взглядов на школу.

БЕСЕДА С КАНДИДАТОМ НА ДОЛЖНОСТЬ - элемент системы подбора персонала, его обновления, а также - управленческого общения. БСКНД с кандидатом является разновидностью деловой беседы, поэтому при ее проведении соблюдаются правила деловой беседы: целенаправленность, подготовка программы беседы, обеспечение благоприятных психологических и организационных условий. До БСКНД полезно иметь информацию о приоритетных целях и ценностях кандидата, квалификации, опыте и стаже работы, существенных особенностях характера, образе жизни, семейных и бытовых условиях, интересах и мотивах, связанных с предстоящей работой.

В ходе БСКНД уточняются условия, ожидания и намерения сторон. Будущему педагогу сообщается его возможная почасовая и недельная нагрузка, решается вопрос о классном руководстве, занятости во внеклассных занятиях с учащимися и в методической работе, в заседаниях педагогического совета, оперативных совещаниях и т.п.

Кандидата знакомят с насущными проблемами, традициями, перспективами развития школы, ценностями ее коллектива, возможностями повышения квалификации, творческого и карьерного роста, правилами внутреннего трудового распорядка. Выслушиваются и обсуждаются все условия, пожелания, просьбы работника.

БСКНД, как правило, проводится директором школы с участием непосредственного руководителя будущего работника. С кандидатом на руководящую должность определяется круг его функциональных обязанностей, дни административного дежурства по школе, его способности к работе в команде управленцев, к личной педагогической деятельности.

В положительном варианте БСКНД завершается заключением трудового договора (контракта), либо договоренностью о согласованном времени для окончательного решения вопроса о приеме на работу.

БЫСТРОДЕЙСТВИЕ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ - характеристика, 1параметр деятельности управляющих систем (в том числе - и в школе), выражающая скорость реакции системы управления на ситуации во внешней среде и объекте управления, скорость принятия и осуществления управленческих решений. Более высокое БСУ обеспечивает ей (при прочих равных условиях) решение за то же самое время большего круга задач или более успешное решение определенных задач. Значение БСУ связано с тем, что решения, правильные в принципе, но принятые несвоевременно, с опозданием, оказываются неадекватными ситуации (особенно при ее быстрых изменениях). Проблемой многих действующих систем внутришкольного управления является недостаточная БСУ, несоответствие скорости их действий усложняющемуся характеру и нарастающему объему решаемых задач и темпам изменения ситуации. Степень БСУ зависит от ряда факторов, среди которых: опытность и компетентность субъектов управления, развитость и проводимость коммуникационной сети, скорость переработки информации (в том числе - за счет применения 1новых информационных технологий в управлении), развитость функций и структур управления, ответственных за своевременное восприятие значимых изменений в среде и управляемом объекте (то есть функций мониторинга, анализа и прогнозирования значимой социальной среды школы, адресуемого ей социального заказа, внутренней среды школы), быстрота принятия решений, готовность к оперативной коррекции принятых решений или хода работы и т.д. При прочих равных условиях повышение БСУ в школе связано с целевым, адаптивным, опережающим и активным характером внутришкольного управления и соответственно с преодолением их антиподов в лице нецелевого, неадаптивного и реактивного управления.

В

ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ - 1) один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России; следствие осознания государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в дореформенной школе унификации и единообразия образования; 2) результат реализации принципа и политики развития ВО - свойство, способность системы образования (от федеральной системы до образовательного учреждения) предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, веер возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории. ВО в конечном счете нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. Реализация идей ВО осуществляется различными путями и способами: через создание более широкого многообразия образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений; плюрализм и гибкость учебных программ, учебников, вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий. Многие из этих путей и способов могут реализовываться и в условиях отдельного образовательного учреждения. При этом реальные возможности школы в плане предоставления вариативных образовательных услуг и разнообразия образовательных траекторий являются одним из важнейших показателей качества образования в школе.

Образовательные системы, построенные на принципе ВО, требуют адекватного построения организационной структуры школы и специфического подхода со стороны систем внутришкольного управления. В частности, в таких системах необходимы органы, службы и формы работы, которые могли бы взять на себя диагностику различных образовательных потребностей и возможностей школьников, оценку существующих образовательных траекторий и их соответствия имеющимся и перспективным потребностям школьников, выявление потребностей в дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, выстраивание различных образовательных траекторий, разработку и осуществление принципов комплектования классов, групп, потоков учащихся (например, педагогические консилиумы, годичные команды учителей). При существенных различиях между имеющимися в школе вариантами образования эти варианты требуют отражения в специальной группировке учителей в рамках общей организационной структуры школы и структуры управления.

ВАРИАНТЫ ОТНОШЕНИЯ К НОВШЕСТВАМ - различные подходы и установки потенциальных пользователей к предполагаемым новшествам. Позиции членов школьного сообщества по отношению к конкретным новшествам и новшествам вообще определяется характером его инновационной установки. Эта установка может быть как положительной, так и отрицательной.

Американский исследователь Э.Роджерс выделил четыре категории

работников с положительной установкой на новшества: Первые, Умеренные, Предпоследние, Последние.

Первые (ранние реципиенты) - те, кто осуществляет пробное или пионерное освоение нового (см.ст. Освоение нового). Ряд исследователей выделяют среди Первых две подгруппы: Непосредственно первые (считают, что новое хорошо уже потому, что оно новое; смело воспринимают, внедряют и распространяют новое) и Передовики (первыми осуществляют практическую (экспериментальную) проверку ценности инновации в конкретной среде, конкретной школе).

Умеренные (раннее большинство) - те, кто не стремится быть среди первых, но и не хочет быть последним, не воспринимает новое, пока оно не будет воспринято большинством их коллег. Умеренные в большинстве случаев принимают участие в повторном освоении нового в школе.

Предпоследние (позднее большинство) - те, кто больше сомневается, чем верит в новое, отдает предпочтение старому, традиционному, привычному; они не последние, но предпоследние среди тех, кто принял новшество.

Последние (поздние реципиенты) - те, кто последними решается принять новшество, кто очень сильно связан с традициями, со старым, консервативным. Предпоследние и последние подключаются к нововведению в основном на последних этапах повторного освоения нового, когда оно становится традицией, т.е. на этапе рутинизации.

Практика показывает, что независимо от подхода к обновлению школы, ее руководителям приходится работать со всеми четырьмя названными категориями учителей, так как в каждой школе есть и Первые, и Умеренные, и Предпоследние, и Последние. При этом увеличение числа учителей, вовлеченных в процесс обновления школы, способствует изменению их самооценки и формированию у них более активной позиции по отношению к новому.

Следуя А.И.Пригожину, можно выделить шесть стереотипов отрицательного, антиинновационного восприятия новшеств, представляющих собой по сути вариации на тему " Да, но...".

"Это у нас уже есть". Приводится пример, действительно сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством. В этом случае оппонент вынужден доказывать значимость различий и обманчивость сходства.

"Это у нас не получится". Перечисляется ряд особенностей, объективных условий, которые делают невозможным данное нововведение, причем все они не могут быть известны оппоненту: если он "свой", то преобладают доводы внешнего порядка, если извне, то упор делается на внешнюю специфику.

"Это не решает наших главных проблем". Поза сторонника радикальных решений. Новшество в этом случае получает образ паллиатива, а инноватор - черты недостаточно смелого и активного проводника подлинного прогресса. Поскольку разведение главного и второстепенного - дело интерпретации, возможность отвода новшества почти гарантирована.

"Это требует доработки". У новшества выделяют его действительные недостатки, ограничения, недоработанные элементы, которые всегда

неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме. Однако тем самым новшество наделяется характеристикой "сырого", "недодуманного до конца", а значит, хотя и очень нужного, но не готового к применению.

"Здесь не все равноценно". Ставка на отсечение некоторых деталей по любому из названных выше соображений, отчего новшество либо становится "безобидным" по своему инновационному потенциалу, "приручается", либо оказывается бессмысленным по той же причине, ибо ощутимого эффекта уже не предвидится.

"Есть и другие предложения". Подразумевается вполне реальная альтернатива данному новшеству, выдвигаемая другими организациями, лицами. Тогда оппонент ставится в конкурентные отношения с параллельными инноваторами. Это перемещает проблему решения вопроса в сферу их взаимоотношений между собой.

Дифференцируя сотрудников школы по их отношению к новшествам, следует помнить о том, что если в основе разделения учителей с положительной инновационной установкой лежит самооценка степени личной подготовленности к освоению нового, то в основе стереотипов антиинновационного поведения лежит стремление обеспечить его носителям неуязвимость с позиций общественных ценностей, с одной стороны, и защиту от нововведения - с другой.

ВЕЩНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ - составляющая внутренней среды школы; совокупность различных материальных предметов (вещей), представленных в школьном интерьере и повседневно окружающих членов школьного сообщества. Значимость характера ВСШ, ее свойств связана с тем, что она оказывает существенное (в том числе - образовательное) влияние на людей и вносит вклад в создание индивидуальности образовательного учреждения. Разнообразие среды и степень активности взаимодействия с нею способствуют развитию психики человека, его личности. Помимо функциональной роли (каждый предмет в школьном интерьере несет определенную функциональную нагрузку и служит достижению каких-то полезных целей), вещи и предметы, образующие в совокупности ВСШ, могут выполнять для школьников функции важных символов, связываются в их сознании со значимыми событиями школьной жизни.

Осознание различных характеристик ВСШ и их значимости в процессах жизнедеятельности школы является основой для планирования и осуществления управленческого влияния на развитие ВСШ.

ВИДЕНИЕ - 1) (от англ. vision - видение, картина) - одно из главных понятий и составляющих стратегического управления и стратегического планирования имеющийся в сознании руководителей организации идеальный образ (модель, картина) желаемого будущего состояния организации (и ее результатов), достижение которого в реальности возможно при самых благоприятных внутренних и внешних условиях; образ наилучшего, наиболее совершенного (из мыслимых) состояния организации; 2) в более широком смысле - значимое для профессиональной управленческой деятельности, являющееся ее интеллектуальной, смысловой основой и присущее конкретным

субъектам управления восприятие организационной (школьной) и управленческой действительности (объекта управления, его подсистем и основных процессов, внешней среды и т.д.). Наличие развитого, яркого, обоснованного, стимулирующего к действиям В (в обоих значениях) рассматривается как основа и условие успеха выработки стратегических планов деятельности организации (в том числе - и школьной). Отсутствие, неопределенность В или его неадекватность реальности является тормозом на пути развития организации. Выработка продуктивного, компетентного В является задачей руководителя и требует от него развитого системного, ситуационного и оптимизационного мышления, наличия современных представлений о своем объекте управления как целостной открытой системе, действующей в сложной и изменчивой внешней среде, постоянного соотнесения своих представлений и индивидуальной управленческой концепции с современными научными представлениями и т.д.

ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ (ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ) - важная, имеющая высокий уровень абстракции, категория науки об управлении. Рождение понятия о ВУД(Д), связанное с выделением из огромного (и до этого момента - неупорядоченного и сумбурного) потока конкретных управленческих действий некоторых специфических групп, видов, имело (и имеет) очень большое значение для упорядочения управленческой деятельности, развития научных представлений о содержании управления. ВУД(Д) как сложное абстрактное понятие следует отличать от конкретных, доступных наблюдению, частных управленческих действий. Каждый ВУД(Д) представляет собой относительно самостоятельный вид управленческой деятельности (которая в свою очередь является одним из главных, исторически необходимых видов социальной человеческой деятельности). Отсюда вытекает, что любой ВУД(Д) может быть рассмотрен в обычных для описания любой деятельности категориях - ценностей, целей, средств (содержания, методов, форм, инструментов), результатов; субъектов, объектов и их взаимодействия, процесса и т.п.

Любой ВУД(Д) имеет достаточно сложную структуру и включает в себя множество конкретных управленческих действий. При этом отнесение таких действий к тому или иному ВУД(Д) нередко представляет определенные трудности (например, выдачу подчиненным заданий некоторые специалисты считают частью действия организации, а другие - частью действия руководства). Важнейшие ВУД(Д) характерны для управления любыми социальными объектами, поэтому осуществление каждого из них в системах управления рассматривается как общая функция управления. Этим объясняется нередкое (и в научных текстах, и в практике) отождествление ВУД(Д) с общими функциями управления.

ВЛАСТЬ - особое социальное отношение, предполагающее способность, право, возможность определенных субъектов распоряжаться чем-либо, оказывать решающее воздействие на судьбы, поведение, деятельность, нравы, традиции. Иногда В определяют также как возможность и право заставлять людей делать то, чего они без властного принуждения, по собственной воле, не стали бы делать. Значимость В заключается в том, что она пронизывает и во

многом определяет все сферы жизни людей, социальных организаций, оказывая существенное (как положительное, так и негативное) влияние на их существование и развитие. Развитие свободы и демократии по мере развития общества существенно изменяет характер отношений В, однако не устраняет их полностью, а попытки отрицания В носят чаще всего достаточно деструктивный и малопродуктивный характер. Управление школой также предполагает осуществление властных полномочий, функции В субъектов управления: директора школы, его заместителей, коллегиальных органов, всех, кто обладает статусными полномочиями или неформальными источниками В. (профессиональным или нравственным авторитетом, реальными властными возможностями и т.д.). Результаты управления зависят от взаимодействия самых различных источников и видов В: внутренних и внешних, официальных и неофициальных, явных и скрытых, В традиций и стереотипов, увлечений и моды, целенаправленной деятельности и не всегда осознанных потребностей, интересов детей и взрослых, верований и ожиданий и т.п.

В зависимости от значимости и роли в системе управления школой различные субъекты внутришкольного управления обладают разной (по сфере охвата, характеру и силе воздействия на те или иные объекты) В. Наибольшая формальная В сосредоточена в руках директора школы. Степень концентрации и распределения В определяется преобладающим стилем руководства (управления) школой. Авторитарный стиль характерен безраздельным властвованием руководителя и нередко связан с нарушением "предельно допустимой концентрации" В в руках одного лица. Нередко и сам руководитель авторитарного типа отличается властностью, иногда - властолюбием. В демократически устроенной школе власть распределяется как внутри администрации, между субъектами управления, относящимися к разным "ветвям" В: законодательной, исполнительной, в некоторых случаях - судебной ("суды чести", конфликтные комиссии и т.п.). Либеральный стиль руководства характерен сведением властных отношений к необходимому минимуму, выдвижением на первый план отношений товарищеского, творческого, неформального сотрудничества.

При так называемой "командной" организации внутришкольного управления В лидера, руководителя согласуется с волей команды.

При любых обстоятельствах В над людьми должна быть ограничена ограничена нравственными и правовыми нормами. См. также ст. Управление как реализация отношений власти.

ВЛИЯНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ - атрибут власти ВУ характеризуется различными субъектами и объектами, направленностью, силой, официальной или неформальной природой, методами и механизмами, эффективностью. Реальное влияние руководителя, других субъектов управления школой определяется их компетенцией, профессионализмом работников, осуществляющих управление, их волевыми качествами, знанием объекта управления (руководства), способностью проектировать, планировать результаты и достигать поставленных целей, учитывать собственные возможности и ограничения.

ВЛИЯТЕЛЬНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - интегративная характеристика

систем управления, позволяющая обобщенную оценку способности субъектов и систем управления оказывать реальное результативное влияние на управляемый объект, то есть достигать желаемых, запланированных результатов управленческих воздействий. Высокая ВУ еще не свидетельствует о реальном качестве управления (является его необходимым, но недостаточным условием), однако при прочих равных условиях позволяет системе управления с высокой вероятностью рассчитывать на высокие результаты управления. Системы управления, не обладающие свойством ВУ, даже при наличии многих положительных свойств, оказываются не в состоянии влиять на положение дел в организации (что является существенным признаком всякого управления), не соответствуют своему понятию и предназначению. В то же время системы управления с очень высокой степенью ВУ, могут (например, при авторитарном стиле руководства) подавлять инициативы участников образовательного процесса, членов сообщества. Практика показывает, что многие руководители не располагают достоверной информацией, позволяющей оценить реальную ВУ, склонны преувеличивать (или недооценивать) ее. Поэтому субъектам управления полезно изучать, исследовать реальную ВУ и в случае необходимости предпринимать оперативные действия по ее повышению и/или оптимизации ее использования. Для разных школ и субъектов внутришкольного управления эффективны разные варианты ВУ и способы обеспечения ее оптимальности.

ВНЕШНЯЯ СРЕДА ШКОЛЫ - совокупность социальных и природных факторов, действие которых значимо для создания, выживания, функционирования и развития школы как открытой, социально-ориентированой и социально ответственной системы. Значение ВСШ определяется тем, что она определяет направленность деятельности школы, создает для этой деятельности благоприятные возможности, ограничения и угрозы.

Социум (в лице уполномоченных на это субъектов и органов) создает, учреждает школу как социальную организацию, дает ей определенный статус, компетенцию, права и обязанности, дает оценку ее деятельности. Социум, ситуация в нем всегда образует некий общий фон жизнедеятельности школы (более или менее благоприятный для этой жизнедеятельности). Социальная среда является источником выдвижения требований к школе, формирует и предъявляет социальный заказ на образование, всегда имеет определенные ожидания. Социальная среда выступает источником необходимых для нормальной жизнедеятельности школы ресурсов. В социуме школа может найти контрагентов и партнеров, необходимых ей для решения ее задач, "потребителей" ее продукции - выпускников, получивших образование. Социальная среда порождает факторы, действующие на школу дестабилизирующим и негативным образом.

В обществе и природе есть факторы среды, оказывающие на школу соответственно прямое (непосредственное) или косвенное (опосредованное) воздействие; есть факторы, которые можно отнести к отдаленной и к ближайшей среде данной конкретной школы. При этом, как правило, факторы, не относящиеся к ближайшей среде школы, примерно одинаково влияют на

разные школы (то есть их влияние на школу не столь специфично, как влияние ближайшей среды).

Любая школа испытывает на себе влияние социального климата в обществе, экономических, политических, правовых, экологических, демографических, культурных, духовно-идеологических, социально-психологических, этических, отраслевых, институциональных факторов - то есть общесоциальных факторов. Рассмотрим кратко содержание этих факторов и характер их влияния на школу.

Социальный климат в обществе, общий уровень социальной стабильности (или напряженности), состояние занятости населения, сложившаяся социальная структура и социальное расслоение, характер национально-этнических проблем и взаимоотношений создают для деятельности школ общий благоприятный или неблагоприятный фон, предопределяют характер дифференциации образовательных запросов разных социальных групп населения (люди все больше понимают, что качество полученного образования в растущей мере будет определять будущий социальный статус юного гражданина).

Такие явления, как рост преступности, попадание учителей и семей многих учащихся в число социально незащищенных групп населения, рост безработицы негативно влияет на ситуацию в школе, одновременно актуализируя рост требований к ней как социальному стабилизатору, институту, обеспечивающему защиту детей от бедствий переходного периода в истории страны, "смутного времени".

Экономические факторы, состояние экономики страны, ее финансовой системы влияют через уровень благосостояния в обществе на рост (или отсутствие роста и усложнения) образовательных потребностей граждан, обусловливают большие или меньшие возможности для финансирования бюджетной, в том числе и образовательной сферы.

Кризисные ситуации в экономике резко сокращают возможности оптимизации сети школ, сводят к нулю возможности материального стимулирования работников школы, ставят школу и образование в целом перед задачей выживания. Зависимость школы от этих факторов очень существенна, а возможности повысить свое экономическое благосостояние сравнительно невелики.

Политические факторы, курс внутренней и внешней политики страны, конкретные политические действия и ситуации также образуют общий фон деятельности школы, для которой крайне желательна спокойная, конструктивная, созидательная социально-политическая обстановка в обществе. Многое зависит и от содержания и характера проведения в жизнь собственно образовательной политики. Провозглашенный в нашей стране принцип деполитизации школы предостерегает ее от излишней вовлеченности в политику, но не делает школу и ее коллектив изолированными от политических проблем.

Правовые факторы, характер действующих законодательных актов и правовых норм задают рамки, границы правового поля жизнедеятельности школы, "правила игры" на этом поле, что становится особенно важно для

школы, получившей права юридического лица, относительно автономного субъекта гражданского права. Положения Конституции страны, Закона об образовании, соответствующих правовых актов субъектов Российской Федерации, нормативные акты правительства и его образовательных ведомств должны непременно учитываться школой при определении ориентиров собственной жизнедеятельности. Столь же важно настроиться на осуществление международных правовых актов, например, Конвенции ЮНЕСКО о правах ребенка. Не менее внимательно должна следить современная школа за законодательством о труде, о налогах, за многими разделами гражданского законодательства.

Социально-психологические и этические факторы, общий морально-психологический климат в обществе, образ и стиль жизни разных слоев населения, реально действующие моральные нормы и правила как важные факторы социальной ситуации развития подрастающего поколения самым прямым образом влияют на школу, требуют от нее быстрой и взвешенной реакции, способности реально предлагать детям такие нормы и образцы деятельности, поведения, отношений, человеческого общения, которые помогали бы им сохранить свободу, чувство собственного достоинства, доверие и открытость к миру, людям и в то же время противостоять аморализму и бесчеловечности. Школа в силу своей социальной ответственности не может использовать отрицательные моменты и тенденции общественной психологии и морали в качестве оправдания: она принимает их как нерадостную данность, но стремится всячески противостоять им.

Экологические факторы, состояние окружающей школу природной среды оказывают существенное влияние на здоровье будущих и нынешних школьников и учителей, что значительно усиливает требования к профилактической и оздоровительной направленности деятельности школы. Кроме того, сам характер географической и исторической среды, в которой живет школа, имеет очень большое значение как образовательный фактор. Школа может внести определенный встречный вклад в улучшение экологической ситуации, если она осуществляет экологическое образование и воспитание школьников, активно участвует в природоохранной деятельности, готовит учащихся к здоровому образу жизни.

Демографические факторы, характер рождаемости, типичный состав семей также сильно влияют на ситуацию в школе. Если не заниматься изучением тенденций в этой области, школа через какое-то время может оказаться без контингента учащихся или напротив - перед ситуацией резкой нехватки ученических мест.

Культурные, духовно-идеологические факторы, состояние культуры в стране, уровень духовного здоровья и культурных запросов населения является фоном для проявления образовательной активности людей, ее направленности. Снижение культурного уровня общества, обеднение культурной жизни, широкое распространение массовой культуры объективно существенно затрудняет решение школой ее образовательных задач, понижает уровень востребованности хорошего образования обществом, что не может не беспокоить образовательное сообщество. Поэтому школа как организация

культуросберегающая и культуросозидающая часто пытается сама героически противостоять таким тенденциям в меру своих сил и возможностей.

Отраслевые факторы, состояние и тенденции изменений системы образования в стране и мире, новые идеи, концепции, образцы лучшего образовательного опыта также влияют на отдельно взятую школу, предлагая ей определенные варианты для выбора собственной траектории движения. Наличие (или отсутствие) продуманной федеральной, региональной образовательной политики, четкой линии поведения муниципальных образовательных систем, в которые включена школа, общее состояние всех ресурсов, необходимых школе и источников их поступления - важнейшие факторы, определяющие возможности и ограничения деятельности школы, выбор ее стратегии. В рамках отрасли возможны явления конкуренции между образовательными учреждениями, что также требует от школ адекватной реакции: поиска своей собственной ниши на рынке образовательных услуг, готовности к созданию конкурентных преимуществ.

Институциональные факторы, наличие разветвленной сети специализированных социальных институтов, организаций, с которыми бы могла сотрудничать школа в решении своих задач - еще один элемент значимой широкой социальной среды школы. Способность школы к установлению продуктивных и взаимовыгодных контактов с разными институтами существенно повышает ее общий потенциал, способствует росту престижа, репутации, улучшению имиджа.

Что касается ближайшей социальной среды школы, то в нее для большинства школ входят: семьи учащихся; общественность, активные слои местного населения; местные администрации и их органы управления образованием; производственные структуры разных форм собственности (потенциальные спонсоры, работодатели для выпускников школы и т.д.); учреждения здравоохранения; другие образовательные учреждения; культурно-просветительные организации; правоохранительные учреждения; местные средства массовой информации; различные организации и ассоциации, создаваемые местным населением, религиозные общины различных конфессий и т.д.

Ближайшая среда школы оказывает на нее сложное влияние, выступая и "ретранслятором" влияний более широкой социальной среды, и источником собственных специфических воздействий. Со своей стороны школа может оказать достаточно заметное встречное влияние на ситуацию в своей ближайшей среде и ее составляющих. См. также ст. Анализ и прогнозирование внешней среды школы.

ВНУТРЕННЕЕ И ВНЕШНЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ - две взаимосвязанные стороны управления школой как социальной организацией. Внутреннее управление школой - это управление, осуществляемое субъектами, являющимися частью школьного сообщества, находящимися внутри школы, другими словами внутришкольное управление. Эта сторона управления может быть понята и как самоуправление школой, так как современная школа безусловно является прежде всего автономной и самоуправляющейся. Внутреннее управление, самоуправление школой (отличаемое от учительского

и ученического самоуправления в школе, являющегося лишь составной частью системы внутреннего управления школой) рассматривается сегодня как наиболее важное и значимое, вносящее наибольший вклад в общее управление школьной организацией и несущее за состояние дел в школе всю полноту ответственности. В то же время как часть более широких образовательных систем - муниципальной, региональной, федеральной, субъект гражданского права школа не может не испытывать на себе многообразных, в том числе - управляющих влияний со стороны органов государственной власти и управления, органов местного самоуправления, органов управления образованием. Создание, статус, правовая регламентация жизнедеятельности образовательного учреждения, его регистрация, лицензирование, аттестация и аккредитация подчиняются государственным нормативно-правовым актам. Таким образом, имеет место внешнее управление школой. В более широком (и несколько метафорическом) понимании к внешнему управлению школой относят все значимые влияния на школу со стороны всех ее заказчиков и других контрагентов. В этом варианте речь идет о готовности школы добровольно следовать потребностям заказчиков, то есть как бы управляться их потребностями, что является очень современным лозунгом в менеджменте. Метафоричность этого понимания, не позволяющая строго относить его к внешнему управлению школой, связана с тем, что далеко не все, имеющие образовательные потребности и даже способные их осознанно предъявить, имеют реальные рычаги эффективного влияния на школу и соответствующие законные права.

Объективная необходимость и внутреннего, и внешнего управления школой ставит вопрос о необходимости нахождения и поддержания их оптимального соотношения в общем потоке управления образовательным учреждением. Автономизация образовательных учреждений, становление их как юридических лиц, расширение их компетенции и ответственности существенно изменили соотношение между ВИВУШ в пользу внутреннего управления школой, что однако не означает полной автономии школы и ее "независимости" от внешнего управления и от социума в целом. В то же время пока еще достаточно широко распространены и традиции и пережитки прямого вертикального управленческого воздействия органов управления на школу, прямого вмешательства в ход ее жизнедеятельности, особенно там, где субъекты внутришкольного управления недостаточно освоили всю полноту своих законных прав и ответственности.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ИНСПЕКТИРОВАНИЕ - идея, получившая распространение в российском образовании в конце 80-х гг. XX века. По своей сути реализация ВИ находится в рамках реализации функции (управленческого действия) контроля и подразумевает осуществление (директором школы) ряда контрольных функций, присущих обычно внешнему инспектированию школы. Смысл идеи ВИ, связанной с начальным периодом процесса демократизации образования в СССР, заключался в том, чтобы существенно уменьшить давление на школу и учителя внешнего инспектирования (которое тогда было чрезвычайно сильным, что вызывало рост недовольства со стороны коллективов образовательных учреждений и общественности), перенести

центр тяжести усилий инспекторского корпуса на контроль за деятельностью школьной администрации (оградив от них учебный процесс в школе), а в качестве главного внутреннего инспектора в школе выдвинуть фигуру ее директора. Идея ВИ отразила двойственный характер тогдашней образовательной политики - с одной стороны, в ней проявились некоторые начала демократизации и децентрализации управления, с другой стороны - она еще не отошла от идей "руководства и контроля" как главных идей при административной системе управления образованием. Соответственно, идея уменьшения роли и интенсивности внешнего инспектирования в школах встретила большую поддержку, чем идея постановки директора над коллективом школы в качестве инспектора (то есть прежде всего - контролирующей инстанции).

После принятия Закона РФ "Об образовании", развития автономности образовательных учреждений и возрождения на новых основаниях служб внешнего инспектирования в образовании идеи ВИ и роли директора школы как главного внутришкольного инспектора утратили свою актуальность и отошли на второй план.

ВОЗМОЖНОСТИ - 1) как характеристика школы, ее подсистем, систем внутришкольного управления, то есть внутренние, собственные В; все то, что школа (или ее подсистема, отдельная организационная единица, отдельный работник и т.д.) может сделать, осуществить, превратить в действительность; В в этом значении обычно рассматриваются по отношению к конкретным значимым требованиям и функциям и поэтому называются функциональными В. Обычно подразумевается, что В являются позитивными, однако на самом деле в деятельности людей, их поведении проявляются и В, объективно работающие против значимых функций, не способствующие их реализации.

Поэтому правомерно говорить о функциональных и дисфункциональных В, а суммарные внутренние функциональные В системы есть некая результирующая ее функциональных и дисфункциональных В. Общая совокупность, система функциональных В называется потенциалом системы. Факторы, уменьшающие, понижающие В, потенциал системы, или препятствующие его повышению называются ограничениями.

Развитие любой системы есть прежде всего обогащение ее В, потенциала, рост их многообразия и уровня. Развитие внутренней составляющей В предполагает одновременное обогащение функциональных и нейтрализацию дисфункциональных В.

Управление школой, как и политика, является искусством возможного. Обеспечивая стремление управляемого объекта и школьного сообщества к идеалу, субъекты управления должны отдавать себе отчет в нереальности его полного достижения. Поэтому в качестве реального и при этом весьма напряженного и приближающегося к идеальному они выдвигают перед сообществом образ оптимального результата, оптимума, который есть не что иное, как результат, наилучший из всех возможных для данной конкретной ситуации (с присущими ей возможностями и ограничениями) или что то же самое - результат, достигаемый при полном использовании предельных функциональных В и воплощающий эти В.

2) как характеристика ситуационного фона, окружения по отношению к деятельности (школы, субъекта управления и т.п.), то есть внешние, ситуационные В; характеристика ситуаций во внутренней и внешней среде школы, рассматриваемых в контексте и с точки зрения их ожидаемого положительного влияния на решение некоторых актуальных (прежде всего - стратегических) задач и проблем школы. Понимаемые таким образом, В рассматриваются не вообще, а именно в связи с конкретными стратегиями организации. В изменчивой организационной среде способность системы управления обеспечить выживание, устойчивое функционирование и поступательное развитие школы во многом определяется ее способностью видеть, учитывать и использовать, а также создавать дополнительные В, сопутствующие и способствующие наилучшему решению поставленных задач. Поэтому такая способность является одним из важнейших показателей управленческого искусства и мастерства руководителей.

В некоторых книгах по менеджменту руководителей, способных улавливать В и настроенных на их использование, нередко называют оппортунистами (или информированными оппортунистами). Поскольку этот термин по определенным историческим причинам ассоциируется в сознании наших соотечественников с чем-то негативным, поясним, что в данном случае это слово является скорее положительной оценкой и производно от англ. opportunity, которое переводится на русский язык именно как благоприятные В (при этом предполагается, что такие руководители не ждут, когда возникнут В, а максимально активно изучают всю необходимую информацию, занимаются прогнозированием, что и дает им быстрее и лучшее других увидеть В и получить тем самым конкурентные преимущества, выигрыш по времени и т.п.).

Для того, чтобы помочь руководителям-практикам изучать и учитывать стратегические В, в менеджменте разработано много методов, один из которых, так называемый SWOT-анализ, нацелен на анализ и оценку ожидаемых в будущем В (вместе с угрозами, опасностями), а также анализ и оценку сильных и слабых сторон своей организации в ожидаемой ситуации с учетом избранной стратегии деятельности. См. также ст. Возможности и ограничения, Возможности и опасности.

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ - пара взаимосвязанных понятий, отражающих в своей совокупности собственные возможности (в первом значении), общий потенциал системы (например, школы, коллектива, системы управления). В контексте ВИО возможности понимаются как позитивные, имеющиеся в наличии составляющие такого потенциала, а ограничения - как то, что система по тем или иным причинам делать не может. Поскольку учет, анализ и преодоление ограничений ("расшивка узких мест") является потенциально таким же ценным способом развития общего потенциала, как наращивание позитивных возможностей, для аналитической деятельности систем внутришкольного управления целесообразно осуществлять анализ и оценку ВИО в их совокупности и взаимосвязи.

ВОЗМОЖНОСТИ И ОПАСНОСТИ, УГРОЗЫ - пара взаимосвязанных понятий, отражающая в своей совокупности ситуационные возможности (См.

возможности во втором значении), то есть возможности внешней среды, которые благоприятны или неблагоприятны для школы или системы управления. При этом под возможностями понимаются, как правило, благоприятные позитивные возможности, а нежелательные для школы возможности именуются опасностями, угрозами. Недостаточность опыта и традиций анализа и прогнозирования внешней среды школы делает особенно важным выявление как благоприятных, так и нежелательных для школы характеристик среды. При этом необходимо анализировать и оценивать ВИОУ в их совокупности и взаимосвязи.

ВОЗМОЖНОСТИ И ТРЕБОВАНИЯ - пара взаимосвязанных понятий, используемых при отображении любых процессов детерминации жизнедеятельности организации. Любая социальная организация сталкивается со множеством внешних и внутренних требований, выступающих как следствие определенных ценностей, ожиданий, потребностей, интересов и т.д. Без выявления этих требований невозможно определить, что и как должно быть сделано, невозможно дать оценку текущей деятельности. Без выяснения требований нельзя выявить и возможности (школы, педагогов, системы управления и т.д.), так как нельзя говорить о возможностях вообще, можно и нужно говорить о возможностях по отношению к конкретным требованиям. Требования (требуемое) и возможности (возможное), взятые по отдельности, образуют важнейшую и необходимую (но недостаточную) сторону всякой задачи и цели. Требования без учета реальных возможностей могут порождать идеалы, но не реальные цели; постановка целей только от возможного приведет к заниженным или ненужным для клиентов результатам. Поэтому полная постановка цели, задачи возможна только при диалектическом соотнесении требуемого и возможного. Значимость такого соотнесения особенно велика при проектировании новых систем образования и управления.

ВОЛЕВЫЕ РЕШЕНИЯ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - управленческие решения, принимаемые субъектами внутришкольного управления без необходимых и достаточных предпосылок успешности, а иногда - при полном отсутствии объективных благоприятных возможностей, вопреки обстоятельствам, с нарушением действующих правовых и этических норм. Принимая ВРВУШ и заставляя коллектив участвовать в их реализации, руководитель проявляет (иногда - демонстративно) свою управленческую волю, твердость, решительность, упрямство. В некоторых (например, экстремальных) ситуациях быстрое принятие и настойчивое выполнение ВРВУШ может быть оправдано. Широкое распространение таких решений, а тем более - превращение их в основной тип принимаемых решений, свойственное крайним проявлениям авторитарного стиля руководства (управления), оценивается отрицательно как проявление волюнтаризма, субъективизма, самодурства и произвола. Стиль управления, допускающий принятие и выполнение ВРВУШ повседневную практику, может сравнительно долго приниматься в слабом, незрелом педагогическом коллективе, но вызывает решительное отторжение в сильном и зрелом сообществе.

ВООДУШЕВЛЯЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ - понятие и идея, введенные в 80-е гг. XX века в публикациях действ. члена РАО С.Л.

Соловейчика, посвященных обновлению тогдашней советской школы на основе "педагогики сотрудничества ". Несмотря на свой публицистический характер, идея ВУШ (которую многие школьные управленцы восприняли тогда как далекую от строго научного управления) вполне вписывается в контекст современных научных представлений об управлении (и особенно - руководстве) школьной организацией и школьным сообществом как управлении (и руководстве) именно воодушевляющем мотивирующем, стимулирующем, личностно-ориентированном, вовлекающем, лидирующем, смыслосозидающем, духоподъемном, созидательном, творческом и т.п. Такие характеристики управления особенно востребуются в такой сложной, творческой эмоционально-зависимой гуманитарной организации как школа. Все эти черты систем управления в свою очередь не могут проявиться без ориентации на целевой, ценностный, адаптивный характер управления. При этом важно подчеркнуть, что ВУШ - действительно необходимая, но далеко не единственная и далеко не достаточная характеристика успешного, эффективного управления школой.

В условиях социально-экономического кризиса в стране и связанной с ним социально-психологической напряженности в обществе и школе идея ВУШ вновь приобретает весьма актуальное звучание.

ВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ И РЕСУРСЫ - условия и ресурсы жизнедеятельности школы и систем внутришкольного управления, связанные с временным "измерением", категорией времени. Время выступает как один из важнейших, причем хронически дефицитных ресурсов любой организации. Рассмотрение любых процессов, имеющих место в школе, и достигаемых в них результатов без учета и в отрыве от ВУИР, темпоритмических характеристик, жизненных циклов, своевременности, реального наличия времени, соблюдения рациональных норм расхода времени чревато существенными ошибками в управлении школой, перегрузкой учащихся и педагогов, снижением мотивации учебной и профессиональной деятельности. Учет временной составляющей абсолютно необходим при планировании любых участков деятельности школы (для чего в планах обязательно указываются сроки начала и окончания работ, а при создании сложных и долгосрочных планов специально строятся графики (диаграммы) Гантта или сетевые графики, показывающие реализуемость планов за отведенное время или демонстрирующие наименее трудоемкие пути достижения поставленных целей. Он считается обязательным при операциональной постановке целей в школе, когда наряду с точной содержательной характеристикой желаемого результата указывается и время, к которому он должен быть достигнут. Продуктивность, экономичность и эффективность деятельности школы и системы внутришкольного управления как важные показатели их успеха требуют тщательного контроля расхода времени и сознательного стремления к его всемерной экономии. В процессе принятия решений предпочтение рекомендуется отдавать альтернативам, которые при равном ожидаемом результате обеспечивают лучшую экономию и более рациональное использование ВУИР или лучший из возможных результатов за отведенное, фиксированное время.

ВЫЖИВАНИЕ ШКОЛЫ - необходимое условие сохранения

жизнедеятельности школы, поддержания функционирования образовательного учреждения и его развития. Задача выживания стоит перед любой социальной организацией, хотя для бюджетных организаций (к каковым относится подавляющее большинство школ), не ориентирванных на получение прибыли и ведение острой конкурентной борьбы, она, казалось бы не является столь острой, как для организации бизнеса. Однако значимость задачи ВШ существенно актуализируется в периоды социальных кризисов, когда государство и общество не могут по разным причинам оказать образованию достойную поддержку в создании нормальных условий жизнедеятельности.

ВШ подразумевает активную адаптацию школы к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды, к обновляющимся социальным требованиям, противодействие неблагоприятным внешним влияниям (прежде всего связанным с существенным усложнением добывания необходимых для жизнеобеспечения школы и образовательного процесса ресурсов, со снижением уровня жизни педагогов и других работников школы и престижности педагогической профессии) и внутренним трудностям - "центробежным тенденциям" и конфликтам в школьном сообществе, потере управляемости школы и процессов ее жизнедеятельности и т.д. Обеспечение ВШ является одной из важнейших задач систем внутришкольного управления, однако успешное решение этой задачи возможно только общими усилиями государства, местного самоуправления, органов управления образованием, школьных коллективов, населения страны. За годы реформ, проходящих на неблагоприятном фоне социального кризиса в стране, российская школа накопила богатый опыт выживания и продемонстрировала достаточно высокую степень жизнеспособности и резистентности (сопротивляемости) к неблагоприятным условиям в социуме. Относительно успешное ВШ и системы образования в целом связано не только с героическими усилиями образовательного сообщества и педагогических коллективов, но и со сравнительно низким порогом ВШ: речь идет о том, что для обеспечения оптимального функционирования школы необходимо значительное (и все возрастающее) количество различных ресурсов, однако для обеспечения минимально необходимого уровня функционирования школы в экстремальных условиях оказывается достаточно иметь необходимый контингент учащихся и кадров при минимуме иных ресурсов (это существенно отличает образовательный процесс, характерный для школы, от производственных процессов в большинстве необразовательных организаций, требующих значительно больших и более дорогостоящих стартовых условий и ресурсов). Такой порог ВШ с одной стороны, является "счастьем для школы", характеристикой, облегчающей ВШ (хотя и на уровне, объективно не позволяющем ей добиваться по-настоящему высоких результатов функционирования), а с другой стороны - ее бедой (так как облегчает создание у структур, обязанных финансировать и обеспечивать школу, иллюзии о том, что школа без труда может обходиться без очень многих ресурсов, что отчасти объясняет традиционно остаточный подход к финансированию образования в нашей стране). Опыт ВШ в условиях нынешней ситуации в обществе и образовании подтверждает, что сегодня даже для решения задач простого ВШ

настоятельно необходимы существенные качественные изменения - развитие школы.

Способность школьного сообщества обеспечивать ВШ характеризует степень жизнеспособности школы.

ВЫЗОВЫ И ОТВЕТЫ - словосочетание, используемое для характеристики поведения организации во взаимоотношениях с окружающей средой. В условиях школы в качестве вызовов рассматриваются любые явления и изменения внешней или внутренней среды школы, порождающие новые требования к школе и системе внутришкольного управления, требующие от нее адекватного реагирования, действия - ответа на вызов. Так, провозглашение Законом РФ "Об образовании" принципа автономности образовательных учреждений явилось очень серьезным вызовом профессионализму школьных управленцев, так как теперь мера их ответственности стала значительно более высокой. Если рассматривать с позиций ВИО общую ситуацию в российской школе, необходимо признать, что несмотря на все сложности, отечественная система школьного образования в целом достойно справляется с вызовами переходного, кризисного времени.

Именно в связи с возникновением новых вызовов системы управления начинают анализировать и оценивать свои сильные и слабые стороны, благоприятные возможности и угрозы, имеющиеся в данной ситуации. Способность систем внутришкольного управления к оперативному и даже опережающему ответу на вызовы времени опирается прежде всего на их способность вовремя распознать, почувствовать, услышать эти вызовы, прогнозировать новые вызовы и заблаговременно настраиваться на поиск подходящих ответов. Лучшие системы управления не ждут явных вызовов (в этом случае есть опасность опоздать с ответом), а сами ищут и формулируют их. Системы, не способные ответить на вызовы ситуации - это неэффективные системы, требующие замены. Мышление в категориях ВИО весьма характерно и полезно для современного управленческого мышления.

Г

ГОСУДАРСТВО КАК ЗАКАЗЧИК НА ОБРАЗОВАНИЕ - один из главных заказчиков на образование в России. Соединяя в себе миссии заказчика на образование и создателя образовательной системы и условий ее жизнедеятельности и законодательно закрепляя свою политику в сфере образования, государство было и остается наиболее влиятельным заказчиком, чьи требования к образованию обязательны для образовательных структур любых организационно-правовых форм. В советский период роль ГКЗНО была во многом ролью монопольного заказчика, а сам образовательный заказ носил характер приказа. С введением действующего ныне Закона РФ "Об образовании" и расширением возможностей влияния на школу других категорий заказчиков роль ГКЗНО существенно изменяется: от идеологизированных и нереалистических требований типа обеспечения всестороннего и гармонического развития личности каждого школьника, полной унификации образовательного заказа ГКЗНО переходит к менее тотальному и более мягкому регулированию целей образования. В то же время оно (в лице своих уполномоченных органов) сохраняет в своих руках такие значимые рычаги как разработка государственнной политики в сфере образования и программ развития образования, регистрация, лицензирование, аттестация и государственная аккредитация образовательных учреждений, создание образовательных стандартов, базисных учебных планов, типовых учебных программ, учебников, осуществление контроля за деятельностью образовательных учреждений и др. Характер заказа ГКЗНО начинает в большей степени увязываться с реальными возможностями бюджетного финансирования образования.

ГРУППОВОЕ ДАВЛЕНИЕ - феномен, присущий в той или иной мере межличностным взаимоотношениям в любой группе и выражающийся в воздействии группы или ее большинства на поведение отдельных членов с помощью различных социально-психологических механизмов: ценностей, норм, традиций, правил, обычаев, табу, поощрений и наказаний (или их угрозы), обструкции, бойкота, остракизма, угрозы изгнания, выражения симпатии и антипатии, одобрения и неодобрения. Иногда ГД (в том числе - внутри детских коллективов) осуществляется и в более прямых, жестких и даже насильственных формах. ГД изначально выступает как средство саморегуляции отношений в группе, поддержания ее выживания, устойчивости, стабильности, способ противодействия поведению, препятствующему принятым ценностям и поставленным целям. Однако, по мере осознания силы влияния группы на своих членов, появляется сознательное желание использовать феномен ГД для решения определенных задач (как благих, так и этически некорректных).

Явление ГД, по всей видимости, имеет место в группах самого различного (в том числе - и весьма высокого) уровня зрелости и сплоченности, но осуществляется в различных формах. Поэтому позиция субъектов внутришкольного управления должна состоять не в попытке устранить это явление в своей школе, а в придании ему человечных, соответствующих

миссии школы как образовательной организации, форм. В группах низкого уровня развития с авторитарным стилем взаимоотношений ГД нередко приобретает уродливые, антигуманные и антидемократические формы. В зрелых и цивилизованных сообществах стремятся избегать форм ГД, унижающих личность, превращающих ее в аутсайдера или послушного большинству конформиста, подавляющих всякое инакомыслие и оппозицию большинству. Можно утверждать, что характер и формы проявления ГД являются очень важным индикатором истинного качества и уровня развития группы, межличностных отношений в ней.

Явление ГД давно и широко используется в педагогике и управлении. По сути дела, во многом именно этот феномен имеют в виду, говоря о косвенном, опосредованном воздействии на человека через коллектив, группу.

В управлении школой и руководстве школьным сообществом ГД (как спонтанное, так и направляемое субъектами внутришкольного управления) оказывается сильным и одновременно требующим от руководителей особой ответственности рычагом влияния на организационное поведение членов коллектива. Многие решения членов школьной администрации в реальной практике выполняются при большой поддержке со стороны процессов ГД в педагогическом коллективе. Процессы ГД могут идти как в направлении, совпадающем с курсом действий, предлагаемым администрацией, так и в направлении противодействия ему, например, в форме организованного сопротивления освоению определенных новшеств.

Особой, крайней осторожности, деликатности и внимания со стороны управляющих и педагогов требуют процессы ГД в детских сообществах, где они (в силу максимализма подростков и юношей, повышенной эмоциональности и отсутствия опыта цивилизованных взаимоотношений) нередко приобретают весьма опасное развитие. Провоцирование проявлений ГД большинства детского коллектива по отношению к детям, чья успеваемость или поведение "не вписываются" в принятые в школе рамки, характерно для авторитарной и манипулятивной педагогики и справедливо рассматривается в современной педагогике резко отрицательно. В этой связи актуализируется значение воспитания у школьников культуры внутриколлективных отношений, демонстрации со стороны взрослых членов коллектива образцов и норм таких отношений. Манипулирование общественным мнением и использование ГД в личных или узкогрупповых интересах даже при его высокой краткосрочной эффективности, в стратегическом плане наносит серьезный ущерб авторитету руководителя и развитию коллектива школы. Такое использование ГД правомерно относить к так называемым "грязным методам управления".

Д

ДАННОСТИ В ЖИЗНИ ШКОЛЫ - реалии, реально существующие свойства и характеристики школьной жизни, сложившееся положение вещей. Наличие всеми принимаемых и разделяемых ДВЖШ способствует взаимопониманию членов школьного сообщества, экономии времени и мышления, является основой общего содержания сознания сообщества, определенного профессионального3 менталитета. Однако ДВЖШ могут играть и другую, отрицательную роль, что заставляет внимательно отнестись к ним.

Значение специального анализа ДВЖШ в контексте вопросов управления школой связано с тем, что ДВЖШ (или то, что воспринимается руководителями и другими членами школьного сообщества в качестве таковых) обычно рассматриваются как нечто вполне естественное, правильное, всегда существовавшее и само собой разумеющееся, а порой - и единственно возможное, вне связи с историей их возникновения. Таким образом, они выступают как нечто незыблемое, исключаются из рассмотрения при поиске путей обновления школы, то есть играют роль стереотипа консервативного сознания. Между тем, серьезные изменения ситуации в школе очень часто начинаются именно с появления обоснованного сомнения в том, что раньше было принято считать ДВЖШ. Отказ от рассмотрения в качестве незыблемых ДВЖШ классно-урочной системы, обязательности школьной формы, наличия единого для всех школ страны учебного плана и программы и т.п. открыл пути и возможности для поиска новых своевременных решений в сфере образования и школы. См. также ст. "Само собой разумеющиеся вещи".

ДАННЫЕ - непосредственный продукт деятельности по информационному обеспечению, продукт исследования, контроля, мониторинга; специально собранные с помощью различных методов сведения, служащие и используемые в качестве исходного материала, "сырья" для извлечения значимой информации, фактов, прослеживания зависимостей между явлениями, тенденций и т.д. Соответствие состава, структуры, содержания и формы представления Д имеющимся задачам анализа и принятия решений является важным условием успеха аналитической деятельности и ее принципом.

ДВОЙНЫЕ СТАНДАРТЫ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - проявления этически некорректного поведения руководителей школы, связанные с тем, что субъекты управления (признавая на словах единство прав всех членов школьного сообщества) необоснованно предъявляют существенно различные требования или применяют различные критерии оценки поведения, например, руководителей школы и учителей, учителей, входящих в ближайшее окружение руководителей и других педагогов. Распространенность ДСВУШ опасна тем, что она развращает отдельных руководителей и членов педагогического коллектива, приводит к отрыву руководителей школы от основной части сообщества, в слабом и незрелом коллективе приводит к распространению такой модели поведения на отношения педагогов и воспитанников, а в более сильном - вызывает справедливое недовольство большинства педагогов действиями администраторов и конфликты.

ДЕИДЕОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ - принцип образовательной политики; процесс и результат деятельности, направленной против придания школе в качестве одной из главных функций функции "идеологического бойца", против превращения государством системы образования и школы в рупор и средство распространения и насильственного укоренения определенной официальной политической идеологии. В соответствии с Конституцией РФ, признающей плюрализм и свободу выбора мировоззрения и Законом РФ "Об образовании", провозглашающим (ст. 2) свободу и плюрализм в образовании, российская школа в начале 90-х гг. сменила прежний курс и была сориентирована на ДОИШ. Ускоренная реализация реформаторами образования принципа ДОИШ (как и принципа *деполитизации школы*) была по-разному встречена, понята и принята разными представителями образовательного сообщества. Практическое осуществление ДОИШ было связано с некоторыми крайностями: одна часть сообщества не могла согласиться с отказом школы от роли пропагандиста какой-то господствующей идеологии, другая - пыталась рассматривать ДОИШ как одобрение полного изгнания из школы любой ценностной, граждански и воспитательно значимой проблематики и информации (следствием чего стало существенное ослабление воспитательной деятельности школы). На самом деле, ДОИШ **не означает** превращения школы из ценностно-ориентированной и ценностно-ориентирующей организации в систему ценностно индифферентную и полностью нейтральную. Более того, в условиях ценностной неопределенности в обществе школа не может не брать на себя ответственных задач в сфере воспитания, которое прежде всего состоит в формировании и развитии ценностных ориентаций. При этом современная школа (в отличие от школы периода суперидеологизированного и политизированного образования) не имеет права **навязывать** детям определенный образ мыслей.

ДЕЛЕГИРОВАНИЕ ПОЛНОМОЧИЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ (от лат. delegatus - посланец, посланный и delegare - посылать в качестве посланца) - 1) перепоручение, передача части прав и ответственности, закрепленной первоначально за одним юридическим лицом, другому юридическому лицу, которое принимает на себя делегирорванные полномочия и ответственность; 2) в рамках одной отрасли, например - образования - передача ряда функций: а) центральных (вышестоящих) органов управления образованием нижестоящим органам - от Министерства образования - региональным и муниципальным органам, от региональных органов муниципальным, от региональных и муниципальных органов - образовательным учреждениям (делегирование сверху вниз - наиболее распространенный вариант); б) нижестоящих структур - вышестоящим (делегирование снизу вверх); в) от одного органа другому, находящемуся на том же уровне иерархии (делегирование по горизонтали); 3) в рамках одного учреждения (например, школы) - передача полномочий и ответственности (вниз, вверх и по горизонтали) между субъектами управления, находящимися на различных уровнях иерархии управления: от директора - своим заместителям и коллегиальным органам управления, от заместителей

директора - профессиональным объединениям педагогов и функциональным службам школы, учительскому, ученическому и родительскому активу и т.д.

ДПИО является формой перераспределения функциональных обязанностей и полномочий по управлению школой. При этом ДПИО сверху вниз является проявлением и составной частью процессов децентрализации и демократизации управления, создает условия для снижения концентрации властных полномочий и ответственности на верхних уровнях управления, расширения участия рядовых работников в управлении школой и обеспечения *партисипативного* характера управления. С помощью ДПИО возможна также рационализация общего объема функциональных обязанностей субъектов упарвления, устранение необоснованных перегрузок одних органов управления и недостаточной загрузки других. Поэтому оптимальное осуществление ДПИО является важной задачей системы внутришкольного управления.

Характер ДПИО в школе находится в прямой зависимости от принятого в школьной организации стиля управления, уровня профессиональной зрелости коллектива, его организационной культуры.

ДПИО сверху вниз рекомендуется в ситуациях, когда: 1) подчиненные могут сделать работу лучше, чем их руководитель; 2) руководитель чрезмерно занят другими делами и не в состоянии выполнить данную работу; 3) ДПИО может оказаться хорошей формой обучения и повышения квалификации перспективных работников, которые созрели для повышения; 4) делегирование рутинных, вспомогательных функций способствует высвобождению времени руководителей для решения стратегических, принципиально важных и неделегируемых вниз задач; 5) ДПИО является хорошей ареной для изучения, диагностики профессиональных возможностей работников, оценки их потенциала; 6) ДПИО будет рассматриваться подчиненными работниками как проявление особого уважения и доверия к ним со стороны администрации (что является сильным мотивирующим и стимулирующим фактором для многих работников); 7) ДПИО может обеспечить повышение качества подготовки и принятия управленческих решений (за счет приближения принятия решения к уровню их исполнения, отсутствия искажения информации при ее передачах между уровнями, прямой заинтересованности исполнителей в качестве принятых решений и т.д.); 8) ДПИО могут послужить источником резервов повышения качества и эффективности работы и др.

Существуют определенные проверенные практикой правила для руководителей по ДПИО. Эти правила, в частности, предписывают: передавать полномочия и ответственность для пользы дела, а не из престижных соображений; использовать ДПИО для усиления уверенности подчиненных в собственных силах; оказывать поддержку тем, кому делегированы полномочия и обязанности; в случае необходимости организовать специальную подготовку и помощь этим работникам и группам; осуществлять делегирование с указанием точных целей, ожидаемых результатов и срока, на который оно происходит; перепоручать только то, что в принципе может быть перепоручено; добиваться четкого и однозначного понимания и продуманного принятия работниками делегированных им прав и обязанностей, проверять наличие такого понимания, принятия и готовности к исполнению новых

функций; не торопиться с вмешательством в характер выполнения делегированных функций, дабы не создать у подчиненных ощущения недоверия или только показного доверия к их возможностям и квалификации; соблюдать особую осторожность при критической оценке выполнения делегированных функций; разделять с подчиненными ответственность за выполнение переданных функций; делегировать полномочия вместе с ответственностью за их выполнение, а ответственность и обязанности - вместе с необходимыми полномочиями и правами.

Нарушение этих и подобных правил порождает ошибки ДПИО, к которым относят: невнимание к процедуре ДПИО, неумение объяснить суть дела и как следствие этого - непонимание новых функций, влекущее за собой их искаженное или неполное принятие; фиктивное делегирование (когда подчиненным либо делегируют те функции, которые и так уже являются частью их функциональных обязанностей, либо делегирование происходит лишь на словах, а фактически все "бразды управления" остаются у начальника, либо, когда обязанности делегируются реально, а полномочия - только фиктивно, либо когда не определена реальная ответственность за исполнение делегированных функций и т.д.); превышение разумного объема ДПИО, вызывающее перекосы и диспропорции, конфликты внутри системы управления; ошибки в выборе тех лиц, которым перепоручаются обязанности и полномочия и запаздывание с их исправлением; отказ от делегирования из-за боязни признать свою недостаточную компетентность в каком-то вопросе; перепоручение ключевых функций и решений, способное привести к существенным просчетам в работе и реальной потере статуса руководителя.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ - 1) метод имитации управленческих и производственных ситуаций в форме и посредством игры по заданным правилам группы людей или человека и компьютера; 2) метод активного обучения педагогов и руководителей школ и образовательных систем, основанный на игровом моделировании различных управленческих и производственных ситуаций и направленный на обучение человека или группы лиц навыкам принятия решений, делового общения, совместной деятельности и т.д. Кроме того, ДИ могут использоваться и как средства диагностики и прогноза поведения личности в различных реальных ситуациях.

Для ДИ как метода активного обучения характерны следующие черты: 1) процесс обучения максимально приближен к реальной практической деятельности руководителей и специалистов за счет использования в игре моделей реальных социальных, экономических и производственных ситуаций; 2) ДИ являются, по сути, игровым методом обучения. Все участники игры выступают в тех или иных ролях и принимают решения, сообразуясь с интересами своей роли. Поскольку интересы носителей разных игровых ролей не совпадают, то игрокам часто приходится принимать решения в конфликтной ситуации; 3) ДИ являются **коллективным**, **групповым** методом обучения. Решения в ДИ вырабатываются коллективно, коллективное мнение формируется и при защите решений собственной группы, а также при критике решений других групп; 4) в ДИ специальными средствами создается определенный эмоциональный настрой игроков. В сочетании с уже

упомянутыми особенностями, изменение эмоционального напряжения участников игры дает возможность существенно активизировать и интенсифицировать процесс обучения.

Исследования показывают, что в деловой игре участниками усваивается около 90% информации, в то время как при лекционной подаче материала - не более 20%. Процесс обучения становится более творческим, увлекательным. Активность участников проявляется так ярко, носит настолько продол-жительный характер, что говорят даже о "вынужденной или принудительной активности", имея в виду, что сама обстановка ДИ. заставляет ее участников быть активными. "Отыгрывание" различных игровых ролей в ходе ДИ способствует расширению *поведенческого репертуара руководителя школы*, лучшему пониманию позиций, занимаемых представителями различных ролевых групп внутри школе и в ее внешней среде.

Несмотря на обилие описанных в литературе вариантов ДИ (более 2000), далеко не всегда руководитель школы может воспользоваться уже готовой разработкой. Сплошь и рядом оказывается, что необходимо разработать новую или адаптировать уже имеющуюся к конкретной ситуации. В этом случае последовательность действий может быть следующей. Прежде всего при конструировании ДИ необходимо создать модель реальной социально-экономической или образовательной организационной системы (школа, ВУЗ, фирма и т.д.), в структуре которой руководители или специалисты будут вырабатывать управленческие решения. Затем нужно определить деятельность или фрагмент деятельности, которая будет моделироваться в игре. Далее надо продумать организацию совместной деятельности и межличностного общения участников игры так, чтобы она, с одной стороны, максимально соответствовала реальной совместной деятельности и реальному профессиональному общению, а с другой - обеспечивала бы решение задач обучения, таких, например, как привитие навыков принятия решения, делового общения и т.д. Необходимо разработать критерии оценки деятельности участников игры, учитывая, что сама игра должна соответствовать социальным, экономическим, профессиональным и другим нормам. Следует также обеспечить необходимую остроту конфликта при решении управленческих задач, используя те или иные приемы (например, штрафы и поощрения) для создания управляемого эмоционального напряжения. Это придаст большую реалистичность моделируемой ситуации. Должна быть разработана достаточно жесткая структура игры, то есть логическая и временная последовательность заданий, предъявляемых игрокам. Важный аспект - это управление игрой, в том числе взаимодействие руководителя игры с игровыми группами и группой обеспечения. Заключительный этап - это разработка и оформление методического обеспечения игры. Оно позволяет самим авторам игры проводить ее в оптимальном режиме, с максимальным эффектом. Игра должна быть сконструирована и описана технологично, то есть так, чтобы ее можно было проводить по составленному полному сценарию и без участия разработчиков. В этом случае можно говорить о возможности успешного внедрения и осуществления ДИ как в данной, так и в других организациях.

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ РУКОВОДСТВА (УПРАВЛЕНИЯ) - один из основных стилей руководства (управления), описанных в научной литературе. ДСР(У) характеризуется привлечением подчиненных, общественности к участию в подготовке и принятии управленческих решений.

В практике управления школой реализуются различные формы и степени участия: от совета руководителя с работниками, выявления и учета их мнений до осуществления ими права на самостоятельные решения основных вопросов жизнедеятельности школы. В некоторых школах, в соответствии с их Уставами, такое право предоставлено коллегиальным органам управления, в которые, кроме членов трудового коллектива, входят родители учащихся, представители заинтересованной в делах школы общественности. Закон РФ "Об образовании" определил правовые основы реализации ДСР(У) в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

ДСР(У) основывается на отношении руководителя к подчиненным (а также - к учащимся, родительской и иной общественности) как полноценным и полноправным субъектам управления школой. ДСР(У) присущи следующие черты: взаимное сотрудничество руководителей школы, педагогов, учащихся; заинтересованность и самостоятельность членов школьного сообщества в достижении общих целей; культивирование в школе коллективных ценностей; широкое делегирование полномочий руководителями и органами управления и добровольное принятие обязанностей и ответственности рядовыми работниками, активом общественности; гласность, открытость, доступность информационного обеспечения внутришкольного управления; максимально возможный учет прав и интересов меньшинства, а также отдельных работников, учащихся, родителей; постоянное выявление и учет общественного мнения, всех его спектров; обсуждение актуальных проблем и намечаемых изменений, нововведений со всеми, кого это затрагивает, интересует; плюрализм мнений, терпимость к критике и проявлениям индивидуальных различий в предложениях, выводах, оценках; поощрение личных достижений работников и учащихся, нестандартных подходов, решений, творческих инициатив; стремление к взаимопомощи, а также - поддержке старающихся, отстающих неудачников; снижение роли внешнего контроля и наказаний в системе мотивации; перенос акцента в системе контроля деятельности работников с процесса на результаты.

ДСР(У) предполагает: стимулирование процессов самоорганизации в школе; предпочтение косвенных методов управленческого воздействия (пожелание, совет, рекомендация); внимание не только к производственной, но и социальной сфере жизни работников, учеников; расширение диапазона неформальных управленческих отношений.

Эффективное использование ДСР(У) зависит от профессионализма руководителя, уровня развития педагогического и школьного коллектива, характера решаемых задач, благоприятных внешних условий, от конкретной ситуации. Наиболее эффективен ДСР(У) на стадии разработки и обсуждения решений, особенно - стратегических и инновационных.

Использование ДСР(У) малоэффективно в школе с несложившимся коллективом, с низким уровнем *организационной культуры,* в процессе

повседневной, оперативной, исполнительско - распорядительской деятельности, в экстремальных ситуациях.

Переход к ДСР(У) как доминирующему стилю руководства требует от руководителей и педагогов школы немалых усилий и времени и лишь какая-то часть из них осознает это как насущную необходимость. Для многих руководителей и педагогических работников овладение ДСР(У) является перспективной задачей развития школы и собственного профессионального роста.

ДЕОНТОЛОГИЯ (от греч. deon - должное и logos - наука, учение): 1) раздел этики, область научного знания, рассматривающая проблемы **долга** и вообще должного (всего того, что выражает требования нравственности в форме предписания); Д тесно связана с *аксиологией*, изучающей проблемы добра и зла, значимых ценностей; в рамках Д правомерно выделить области, связанные с различными сферами, для которых проблемы Д особенно актуальны - **педагогическая Д, медицинская Д, управленческая Д**; 2) связанная с проблемой долга, должного поведения, ответственности сторона, аспект, "измерение" поведения людей в обществе, группах, социальных организациях (в том числе в образовании); ввиду высочайшей социальной значимости и ответственности образования, педагогической и управленческой деятельности для школы проблемы Д традиционно являются очень важными. В современных условиях, когда в обществе стремительно меняются ценностные ориентации, и ценностная неопределенность и вакуум ценностей могут крайне отрицательно сказываться на воспитании подрастающего поколения, вопросы служебного, профессионального и человеческого долга учителя, воспитателя, руководителя школы стоят с еще большей остротой. Любые рациональные управленческие идеи и концепции не могут быть успешно реализованы, если они не соответствуют деонтологическим представлениям конкретных субъектов управления (то есть представлениям о должном поведении), которые образуют важную сторону **индивидуальной управленческой концепции руководителя школы.** Решение вопросов профессионального долга руководителя школы тесно связано с пониманием значимости и принципиальных возможностей управления в школе, с пониманием *места системы управления в школе*, с представлением о должной, правильной *компетенции и миссии* системы внутришкольного управления и конкретного субъекта управления, с характером разделяемой руководителем общей системы ценностей.

ДЕПАРТАМЕНТАЛИЗАЦИЯ - функция управления (составляющая общей функции организации, организаторской деятельности), решающая одну из задач организации - группировку различных специализированных видов работ с целью их закрепления за различными группами специалистов. В работах по менеджменту принято выделять "функциональные области организации", которые и являются следствием департаментализации (маркетинг, научные исследования и разработки, финансов, связи с общественностью и др.).

Д содействует качественному коллективному решению задач, профессиональному росту и развитию педагогов и других работающих в школе

специалистов, создает условия для общения и удовлетворения социальных потребностей членов школьного коллектива.

Успешное функционирование и развитие школы требует группировки однородных видов работ, их относительной автономизации, высокой степени специализации и профессионализма членов объединения. Д осуществляет образование структурных подразделений школы, так как основывается на наличии связей между отдельными процессами обучения и воспитания и взаимодействующими в этих процессах педагогов и других специалистов (начальной, старшей школы, планов с углубленным изучением отдельных предметов и пр.), которых объединяет сходство выполняемых ими функций и взаимозависимых задач (преподаватели математики, истории; психологи; социологи и т.д.).

Система управления в школах пока не достигла высокой степени специализации, которая характерна для производственных предприятий рыночной экономики (маркетинг, финансы, производство, материально-техническое снабжение и пр.), поэтому школьные управленцы зачастую курируют одновременно несколько различных функциональных областей школы. Однако Д различных видов управленческой деятельности в школе целесообразна и уже широко практикуется, особенно в больших школах.

Д коснулась разумного разделения труда субъектов школьного управления, позволила поставить разветвленные и конкретные цели функционирования и развития школы, квалифицированного управления.

Д. при правильном осуществлении содействует не только "по-вертикали", но и "по-горизонтали" качественному коллективному решению задач, профессиональному росту и развитию школьных кадров, создает естественные условия для общения руководителей, педагогов и удовлетворения их профессиональных и иных социальных потребностей.

ДЕРЕВО ЦЕЛЕЙ - способ построения целевой структуры одной или нескольких систем, т.е. крупномасштабной коллективной деятельности, отличительной особенностью которого является разделение общей цели на ряд составляющих, каждая из которых делится на более частные. При построении ДЦ вначале определяются цели верхнего уровня, далее они последовательно разукрупняются на подцели следующего уровня и т.д.

Использование ДЦ в школьной практике управления дает возможность системно представить порядок движения к конечной цели и сопутствующие ему задачи - необходимые и достаточные для решений на пути к их достижению. Применяется в программно-целевом управлении, в сетевых графиках и т.п.

Построение "дерева целей" тесно связано с характером теоретической концепции развития школы и организуемого в ней педагогического процесса, раскрывающей его содержание, функции, структуру и т.д.

Наука управления школой и педагогическая практика уже располагают анализом сложного иерархического процесса развития системы целей современной школы с учетом ее альтернативности, реальными социальными условиями, имеющимися средствами и разными уровнями управления школьным образованием, а также методами и приемами систематизации целей

как одного из важнейших этапов внутришкольного управления, прогнозирования и планирования его развития.

ДЕСКРИПТИВНЫЕ (ОПИСАТЕЛЬНЫЕ) МОДЕЛИ В ОБРАЗОВАНИИ И УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ (от англ. description - описание) - модели, используемые для **описания** существующего положения дел. Иногда к ДМВОИУШ относят и модели, выполняющие также функции **объяснения** имеющихся ситуаций. Значение таких моделей для науки и практики связано с тем, что они требуют разработки и представления понятийного аппарата, то есть интеллектуальных средств познания сложных систем, служат основой для описания педагогического и управленческого опыта. И хотя в психолого-педагогических науках и науке управления образованием наиболее важными считаются не дескриптивные, а нормативные (предписывающие) модели, это никак не умаляет важности и необходимости ДМВОИУШ. Более того, нормативные модели нельзя построить без опоры на ДМВОИУШ и разработанный в их рамках понятийный аппарат. В последние годы в работах по теории школы и внутришкольного управления, например, в книгах "Управление развитием школы", "Управление школой: теоретические основы и методы", "Нововведения во внутришкольном управлении" предложены варианты дескриптивных инвариантных моделей школы, систем управления, управленческих нововведений.

ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ (от лат. de - из, от и centrum - центр, средоточие) - процесс уменьшения концентрации власти и полномочий на верхних уровнях управления, передачи (делегирования) функций центральной власти органам местной власти (а в рамках организации - от высшего руководства - к руководителям других уровней и рядовым членам сообщества), противоположность централизации. Смысл ДУ - передача прав, функций и ответственности за ряд ключевых решений с верхних уровней управления на нижние. Вышестоящие юридические лица делегируют своим подчиненным ответственность за текущие вопросы (рутинные), освобождая себя для решения более важных проблем, требующих их личного участия.

В условиях управления школой децентрализация при всех объективных преимуществах (возможность правового участия в решении практических задач управления школой учителей, учеников, родителей, повышение роли низовых органов управления и т.п.) чревата неупорядоченностью и хаосом в работе, рассогласованностью, дублированием и параллелизмом в работе, если не достигается оптимальное соотношение централизации и децентрализации. Понятия не исключают друг друга, а выступают как разные способы решения проблем, особенно при выборе рационального построения системы внутришкольного управления.

Мера централизации и децентрализации тесно связана с иерархией уровней управления и рациональной расстановкой профессиональных кадров, может быть достигнута такими путями: 1) установлением оргструктуры расширенного субъекта управления, соответствующей ведущим направлениям и участкам школьной деятельности, в рамках которой право принятия решения распределяется вплоть до нижестоящих управленческих структур; выделением иерархически взаимосвязанных уровней внутришкольного управления; 2)

определением зоны (поля) деятельности субъектов (органов) управления каждого уровня, их прав, обязанностей, масштабов и объема работы; 3) определением взаимосвязей между различными уровнями и субъектами управления и др.

Уровень централизации и децентрализации должен зависеть от ситуации и выбираться таким образом, чтобы давать лучшие результаты.

ДИАГНОСТИКА - (греч. diagnosticos) - 1) установление и изучение признаков, характеризующих состояние машин, приборов, технических средств, общественных систем и т.д. для предсказания возможных отклонений и предотвращения нарушений нормального режима их работы; 2) распознавание состояния определенного объекта или системы путем быстрой регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определенной диагностической категории с целью прогноза его поведения, а также принятия решения о возможностях воздействия на это поведение. Буквально "диагностика" переводится с греческого на русский как "различительное познание".

Термин "диагностика" в настоящее время активно используется в педагогике и психологии, медицине, технике, в других областях науки и общественной практики. Так, по комплексу признаков-симптомов врач ставит больному диагноз, то есть относит его заболевание к определенной диагностической категории, для которой, как правило, известно оптимальное лечение: перечень и порядок приема лекарств и других лечебных процедур. В технике любой агрегат проходит через особую техническую диагностику - испытывается на "тестовых стендах". Это позволяет выявить скрытые дефекты в изделии и устранить их еще до ввода устройства в эксплуатацию. Переход от поверхностных, наблюдаемых симптомов и признаков к диагностическому выводу требует применения особых методик и процедур - измерительных тестов и качественно-количественных экспертных шкал (см. ст. Диагностические методы).

Большое значение понятие и процедуры Д. имеют для теории и практики управления. Диагностика в этом случае является важнейшим средством обеспечения т.н. "обратной связи" или средством информационного обеспечения любого управляющего воздействия. Согласно этой логике любое управляющее воздействие должно начинаться со сбора диагностической информации (для того, чтобы осуществить обоснованный выбор наиболее адекватного воздействия) и завершаться повторным диагностическим обследованием (для сравнения желательного и реального результатов воздействия). Очевидно, что Д. является обязательным компонентом управления любой социотехнической системой, а умение корректно использовать диагностические процедуры являются компонентом профессиональной культуры менеджера. **ДИАГНОСТИКА КОЛЛЕКТИВА** предполагает изучение и анализ внутриколлективных процессов и феноменов. Традиционно в отечественной психологии и педагогике под коллективом понимается группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития. В образовании для диагностики особенностей коллектива в

основном используются методы опроса.

Достаточно простым и информативным является социометрический опрос, позволяющий рассмотреть особенности межличностных отношений. Анализ социометрических данных позволяет выявить и сравнить формальную и неформальную структуры взаимоотношений между членами коллектива, установить совпадение несовпадение формальных и неформальных, эмоциональных и деловых лидеров группы (см. ст. Лидерство), оценить меру сплоченности членов коллектива. Очевидно, что причины сплоченности коллектива могут варьировать от эмоциональных симпатий - антипатий до сходства и идентичности ценностных ориентаций членов группы. К недостаткам социометрии следует отнести некоторую прямолинейность самой процедуры опроса и акцент на регистрации выбора при полном игнорировании причин данного выбора. Между тем причины выбора могут порой сказать намного больше, чем сам выбор.

Дополнительную важную информацию руководителю школы может дать анализ доминирующего социально - психологического настроя членов группы (см. ст. Социально-психологический климат в школе). Достаточно ясно, что периодическая оценка социально - психологического климата позволяет перейти к мониторингу коллективного настроения с последующей его коррекцией. В коллективе формируется особый тип межличностных отношений, характеризующийся высокой сплоченность на основе ценностно - ориентационного единства, социально ценным характером мотивации межличностных выборов, объективностью в возложении и принятии ответственности за результаты совместной деятельности. С увеличением коллектива не уменьшается вклад, вносимый его членами в общее дело, отсутствуют резкие противоречия между индивидуальными и групповыми интересами, создаются наилучшие возможности для процессов интеграции и персонализации. Указанные параметры выявляют сущностные, а не случайные качества коллектива и поэтому могут служить диагностическими показателями.

Практика показывает, что педагоги чаще всего используют различного рода анкеты. Заметим, что разработка любой анкеты требует определенной квалификации, но дело не только в этом. Чрезмерное увлечение опросами приводит к тому, что измеряется не столько социально - психологический климат или степень развития коллектива, сколько степень устойчивости или выносливости респондентов. Целесообразно дополнить результаты опросов материалами выборочных интервью и наблюдений за совместной деятельностью членов коллектива. В этом случае комплексный подход позволяет осуществить более адекватную диагностику конкретного коллектива.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ - способы, приемы сбора и анализа диагностической информации (см. ст. Диагностика). Традиционно в качестве ДМ выделяют наблюдение, эксперимент, опрос-интервью, тесты. Каждый из этих методов обладает своими достоинствами и недостатками и максимально эффективен, когда его применяют корректно и в адекватной ситуации. Однако неграмотное или неквалифицированное использование ДМ приносит вред,

имеющий долговременные последствия.

Первая группа методов - диагностика на основе наблюдения - предполагает введение наблюдения и использование его результатов для диагностических выводов. В этом случае вводятся стандартные схемы и условия, которые точно регламентируют, что и как наблюдать, каким образом фиксировать результаты наблюдения, как их интерпретировать и т.д. Одна из разновидностей наблюдения - анализ продуктов труда, в которых проявляются индивидуальные особенности наблюдаемого человека.

Особенность эксперимента заключается в том, что для оценки какого-либо свойства испытуемого ставится и проводится специальный диагностический эксперимент, т.е. создается некоторая искусственная ситуация, стимулирующая проявление исследуемого качества у испытуемого. Исследователь получает интересующие его оценки через специальным образом организованное наблюдение.

Методы диагностики через процедуру опроса основаны на допущении о том, что нужные сведения о человеке можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию определенных, специально подобранных вопросов. Существует несколько разновидностей этой группы методов: анкета, беседа, интервью. Они отличаются способом предъявления вопросов и ответов (письменно - устно), жесткой или свободной регламентацией последовательности и характера вопросов - ответов (анкета - интервью), степенью активности респондента.

Тестовые ДМ используют стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений и позволяющие, после выполнения теста, судить о степени развития изучаемых свойств у данного человека или группы людей. Из всех используемых ДМ к тестам предъявляются самые строгие требования, касающиеся надежности, точности, однозначности получаемых данных и профессиональной квалификации тестолога. Существует множество разновидностей тестов, в зависимости от критериев классификации. Так, по предмету диагностики тесты делятся на интеллектуальные, личностные и межличностные. По особенностям предлагаемых заданий выделяют практические, образные и вербальные тесты и т.д.

В зависимости от направленности, ДМ можно разделить на методы педагогической и психологической диагностики. Психологические ДМ направлены на изучение психических свойств личности. Педагогические ДМ дают информацию о педагогических аспектах деятельности личности. Соответственно, различаются и специалисты, применяющие психологические и педагогические ДМ.

В последние годы в современном образовании наметилось несколько тенденций: 1) подмена педагогической диагностики психологическими и социально-психологическими ДМ; 2) переход от качественных к количественным Д.м.; 3) переход от индивидуальных к групповым и массовым обследованиям; 4) снижение популярности наблюдения и массовое использование психологических тестов. В значительной степени эти тенденции обусловлены кажущейся простотой и легкостью использования психологических методов, в частности психологических тестов. Но далеко не

всем понятно, что грамотная постановка и интерпретация результатов того же теста на интеллект требует предварительных научных знаний о природе человеческого интеллекта. Педагог же далеко не всегда обладает необходимой квалификацией. Свою лепту вносит и система педагогического образования, которая не уделяет должного внимания формированию навыков наблюдения, умения слушать, говорить, работать с конкретным человеком. Это особенно важно, когда речь идет о ребенке. Именно поэтому прогностичность диагностики детства тесно связана с возможностью дополнять количественные стандартизированные описания качественными данными. Как показывает опыт, решение педагогических задач психологическими средствами далеко не всегда приносит положительный результат. Необходимо комплексное использование стандартизированных групповых и индивидуализированных нестандартных методов, психологических и педагогических ДМ, особенно когда речь идет о проблемах образования.

ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ является составной частью оценки эффективности программ и процесса обучения. "Результат обучения" буквально означает то, что достигнуто в результате какой-либо деятельности, в данном случае учебной. Для диагностики успешного обучения используются специальные методы или тесты достижений. По численности этот тип тестов является самым распространенным (А.Анастази) Тесты достижений дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени. Некоторые батареи тестов приспособлены для измерения общих достижений в образовании и сферах поведения, охватываемых почти всеми программами обучения, другие направлены на диагностику достижений в узких областях знания. Аналогичная ситуация с возрастом обследуемых: часть тестов ориентирована на весь цикл обучения, часть - на определенную возрастную группу.

В качестве иллюстрации приведем некоторые субтесты из Станфордского теста достижений (SAT, США), применяемого с середины V и до конца VI классов: Словарный: измеряет словарный запас независимо от умения читать; незавершенные предложения предъявляются устно; ребенок выбирает слово, правильно завершающее каждое предложение. Пример. "Человек, который большую часть времени находится в плохом настроении называется": A - отшельник, B - актер, C - брюзга, D - учащийся; 2. Понимание прочитанного: отрывки прозы или стихов прочитываются ребенком, к каждому из отрывков дается серия вопросов, ответы на которые требуют владения такими навыками, как выявление центральной мысли отрывка, делание выводов, понимание скрытого смысла и т.д.; 3. Применение математики: словесно сформулированные задачи, представляющие обычные житейские ситуации, типичные арифметические задачи на рассуждение и т.д. Всего батарея SAT содержит 11 субтестов, от уже упомянутых до "грамотность", "язык", "социальные науки", "естественные науки" и т.д. Все задания имеют форму вопросов с множественным выбором ответов. Некоторые субтесты, такие, как "словарный" и "понимание прочитанного", чье содержание может быть весьма разнообразным, позволяют оценивать осведомленность в самых

различных областях знания и интересы детей из любой культурной среды.

Тесты достижений также называют учительскими тестами в том смысле, что их использует учитель в своей практике и разрабатывает самостоятельно, применительно к специфике своего предмета. На сегодня все учителя - предметники должны уметь самостоятельно составить и провести предметный тест, в частности для объективного контроля (диагностики) знаний и умений учащихся. Последовательность действий в этом случае может быть следующей. Выбирается определенная предметная область знания; выделяется конкретный фрагмент, соответствующий определенному периоду обучения; выделяются определенные параметры или аспекты этого фрагмента; формулируются вопросы или задания, охватывающие, описывающие определенный аспект; правильному решению, ответу приписывается определенное количество баллов; совокупность набранных баллов характеризует результат обучения конкретного ученика. В отличие от классических педагогических отметок тесты достижений хороши своей объективностью и единообразием: в тестовых оценках нет субъективизма педагога. Если тесты достижений корректно сконструированы, то их содержание адекватно изучаемому предмету, а влияние случайных факторов на процедуру оценивания минимизировано. В результате достигается более высокая степень дифференциации обученности школьников, по предмету в целом и по отдельным параметрам в частности.

При всех типах обучения периодическое применение правильно построенных тестов достижений облегчает сам процесс обучения. Такие тесты выявляют недостатки прошлого обучения, подсказывают направление последующего и обеспечивают мотивацию обучающегося. В результате их применения учитель получает информацию о соответствии знаний и навыков, усвоенных школьниками, тому, что они действительно должны были усвоить. При этом учитель может провести дифференцированную диагностику как индивидуальных, так и групповых результатов в обучении и провести соответствующую коррекцию своей педагогической деятельности.

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ - одна из существующих разновидностей *направленности личности в общении* (в том числе - в общении руководителя школы). Для ДСО, по мнению исследователя С.Л.Братченко, характерны такие признаки, как: ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию, к сотворчеству. ДСО правомерно рассматривать как один из наиболее эффективных стилей общения современного руководителя, соответствующий *демократическому стилю руководства (управления)*.

ДИАПАЗОН КОНТРОЛЯ - число объектов управления (работников или подразделений), непосредственно подчиненных одному субъекту управления (другое название - **норма управляемости**). Предполагается, что при нарушении определенных разумных границ ДК возникает перегрузка руководителей и снижение результативности и успешности их работы (а при малом ДК руководитель может быть недогружен, что также нерационально для

организации). Представления о разумном ДК практически важны потому, что они кладутся в основу нормативных расчетов численности управленческого персонала в организации. Взгляды менеджмента на рациональный ДК постоянно менялись. В наше время принято считать, что не существует ДК, одинаково подходящего для организаций, работающих в разных отраслях, с различным характером сложности выполняемых работ, с разным уровнем творческого начала в деятельности, с разными потребностями вмешательства в работу со сторону управляющих и т.д.

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ - должностное лицо, осуществляющее руководство школой как образовательным учреждением в соответствии с ее Уставом и Законом Российской Федерации об образовании.

ДШ обеспечивает системную образовательную (учебно-воспитательную) и административно-хозяйственную работу учреждения, определяя вместе с коллективом его стратегию, цели и задачи функционирования и развития. ДШ является ключевой фигурой в систему ВШУ, высшим линейным руководителем, интегрирующим процесс управления. Он принимает управленческие решения о работе школьной организации и создает для этого необходимые морально-психологические, материально-технические и др. условия. Требования (тарифно-квалификационные характеристики) к должности ДШ изложены в Приказе Минобразования России и Госкомвуза России от 31 августа 1995 г., N 463 (1268).

Следует учесть, что, кроме должностных обязанностей, деятельность ДШ а каждом конкретном случае характеризует и его "ролевой репертуар", связанный как с различными видами управленческих действий, так и с его работой как специалиста (Аналитик, Диагност, Плановик, Проектировщик, Программист, Организатор, Руководитель, Лидер, Координатор, Преподаватель, Исследователь, Представитель школы и т.д.).

Велика роль ДШ в установлении оптимальных связей и взаимодействия между управляющей и управляемой системами школы, между системой внутришкольного управления и значимыми элементами внешкольной среды. В деятельности ДШ очень важна лидирующая позиция в инновационных преобразованиях образовательной системы школы, развитии системы управления.

ДОГОВОРЕННОСТИ В ШКОЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ - соглашения, конвенции, принятые и действующие в школьном сообществе. Школа, как и любая социальная организация, может успешно существовать, функционировать и развиваться при условии разумной и предсказуемой организации и регламентации, внутренней жизни, организационного порядка и правил поведения и взаимоотношений. При этом, как правило, любая, даже хорошо продуманная официальная регламентация жизни сообщества не может быть полной и всеохватывающей: необходима поддержка официальных установлений, политики, порядка деятельности со стороны своеобразного внутриорганизационного социального контракта (общественного договора). Содержание такого договора и отношение к его выполнению является очень важной характеристикой **организационной культуры школы** и оказывает большое влияние на реальный характер поведения и отношений в сообществе.

Итогом такого договора, который в той или форме существует в каждой школе, своеобразными неформальными "правилами игры" и являются ДВШС. Предметами ДВШС могут стать самые разные аспекты внутренней жизнедеятельности школы и ее коллектива и внешних связей, в которые они вступают, включая и правила взаимоотношений между руководителями и подчиненными в школе. При этом руководителям школ важно учитывать, что ДВШС, принятые в добровольном порядке, нередко связаны с возложением и принятием на себя членами коллектива таких обязательств, которые выходят за рамки формальных требований к деятельности и никогда не были бы приняты под административным давлением (вплоть до существенного добровольного ущемления собственных законных прав, что, естественно, не должно быть допущено).

ДВШС могут иметь как естественное, так и искусственное происхождение. ДВШС часто являются следствием действия механизма традиции и стихийной саморегуляции: они зачастую "заключаются" и устанавливаются спонтанно (или воспринимаются как нечто само собой разумеющееся и автоматически поддерживаемое со стороны каждого члена сообщества)без проведения переговоров и поддерживаются молчаливым одобрением или неодобрением членов коллектива определенных действий, поступков, практики. Для того, чтобы ДВШС оказывали свое действенное влияние на жизнедеятельность школы, поведение и взаимоотношения членов коллектива (особенно в стабильной устойчивой ситуации), оглашение и специальное обсуждение ДВШС совсем не обязательно. Однако стихийное и неосмысленное принятие и использование ДВШС далеко не всегда обеспечивает договоренности и соглашения, реально способствующие успешному выживанию и развитию школы, продуктивности отношений в коллективе, профилактике деструктивных конфликтов и т.п. В некоторых крайних случаях содержание и характер ДВШС могут противоречить законам и нормам морали, служить эгоистическим и групповым интересам, быть направленными против официально принятых ценностей и целей школы (фактически тормозя и саботируя их достижение) и действий школьной администрации. Поэтому для современной школы стихийные ДВШС далеко не всегда могут быть приемлемыми (особенно в сложной, слабо предсказуемой ситуации, при несовпадении интересов различных групп в сообществе и т.д.).

ДВШС становятся новым объектом внутришкольного управления, а их обновление - важным предметом инновационной деятельности в школе. При этом принятые и действующие ДШВС могут специально фиксироваться в виде различных документов (например, Кодексов профессиональной этики и профессионального поведения учителей). В этой работе важно добиваться принятия ДВШС всеми группами и членами сообщества, избегать соглашений, сильно противоречащих сложившейся практике деятельности и малореалистических. Для укоренения новых ДВШС, обеспечения их действенности и влиятельности необходимо, чтобы они поддерживались силой общественного мнения коллектива, а отклонения от них не проходили бы незамеченными в сообществе. Таким образом, в современных условиях необходимо задействовать в единстве как естественные, стихийные механизмы

создания и действия ДВШС, так и искусственные, сознательно формируемые и поддерживаемые механизмы.

В создании и утверждении ДВШС, оптимальных как для удовлетворения потребностей членов коллектива, так и для развития школы, значительную роль играет деятельность и разумная позиция субъектов системы внутришкольного управления. Именно они в большинстве случаев выступают инициаторами обсуждения проблемы ДВШС, критики несоответсвия действующих ДВШС актуальным задачам и проблемам школы, организаторами процесса их обсуждения и согласования в коллективе. В то же время стремление руководителей школы слишком прямолинейно и жестко влиять на такую тонкую и деликатную вещь как ДВШС может привести к их отторжению и конфликту с коллективом. Важно помнить, что речь идет о добровольно принимаемых правилах жизни коллектива, которые в современных условиях вряд ли могут навязываться "сверху", в административном порядке. Неоптимальна и позиция руководителей, самоустраняющихся от обсуждения в коллективе основных соглашений и конвенций. Если какие-то ДВШС приняты и зафиксированы, долг руководителя следовать им и поддерживать их действие. Особенно тонкий и сложный аспект ДВШС касается взаимоотношений между администрацией школы и подчиненными сотрудниками. В этой сфере договоренности "под диктовку" руководителя особенно неуместны и неприемлемы.

Поскольку аспект жизнедеятельности школы и ее коллектива, связанный с ДВШС, является сравнительно новым, изучение, описание и распространение интересного опыта школ в этой области представляется весьма актуальным.

"ДОСТИГАТЕЛИ И ИЗБЕГАТЕЛИ" - неформальный термин, служащий для обозначения двух крайних (с точки зрения доминирующих мотивов поведения в рамках одной из *теорий мотивации* - концепции американского исследователя Дж. МакКлелланда) групп людей (в том числе - в школьной организации). Если "достигатели" - это люди, ориентирующиеся прежде всего на мотивы достижения цели, на победу и готовые ради ее достижения преодолевать любые препятствия и барьеры, то "избегатели" - лица, стремящиеся прежде всего избежать неудачи в деятельности и связанных с ней негативных последствий.

Люди с развитой достижительной мотиваций - это потенциальные лидеры (нередко - харизматические лидеры - см. ст. *Харизма*), сильные и амбициозные руководители, способные преодолевать негативные обстоятельства и развивать вверенные им организации и их коллективы. В то же время такие люди часто сталкиваются с обвинениями в *карьеризме*, в готовности не останавливаться для достижения поставленной цели ни перед чем (включая нарушения законов и норм морали), в неоправданной склонности к *риску* и авантюризме в управленческой деятельности.

"Избегатели" редко оказываются в роли инноваторов, инновационных лидеров и вообще руководителей, управляющих. Они ощущают сильную зависимость от начальства, от тех, кто оценивает их деятельность, склонны к осторожности и избеганию риска. Такие психологические характеристики часто не способствуют успеху управленческой деятельности. В то же время

руководители -"избегатели" встречаются (в том числе и в школе) и нередко способны добиваться определенных успехов (прежде всего в поддержании ранее достигнутого уровня стабильного функционирования школы.

Можно предположить, что наличие в системе управления конкретной школы как "достигателей", так и "избегателей" имеет определенные преимущества, так как с одной стороны, обеспечивает движение вперед и постановку высоких целей, а с другой - страхует от излишнего, неоправданного риска.

Для управления и руководства педагогическим коллективом (в котором также обычно представлены как "достигатели", так и "избегатели") и успешного развития школы и ее персонала, субъектам управления важно знать и понимать доминирующие мотивы поведения конкретных педагогов (помня, что большинство реальных людей не принадлежат к чистым "идеальным" типам "ДИИ", а руководствуются всеми видами мотивов, хотя и в разной мере), соотношение представителей разных типов в коллективе школы, опираться на сильные стороны представителей каждой группы и по возможности компенсируя их слабые стороны (например, активно стимулируя достижительные мотивы "избегателей", вселяя в них веру в собственные возможности и стимулируя проявления самокритичности и осмотрительности со стороны "достигателей").

ДОСТИЖЕНИЯ ШКОЛЫ - положительные, успешные результаты жизнедеятельности школы и ее подсистем - образовательной, инновационной, обеспечивающей, управленческой, школьного сообщества. ДШ могут оцениваться как изнутри школы, так и со стороны внешних наблюдателей, как с объективных позиций (путем их измерения и соотнесения с существующими целями и стандартами), так и с субъективных позиций (путем соотнесения достигнутых результатов с ценностями, ожиданиями, приоритетами и уровнем притязаний школьного сообщества и сотрудников школы), причем эти оценки очень часто не совпадают - то, что объективно является ДШ и фиксируется соответствующими показателями, может восприниматься коллективом школы как вполне обычная вещь, не заслуживающая особого внимания и выделения, а то, что в школе рассматривают как значимое ДШ, внешними наблюдателями может не рассматриваться как важное или вообще не считаться ДШ.

Анализ и оценка важнейших ДШ (по возможности точный и объективный, опирающийся, среди прочего, на официальную статистику, мнения вышестоящих органов управления образованием и других внешних наблюдателей, но при этом сохраняющий свою субъективную значимость для внутришкольного сообщества) имеет очень большое значение при определении перспектив развития школы и *разработке программы развития образовательного учреждения*, так как позволяет актуализировать в школьном сообществе переживание чувства собственного достоинства и законной гордости за ее прошлые и нынешние достижения, чувства уверенности в силах и инновационных возможностях школы, чувства "школьного патриотизма" и причастности каждого к этому сообществу и его успехам. Кроме того, выявление и фиксация ДШ позволяет обозначить, что должно сохраняться и приумножаться и не должно разрушаться и демонтироваться в ходе

обновления школы, а также обозначить "точку отсчета", с которой начинаются инновационные действия. Поэтому анализ и оценка ДШ логически должны предшествовать проведению *проблемно-ориентированного анализа состояния школы*.

Е

ЕДИНОЛИЧНОЕ ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ - осуществление руководителем (в том числе руководителем школы) одного из принципов управления - единоначалия, которое характеризуется преимущественным правом субъекта управления в принятии решений и его единоличной ответственностью за их реализацию (см. единоначалие). ЕПР субъектом внутришкольного управления обязывает его к последовательному и постоянному контролю за его реализацией, к ориентации на фиксированные плановые результаты, на формальную систему должностных прав и обязанностей подчиненных, на выработанные требования (правила, инструкции, графики, расписание и т.п.).

ЕПР лицом, принимающим решения, характеризуется вертикальными потоками управленческой информации: от руководителя к подчиненному (управляющая), от подчиненных к руководителю (информационно-содержательная). ЕПР актуально в ситуациях дефицита времени, при низкой исполнительской дисциплине, вялости и недостаточной зрелости нижестоящих руководителей, в ситуациях, связанных с риском. Оно характерно для авторитарного типа управления. ЕПР имеет ряд преимуществ перед коллегиальным принятием решений: оперативность, своевременность, квалифицированность выполнения плановых задач, экономное использование имеющихся ресурсов. Эти преимущества обеспечивают действенность управления, но возможны при условии достаточных знаний и профессионализма руководителя, при наличии высококачественной системы информационного обеспечения его деятельности. ЕПР чревато излишней централизацией управления, авторитарностью (см. централизация управления, авторитарный тип управления).

ЕДИНОНАЧАЛИЕ - 1) форма организации управления, при которой одно лицо, стоящее во главе организации или органа, принимает в пределах своей компетенции юридически обязательные решения и несет персональную ответственность за общее состояние дел в данном органе или организации; 2) один из принципов управления, заключающийся в единоличной ответственности за порученное дело, за процесс принятия и реализации решений; 3) принцип организации взаимодействия в системе "управление-исполнение", при котором подчиненные получают распоряжения только от одного начальника, руководителя.

Е в школьном управлении сочетается с коллегиальностью, массовой активностью и творчеством в решении вопросов, требующих коллективной ответственности, особенно в решении концептуальных, общих проблем, важных вопросов стратегического развития, которые обсуждаются на заседаниях таких коллегиальных органов как педсовет, методический совет, кафедра, методобъединение, педконсилиум и др. Диалектическое единство единоначалия и коллегиальности не исключает того, что руководитель должен быть оперативным работником, самостоятельно вырабатывать решения по тактическим, частным вопросам.

ЕСТЕСТВЕННОЕ И ИСКУССТВЕННОЕ - два взаимодополняющих и важных для понимания природы и сущности изучаемых объектов аспекта анализа жизнедеятельности сложных систем, в том числе таких систем, как школа и внутришкольное управление. В контексте жизнедеятельности школы как сложного организма и социальной организации естественное означает все то, что создается как бы само собой, спонтанно, стихийно, а не в результате сознательной, осмысленной и целеустремленной деятельности субъектов, а искусственное - как рукотворное, сознательно и планомерно создаваемое. Значение рассмотрения ЕИИ для практики внутришкольного управления очень велико и связано с тем, что естественные и искусственные объекты как объекты проектирования и управления ведут себя совершенно по-разному и требуют разного отношения и действий со стороны субъектов управления.

Может показаться, что в сфере социальной деятельности людей, носящей по преимуществу целеустремленный характер, вообще нет места ничему естественному и спонтанному. Однако это - большое заблуждение. В любой школьной организации и школьном сообществе, даже если они были созданы по сознательному решению и четкому плану, обязательно будут действовать естественные процессы стихийной саморегуляции, и школа будет развиваться по своим внутренним естественным законам. Создаваемая как искусственный объект школа (и система управления) неизбежно начинает "вести себя" как естественная система. С этой точки зрения искусственные, например, управленческие процессы могут быть успешными, только если они соответствуют природе, "естеству" управляемого объекта. То же можно сказать и о системе управления, внутреннее функционирование которой и взаимодействие с управляемым объектом отнюдь не сводится к сознательным и тем самым искусственным процессам и действиям.

Если искусственный объект может быть собран и рожден из заранее известных частей и компонентов и полностью по готовому плану (проекту), то естественная система имеет свою историю, способна к самодостраиванию и может иметь реальную структуру, неизвестную тем, кто пытается ее спроектировать. Сказанное не означает отказа от системного проектирования школы и управления ею, но означает необходимость максимального учета при проектировании смешанной естественно-искусссственной природы школы и максимального следования этой природы, необходимость проектирования как "квазиестественного взращивания" этой системы (термин Э.Н.Гусинского). Такой подход связан с противодействием технократическим подходам к школе.

Значение ЕИИ очень велико и в научном - школоведческом и управленческом исследовании. В одних случаях оправдывает себя методология, при которой жизнедеятельность отдельной школы или всей совокупности школ в какой-то период времени рассматривается как естественно-исторический процесс. Этот подход позволяет увидеть (а также описать и объяснить) наиболее характерные реальные тенденции изменения и развития школы и школьного образования ("что происходит на само деле?"), не говоря о том, "что и как должно происходить в школе?". Когда же на первый план выходит задача разработки нормативов и рекомендаций по улучшению практики школы, более приемлемой становится методология, при которой усиливается внимание к

сознательной ("искусственной"), прежде всего - управленческой деятельности. При этом два рассмотренных подхода могут существовать в рамках одного и того же крупного исследования.

Ж

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ - одна из важнейших категорий науки о школе и внутришкольном управлении, выражающая форму существования школы как живого, развивающегося социального организма. Распространение на школьную организацию термина "жизнедеятельность", относимого традиционно к бытию сложных органических систем, связано с переходом управленческой мысли от характерного для раннего периода истории менеджмента понимания социальной организации как механизма к пониманию ее именно как своеобразного живого организма. Категория ЖД охватывает все динамические процессы создания, становления, выживания, функционирования и развития школы, все стадии, этапы и фазы развития школы, все так называемые *режимы жизнедеятельности* и тесно связана с понятиями, описывающими строение школы, статический аспект ее анализа.

ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛЫ - составная часть **ресурсного обеспечения школы**; процесс и результаты деятельности, ориентированной на создание общих условий выживания и функционирования образовательного учреждения. К ЖШ обычно относят создание школьной инфраструктуры, условия, связанные с поддержанием нормального состояния и рациональной эксплуатацией школьного здания, обеспечением школы теплом, электроэнергией, коммунальными услугами, инженерными и иными коммуникациями, поддержанием санитарно-гигиенического режима, обеспечением питания школьников и персонала школы и т.д. Таким образом, ЖШ отличают от процесса и результатов специфической для школы сервисной деятельности, ориентированой на обеспечение условий для основного для школы образовательного процесса. Последние особенно важны для школы, но не могут быть созданы при отсутствии базовых условий ЖШ.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ШКОЛЫ - понятие, характеризующее совокупные возможности (потенциал) образовательного учреждения, позволяющие ему выживать, а также стабильно и результативно функционировать и даже развиваться в неблагоприятных внешних и внутренних условиях. Высокий уровень ЖШ является необходимой предпосылкой общего успеха ее жизнедеятельности. Поэтому поддержание ЖШ (которое объективно имеет внешнюю по отношению к школе и внутреннюю, зависящую от самой школы составляющие) должно являться задачей не только самой школы и ее управляющей системы, но и всего общества и государства. Однако в современных кризисных условиях, когда социум не уделяет системе образования необходимого внимания, поддержание ЖШ становится заботой самого образовательного сообщества и школьных коллективов. Внутренние факторы обеспечения ЖС можно разделить на объективные (существующие в определенной степени у любой школы, не зависимо от субъективных усилий ее работников) и субъективные (связанные с сознательными усилиями персонала и учащихся школы, ее партнеров). Объективно ЖС связана с высокой социальной значимостью школы и системы

образования (даже в тяжелых условиях кризиса необходимость сохранения системы образования никем в обществе не ставится под сомнение), ее укорененностью в обществе, а также с относительно невысокой ресурсоемкостью жизнедеятельности школы и относительно низким порогом *выживания школы*. Субъективная составляющая внутренних факторов ЖШ, связанная с активной деятельностью субъектов управления, предполагает опору на эти объективные факторы, а также способность системы внутришкольного управления и школьного сообщества своевременно и надежно препятствовать неблагоприятным тенденциям и опасностям и оперативно использовать любые благоприятные возможности. Степень ЖШ определяется многими факторами, среди которых: зрелость и сплоченность школьного сообщества, высокая трудовая мотивация персонала школы, *школьный патриотизм*, проявляемый всеми членами коллектива, противодействие развитию конфликтов и дезинтеграции в коллективе, установление и поддержание взаимовыгодных связей с различными *контрагентами образовательного учреждения* и др. Все эти факторы находятся в сильной зависимости от характера деятельности системы внутришкольного управления, лидерских качеств и стойкости ее субъектов, способности управляющей системы выполнять в трудных условиях *смыслосозидающую функцию управления, воодушевляющее управление.* См. также ст. *Выживание школы*.

ЖИТЕЙСКИЕ ТОЛКОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ - понимания, трактовки, интерпретации управления в обыденном (ненаучном) сознании, в том числе - и в сознании практиков управленческой деятельности в школе. Существование и распространенность ЖТУ наряду с научными представлениями вполне естественно и даже неизбежно: слово "управление", став термином науки (точнее - целого ряда относительно самостоятельных наук, где этот термин имеет различное значение), не перестал быть и словом естественного, обыденного языка. Однако существование и распространенность ЖТУ в профессиональном сознании руководителей школы создает очень большие трудности в понимании самого смысла управления современной школы. Управленцы, не отличающие **научное понимание внутришкольного управления как отрасли социального управления, управления в нетехнических, человеконаполненных системах**, с одной стороны и ЖТУ - с другой стороны - это не профессионалы, а дилетанты, чей дилетантизм и непрофессионализм в таком ответственном деле как управление школой явление далеко не безобидное. Особая опасность сохранения ЖТУ состоит в том, что иногда такие понимания включаются и в книги, пособия для руководителей школ, в тексты, претендующие на научность своего статуса.

Среди нежелательных для развития профессионального мышления и практики внутришкольного управления характеристик ЖТУ, его недостатков можно назвать **необоснованное расширение понятия об управлении, его необоснованное сужение (ограничения)**, **искажение смысла управления, утрату его существенных признаков или принятие несущественных признаков за существенные**.

Необоснованные расширения понятия об управлении.

1. В ЖТУ в качестве существенных признаков управления выделяются (а чаще подразумеваются), как правило, субъекты (кто действует), объекты (на кого воздействуют), наличие воздействия субъекта на объект и результативный (хотя бы в возможности) 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 целеустремлением воздействием на различные явления и процессы), поэтому следствием обыденного, ЖТУ 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, и управление собственными состояниями, собой. С научной же точки зрения здесь отсутствуют наиболее существенные признаки социального управления - **управление другими людьми, их совместной деятельностью**, **коллективом**. И хотя "управление собой" (так называемый *самоменеджмент*) рассматривается некоторыми как часть управления, строго говоря, к предмету социального управления и управления школой оно отношение только в плане созидании управленцем, работающим над собой, **условий успешности управленческой деятельности.** Слесарь, шофер, оператор ЭВМ, любой человек, занимающийся самосовершенствованием, управляет в житейском понимании и не занимается управлением в понимании научном. Реплики некоторых управленцев о том, что расширительное толкование управления имеет место во вполне уважаемой науке - кибернетике как общей и универсальной теории управления не решают проблему - в данном случае применение положений кибернетики к весьма специфичной сфере социального управления абсолютно методологически некорректно (примерно так же, как пытаться без всяких поправок и в полном объеме применить к любому учебному предмету положения общей дидактики и упразднить все частные предметные методики).

2. ЖТУ, как правило, не отличает **управление как сознательную**, **целеустремленную, организуемую людьми-субъектами деятельность от** более широкого понятия **детерминации**, обусловленности хода событий **любыми факторами**, к которым наряду с собственно управлением относятся и объективные законы, и процессы стихийной саморегуляции и т.д. 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.

3. Третьим очень распространенным примером необоснованного и некорректного расширения понимания управления в ЖТУ является **отнесение к управлению всей внутришкольной деятельности, не являющейся собственно образовательной.** При этом в состав управления включается вся вспомогательная ресурсообеспечивающая деятельность, 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.

4. ЖТУ не различают управление **школой** как целостной организацией и явления управления **в школе.** 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.

Необоснованные сужения, **ограничения понятия об управлении**.

1. Для ЖТУ характерно относить к управлению только **прямые управленческие воздействия на объект**, **прямое вмешательство в объект**. Иными словами, 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. ЖТУ подразумевает, что объект, которым управляют, уже существует и соответственно, управление заключается 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.** Во-вторых, **моделирование, проектирование и создание новой школы (и ее подсистем)**, которые объективно являются на сегодняшний день важнейшей (притом 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 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.

З

ЗАДАЧА - 1) **в контексте практической деятельности, практики**: а) следствие объективно существующих социально значимых **потребностей**; **требований**, ставящее человечество, организацию, отдельных людей перед необходимостью определенной реакции, осуществления определенных действий **(решения социальной, например, образовательной задачи**); З в этом значении является чем-то более важным и первичным, а также порождающим и побуждающим по отношению к деятельности людей (например, в школе и во внутришкольном управлении) и предшествует *целеполаганию*, образуя его необходимую основу; подразумевается, что такие З, или как их можно назвать иначе - **задачи-требования**, только **формулируются людьми**, но существуют объективно, до и независимо от их текущей деятельности; роль задачи-требования, хотя и не в плане объективной необходимости, а в плане необходимости выполнения, играют З, выдвигаемые вышестоящими уровнями управления для нижестоящих, такие З-требования являются основой различных ***заданий***; б) элемент любой человеческой деятельности. часть ее **целевого компонента**; в этом значении постановка З есть результат усилий субъекта и основа выбора соответствующих средств деятельности; при анализе структуры отдельной З обычно выделяют **требования З** *и* **условия З**.; З в этом понимании рассматривается как нечто однородное с целью деятельности, как частная, конкретная **цель деятельности**; среди отечественных психологов наиболее популярна точка зрения акад. А.Н.Леонтьева, понимавшего задачу как **цель**, **данную в конкретных условиях**; З этого типа или задачи-цели могут возникать различными путями, например, как следствие конкретизации более общих видов деятельности, функций и направлений деятельности: так, воспитательные задачи урока есть конкретизация применительно к уникальной ситуации урока общей воспитательной функции образовательного процесса, а конкретные задачи управления могут быть получены путем конкретизации его общих и конкретных функций; в) элемент **содержания деятельности**, то, что необходимо сделать для достижения поставленных целей, для обеспечения успеха; здесь содержание работы предстает в виде совокупности решаемых задач и тем самым З выступает как **средство и условие** достижения цели (**задача-средство, задача-условие**); З в этом понимании может быть как результатом проектирования и понимания конкретного исполнителя, так и содержанием какого-то задания, полученного от управляющих; г) **мыслительная** З, возникающая в процессе практической деятельности и являющаяся предметом решения с помощью мышления; успешное решение такой З со стороны субъекта предопределяет принятие рациональных *управленческих решений* и на этой основе - успех решения **практических З**; это понимание З дает основания для рассмотрения управления (и других сложных видов деятельности) как решения совокупности, множества З: либо практических, либо только мыслительных, либо и тех и других. Особенностью

управленческой деятельности является то, что она выдвигает и формулирует З (или организует их выработку, формулирование и принятие) не только и не столько для себя, сколько для управляемой организации, школьного сообщества, совместной деятельности людей в целом;

2) **в контексте учебной деятельности школьников, педагогов, руководителей**: учебная З - разновидность учебного задания, дидактического материала; З, предлагается учащимся для индивидуального или группового, самостоятельного или под руководством преподавателя решения; доминирующие типы и характер учебных З объективно предопределяют характер и уровень самостоятельности учебной деятельности, отношения, возникающие в группе и с преподавателем по ходу ее решения и т.д. (например, для репродуктивной и продуктивной учебной деятельности нужны различные типы таких З и различные типы их включения в учебный процесс); учебные З специально отбираются обучающими или проектируются ими совместно с учащимися и рассматриваются, в особенности - в профессиональном обучении и повышении квалификации, как средство обучения решению практических З (поэтому в обучении менеджеров образования очень распространены учебные З, ориентированные на *анализ ситуаций***,** характерных для типичной или передовой, инновационной и т.п. управленческой практики. Реальная многозначность термина "З" требует от руководителей школы внимательного отношения к конкретным значениям и смыслам З в разных контекстах.

ЗАДАЧИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - важнейшие инвариантные требования к целевым комплексным программам развития школы. В той версии программ развития, которая разработана в Институте управления образованием РАО (В.С.Лазарев, М.М.Поташник, А.М.Моисеев), принято считать, что главными ЗПРОУ являются следующие: 1) определить и описать место школы в системе социальных связей и взаимодействий и выявить достигнутый уровень жизнедеятельности школы (решение этой задачи предполагает **анализ состояния и прогнозирование тенденций изменений внешней среды и социального заказа адресуемого школе и их соотнесение с возможностями получения ресурсов извне, анализ и оценку достижений школы и ее актуальных проблем** и находит свое отражение в **информационной справке о школе и аналитико-прогностическом обосновании программы**); 2) определить и описать образ желаемого будущего состояния школы, ее структуру и функционирование (решение этой задачи отражается в концептуальном и детализированном проектах будущей школы, в **концепции желаемого будущего состояния школы**); 3) определить и описать стратегию и тактику перехода (перевода) школы из существующего - в новое, желаемое состояние, разработать конкретный план такого перехода (решение этой задачи отражается в разделе программы "Стратегия и тактика перехода в новое состояние").

При всей важности каждой из названных ЗПРОУ еще большее значение имеет их взаимосвязь. Нерешенность любой из названных задач или отсутствие тесной связи между их решением не позволяют создать

действенную и эффективную программу развития школы. Понимание места школы в социуме и прогнозируемого социального заказа создает точку отсчета для анализа достижений и выявления проблем школы; знание проблем позволяет разумно ограничить и одновременно интенсифицировать поиск инновационных идей развития школы, которые в совокупности образуют концепцию новой школы; соотнесение этой концепции с существующим положением дел дает основания для выработки конкретных нововведений, стратегии и тактики их осуществления.

ЗАКАЗ (СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ) НА ОБРАЗОВАНИЕ - понятие, традиционно служащее в нашей стране для выражения совокупных социальных требований, то есть требований общества - к системе образования. Социальная значимость образования, а также ярко выраженная социальная ориентированность и социальная ответственность сферы образования делает З(СЗ)НО одной из важнейших и необходимых основ определения стратегии и тактики образования, образовательной политики и практики, жизнедеятельности конкретных образовательных учреждений. З(СЗ)НО определяется культурными и образовательными потребностями, интересами и ожиданиями различных *заказчиков на образование* и поэтому может носить внутренне противоречивый характер. Поскольку не все субъекты выдвижения З(СЗ)НО в состоянии четко и профессионально сформулировать свои ожидания, а также увязать свои потребности с нормами действующего законодательства и реальными возможностями системы образования, З(СЗ)НО может носить не вполне реальный характер, что создает в системе образования определенные напряжения.

ЗАКАЗЧИКИ НА ОБРАЗОВАНИЕ - совокупность индивидуаль-ных и коллективных субъектов, физических и юридических лиц, выступающих в качестве носителей и выразителей образовательных и культурных потребностей (социального заказа на образование) и в различных формах и с разной активностью предъявляющих эти потребности в виде запросов, пожеланий, требований существующей системе образования. В известном смысле ЗНО является общество в целом. В современных условиях в России произошло существенное изменение состава ЗНО: если раньше главным и по существу, монопольным ЗНО было государство, то сегодня и по закону, и по сути дела число ЗНО (а с ним - и разнообразие требований к образованию) существенно возросло.

ЗНО, предъявляющие школам специфические требования, могут быть условно разделены на внешних (по отношению к школе) и внутришкольных. **К внешним ЗНО можно отнести**: **государство** в лице органов государственной власти (федеральных и региональных), в том числе - органов управления образованием; **органы местного самоуправления** муниципальных образований; **учредителей** школы; любых **налогоплательщиков** (поскольку образовательные учреждения финансируются за счет налоговых платежей, попадающих в бюджет, и это дает налогоплательщикам законное право интересоваться эффективностью расходования этих средств); **родители, семьи учащихся**; представителей **этнических, национальных** групп; представителей организаций - потенциальных **работодателей** для выпускников

школ; **образовательные учреждения** среднего и высшего профессионального образования (а для дошкольных образовательных учреждений - общеобразовательные учреждения); **вооруженные силы**. Косвенно на характер требований к образованию влияют также **общественные организации, религиозные конфессии, средства массовой информации, наука, искусство.**

К внутришкольным ЗНО относятся учащиеся (по мере приобретения ими статуса сознательного субъекта собственной образовательной активности), **педагоги и другие неадминистративные работники школы; представители школьной администрации**. Что касается таких значимых и влиятельных ЗНО как родители учащихся (или их законные представителе), они обычно понимаются как внешние ЗНО, но могут рассматриваться и как внутришкольные ЗНО. Многие ЗНО выступают одновременно и как *пользователи образовательных услуг* школы или конечных результатов образования, как *поставщики ресурсов, помощники школы* и т.д. В современных условиях образовательные учреждения должны активно участвовать в **формулировании** *заказа на образование*, сознательно и гласно самоопределяться по отношению к нему

См. также ст. *Государство как заказчик на образование*

ЗАКАЗЧИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - составляющая **заказчиков на образование** и одна из главных групп **контрагентов образовательного учреждения**; все группы и отдельные лица, предъявляющие свои образовательные и культурные потребности **конкретной школе**. Выделение наиболее типичных групп заказчиков на образование в стране не исключает, а напротив - предполагает конкретное определение ЗОУ.

Успешная работа школы в современных условиях немыслима без выявления реальных и потенциальных ЗОУ, составления портретов своего ЗОУ, без активного взаимодействия руководителей и коллективов школ со всеми категориями ЗОУ, специального и постоянного изучения характера и динамики их потребностей и запросов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ АТТЕСТАЦИОННОЙ КОМИСИИ - основной документ по результатам аттестации образовательного учреждения. ЗАК является основанием для издания в 2-недельный срок с момента оформления ЗАК проводящим аттестацию органом приказа о признании образовательного учреждения аттестованным или неаттестованным. Заключение подписывается всеми членами аттестационной комиссии и доводится до сведения коллектива образовательного учреждения. Член комиссии, имеющий особое мнение, может изложить его в письменной форме. Приказ и копия ЗАК в 3-х дневный срок со дня издания приказа выдаются (высылаются) образовательному учреждению.

Положительное ЗАК является основанием для получения образовательным учреждением *государственной аккредитации*. Отрицательное ЗАК может быть обжаловано в судебном порядке, причем только в части **процедуры аттестации**.

ЗАМЕСТИТЕЛИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ - члены администрации образовательного учреждения, должностные лица школы, представляющие

второй (после *директора школы*) уровень школьной управленческой *иерархии*. Происхождение названия должности ЗДШ связано с тем, что заместители обычно замещают первого руководителя и исполняют его обязанности в его отсутствие (впоследствии буквальный смысл этого названия был в значительной мере утрачен). До 60-х гг. XX века в отечественной школе была распространена лишь одна должность ЗДШ - заместитель директора по учебно-воспитательной работе. В специальных языковых школах были также ЗДШ по иностранному языку. В середине 60-х гг. была создана должность организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы с учащимися (на правах ЗДШ). В условиях нынешней реформы образования, начиная с конца 80-х гг., в связи с **автономизацией образовательных учреждений**, усложнением жизнедеятельности школы как объекта управления, ростом масштабов и специализацией управленческой деятельности стала развиваться тенденция к росту числа должностей ЗДШ (особенно в школах новых видов и моделей). Опыт школ свидетельствует, в частности, о появлении таких новых вариантов ЗДШ как: ЗДШ по школьным модулям и ступеням школы; по типам предметов (по гуманитарному, естественнонаучному, языковому и т.д. образованию) и учебным потокам (например - по гимназическому и обычному образованию); по научной (научно-исследовательской, научно-методической, опытно-экспериментальной, инновационной) работе; по работе с кадрами (методической работе); по внешним связям; по финансово-хозяйственной, а также экономической, предпринимательской деятельности; по социальной работе и др. Нередко статус ЗДШ придается также руководителям школьных кафедр.

Непосредственно подчиняясь директору школы как линейному руководителю, ЗДШ осуществляют линейные и/или функциональные (штабные, консультативные) полномочия. Так, ЗДШ или заместители генерального директора в крупных школах, отвечающие за относительно самостоятельные модули в школе (их статус позволяет им работать на правах директора модуля) или ЗДШ по начальному образованию (а в некоторой степени и ЗДШ по учебно-воспитательной работе и воспитательной работе по отношению к учителям и классным руководителям) осуществляют линейные полномочия и несут адекватную ответственность за принятие и исполнение решений. Большинство других ЗДШ являются функциональными руководителями, опираются на линейные полномочия директора школы, информируют его при принятии решений по вопросам своей компетенции и отвечают за определенные функциональные области жизнедеятельности школы (работу с кадрами, инновационную деятельность, финансово-хозяйственную деятельность).

В ряде регионов, опасаясь необоснованного расширения штатов руководителей школ и ссылаясь на отсутствие общепринятых квалификационных требований к новым должностям ЗДШ, органы управления образованием стали препятствовать созданию таких должностей. Можно полагать, что административные ограничения (как и создание множества новых должностей без всякого содержательного и финансового обоснования) не являются лучшим путем оптимизации состава и структуры субъектов

управляющей системы школы. Принимая решение о создании в школе новых должностных постов (в том числе - и ЗДШ) субъекты внутришкольного управления должны действовать в интересах учреждения и на основе закона, с учетом имеющихся потребностей и реальных финансовых и кадровых возможностей, принимать в расчет весь комплекс необходимых условий и требований (включая и условия будущего пенсионного обеспечения соответствующих работников).

ЗДОРОВЫЙ КОНСЕРВАТИЗМ - совокупность взглядов и основанная на них практика организационной и управленческой деятельности, ориентированная на отказ от поспешных и радикальных изменений, ломки существующего положения дел, на взвешенное и вдумчивое отношение к нововведениям, на сохранение и защиту от разрушения того лучшего, что уже существует и приносит реальные положительные результаты. Ориентируясь на актуальные и долговременные интересы школы, школьников, школьного сообщества, на реальные результаты жизнедеятельности школы, ЗК не отвергает ценностей развития, но отвергает нововведения как самоцель, как моду, препятствует сведению инноваций только к демонтажу существующего положения вещей с потерей проверенных временем достижений и завоеваний. Таким образом, ЗК противостоит как консерватизму и рутинерству, отрицательно относящимся к любым изменениям, так и безудержному, беспочвенному, авантюристичному новаторству и прожектерству.

В наше время позиция ЗК представляется весьма разумной и заслуживающей положительной оценки. Сознательное отстаивание позиции ЗК в условиях инновационного бума, сопровождающихся нередко нажимным, насильственным "стимулированием" инновационной активности образовательных учреждений со стороны органов управления, общественности, средств массовой информации, требует от руководителей школ большого гражданского мужества, ощущения уверенности в правоте и поддержке со стороны коллектива выбранного взвешенного курса действий школы.

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ - одно из ключевых понятий культурно-исторической школы в психологии; понятие ЗБР фиксирует расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (*уровень* актуального развития) и под руководством взрослого. Понятие введено Л.С. Выготским для характеристики связи обучения и психического развития. Обучение не тождественно развитию. Оно создает ЗБР, т.е. вызывает, пробуждает, приводит в движение внутренние процессы развития, которые в начале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими, но затем становятся достоянием самого ребенка. Как пишет Л.С. Выготский: "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания... Уровень актуального развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день". Важное развитие идей Л.С.Выготского было осуществлено Д.Б.Элькониным: Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития ребенка не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка (субъекта этой

деятельности). И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития. Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка ЗБР, на те психические процессы и закономерности, которые складываются у него в отношениях со взрослыми, а затем функционируют в его деятельности. ЗБР позволяет охарактеризовать возможности и перспективу развития как в целом, так и по отдельным сферам деятельности (учебным предметам). Знание границ ЗБР ребенка, т.е. его возможностей, позволяет педагогу разработать диагностически обоснованные и индивидуализированные программы обучения. Важное педагогическое значение имеет и тот факт, что Л.С.Выготский и его последователи говорили не столько о конкретном, определяемом жестко, с абсолютной точностью уровне развития школьника, а о **зоне** развития, то есть о некотором множестве, диапазоне возможных достижений.

Педагогическое мышление в терминах ЗБР ребенка носит ярко выраженный **гуманистический характер** и противостоит унифицированному подходу "с одной меркой" ко всем детям - речь идет о развитии учебных возможностей и личности **каждого школьника**, но о развитии по разным траекториям, ибо конкретная, **своя** ЗБР есть у любого ребенка. Идея нацеленности обучения на максимально возможные для каждого конкретного школьника результаты обучения - то есть на результаты, находящиеся на верхней границе ЗБР, являются очень важными для теории и практики оптимизации образовательного процесса. Феномен ЗБР, наличие которого зафиксировано и доказано в ряде экспериментов, свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. Поэтому, считал Л.С. Выготский, "педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития". Обучение с ориентацией, опорой на ЗБР "ведет" за собой развитие ребенка. В этом и состоит основная задача современной школы.

В последнее время (особенно - в связи с широким распространением инновационных процессов в образовании) использование термина "ЗБР" выходит за пределы педагогической психологии и педагогики и переносится на деятельность взрослых, а также жизнедеятельность школы ("ЗБР школы"), школьного сообщества ("ЗБР школьного сообщества"), системы внутришкольного управления ("ЗБР системы управления") и т.п. Если при этом сохраняется понимание **неполной аналогии** между ЗБР в ее изначальном значении и ЗБР в новых контекстах и **различия реальных механизмов, лежащих в основе развития всех этих явлений и систем**, такое употребление термина "ЗБР" при всей его недостаточной строгости и некоторой публицистичности, представляется вполне допустимым и даже полезным. Так, требования напряженности, оптимальности и одновременно - реализуемости, предъявляемые к **программе развития образовательного учреждения,** по сути дела, ориентируют ее разработчиков именно на проектирование ЗБР конкретной школы как максимально возможного диапазона реального продвижения школы в развитии по сравнению с предшествующим периодом ("уровнем актуального развития школы").

ЗОНИРОВАНИЕ ШКОЛЫ - аспект организационного проектирования и структурирования внутренней среды школы, проявляющийся в делении ее на

совокупность различных относительно самостоятельных функциональных зон, имеющих специфическое назначение, а также соответствующее ему место, оформление, оборудование и т.п. ЗШ правомерно рассматривать как инструмент, средство повышения функциональности, целесообразности, человекосообразности и многообразия внутренней среды школы. Некоторые важные основы внутреннего ЗШ (зоны для пищеблока, занятий спортом и некоторые другие) объективно закладываются уже на стадии проектирования и строительства школьного здания. Однако количество, качество зон и их размещение при типовом строительстве не всегда согласуется с реальными потребностями школ разных видов.

И

ИЗМЕРЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ - выявление количественных характеристик изучаемых явлений. В основе практически всех диагностических методов, применяемых в образовании, лежат процедуры измерения. В самом широком смысле ИВО представляет применение определенного измеряющего средства для определения количественных характеристик явления. По сути, ИВО - это приписывание чисел объектам или их свойствам в соответствии с определенными правилами. Наиболее важным является правило однозначности: определенному объекту, или его признаку, можно - в рамках данной области рассмотрения - приписать только одну величину (число). Различают прямое и косвенное измерение. Например, длину чего-либо мы измеряем прямо, непосредственно измерителем длины, а вот уровень политических симпатий, степень удовлетворенности трудом измерить непосредственно невозможно. Чем более сложными явлениями занимается наука, тем меньшее значение имеют данные прямого измерения.

Косвенное измерение исходит из предположения, что все, что существует, каким-то образом проявляется или на что-нибудь действует. Следовательно, по количеству проявлений или действий мы можем оценивать количество интересующего нас явления, за которым прямо вести наблюдение невозможно. То, что можно наблюдать и регистрировать, называют показателем или индикатором изучаемого явления. Предполагается, что между величиной показателя и "действительной" величиной изучаемого признака существует определенная связь. Именно на основе этой предполагаемой связи мы судим об уровне знаний школьника по его отметкам. С точки зрения теории ИВО различают три аспекта ИВО: 1) количество, диапазон или ширина переменной, т.е. количество проявлений интересующего признака - например, диапазон знаний, количество различных интересов (широта интересов), число правильных ответов в тесте и т.д.; 2) частота наличия интересующего проявления, переживания, поведения; 3) интенсивность, величина, сила какого-либо проявления, переживания. Понятно, что чем больше количество, интенсивность и частота проявления, тем большим бывает исследуемый признак.

С. Стивенс (США) ввел различение уровня измерения, что имеет практическое значение, потому что ограничивает соответствующие статистические операции и правила измерения. Соответственно, выделены различные уровни измерения или шкалирования. 1. Номинальное измерение предусматривает группировку предметов (или свойств) по классам на основании наличия у них общего признака или свойства. Номинальная шкала является простейшей и представляет собой скорее некую классификацию, нежели измерение. Классам дается наименование и присваивается численное значение. Например, мужчины - 1 женщины - 2. В этой шкале используется лишь отличие чисел, но ничего не утверждается относительно того, больше или меньше у объекта А измеряемого свойства в сравнении с объектом В. 2.

Порядковое измерение позволяет обнаруживать различие в степени наличия признака или свойства. Числа, присваиваемые предметам, отражают количество свойства, принадлежащего предметам. Порядковое измерение называют также ранжированием, т.е. приписыванием рангов (или мест). Однако, в порядковой шкале нельзя определить величину между соседними элементами ряда или обеспечить, чтобы различия между любыми парами соседних элементов были равными. Если учитель распределит детей по степени активности, то останется неизвестным: одинаков ли прирост активности между 2-ым и 3-им ребенком, как, например, между 5-ым и 6-ым. Аналогично, одинаковы ли различия в уровне знаний школьников, оцененные учителем на "3", "4" и "5", остается неизвестным. 3. Интервальное измерение предполагает присвоение чисел объектам, причем равные разности чисел соответствуют равным разностям значений измеряемого признака объекта. Основная особенность интервальных шкал - произвольный выбор нулевой точки на шкале, которая вовсе не указывает на полное отсутствие измеряемого признака. Примеры порядковых шкал: температурная шкала Цельсия, шкалы для измерения интеллекта. Основное ограничение порядковой шкалы: нельзя определить во сколько раз один результат лучше (хуже) другого. Поэтому утверждение, что ученик с отметкой "4" в два раза лучше знает предмет, чем ученик с отметкой "2", является некорректным. 4. Относительное измерение позволяет выражать всякий результат в единицах отдаленности от действительного нуля, например, при измерении роста и веса. В шкале отношений нуль устанавливается независимо от желаний исследователей и означает полное отсутствие измеряемого свойства. Поэтому мы можем говорить, что ребенок ростом в 10 см в два раза выше ребенка ростом 5 см. В сфере образования шкала отношений применяется крайне редко.

Современная школа широко применяет самые разные диагностические методы (см. ст. Диагностические методы) и достаточно часто учителя самостоятельно разрабатывают диагностические формы для своих нужд, т.н. учительские тесты. Поэтому знание основных понятий теории измерения становится не только элементом профессиональной культуры учителя, но и элементом профилактики будущих педагогических ошибок.

"ИЗМЕРЕНИЯ" ШКОЛЫ И СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - качественно своеобразные аспекты, стороны, грани анализа управляемого объекта и системы управления. Школа и система внутришкольного управления объективно являются не просто сложными, но и **многомерными системами**. Для получения полноценного и содержательного видения школы, представления о школе и системе управления и их лучшего понимания необходимо выделить множество взаимосвязанных и взаимодополняющих ИШИСВУ, каждое из которых может принести интересную и эвристически ценную информацию. Так, например, до рассмотрения школы (и вообще социальных организаций) в "человеческом измерении" из поля зрения субъектов управления выпадали очень многие важные стороны и задачи управления, руководства, образование и управление носили личностно-отчужденный, не человеко-ориентированный характер. До введения в

управленческий обиход "измерения" школы как организации, оказывающей услуги и имеющей клиентов, интересы очень многих из этих клиентов не принимались в рассчет и игнорировались. До рассмотрения школы и системы управления через призму **удовлетворения потребностей** заинтересованных лиц и групп эти системы не были сориентированы (а многие - до сих пор не ориентируются) на удовлетворение потребностей. Определяя значимые для решения конкретных задач ИШИСВУ и проводя анализ по выделенным аспектам, необходимо избегать абсолютизации значения отдельных из них, добиваться полноты и взаимодополняемости информации, отражающей различные ИШИСВУ.

ИММАНЕНТНЫЕ СВОЙСТВА УПРАВЛЕНИЯ - свойства и характеристики управления, присущие ему "от рождения" и не требующие усилий для их формирования и развития. К ИСУ относятся, в частности: вторичность управления, его производность от управляемого объекта; воздействие управления на объект и взаимодействие с ним; наличие прямых и обратных информационных связей между субъектом и объектом управления; циклический характер управления. Кроме того, можно утверждать, что внутришкольное управление всегда: интенционально, то есть имеет направленный, ориентированный целеустремленный характер; избирательно, то есть обладает произвольностью поведения и свободой выбора действий; ценностно, то есть сознательно или неосознано следует некоторым ценностям и т.д. ИСУ должны обязательно приниматься в расчет при проектировании новых систем внутришкольного управления.

ИМИДЖ РУКОВОДИТЕЛЯ (от англ. image - образ) - образ руководителя (как правило, содержащий в себе оценочное отношение, оценку) в глазах окружающих как человека, личности и работника, профессионала, являющийся результатом непосредственного или основанного на информации других лиц, слухах и т.п. восприятия его личности, деятельности, поведения (отдельными людьми, группами, сообществом в целом и т.д.). По своему оценочному "знаку" ИР может быть положительным, отрицательным или нейтральным. ИР может иметь разную степень законченности, завершенности, выраженности (**установившийся или пока неопределенный** ИР). По отношению к сфере существования и использования ИР можно выделить **внутренний** (существующий в восприятии школьного сообщества) и **внешний** ИР (восприятие руководителя внешней средой, заказчиками, органами управления и т.д.), которые достаточно часто не совпадают между собой. С точки зрения соответствия ИР реальной сущности его личности, деятельности и поведения можно говорить об (относительно) **истинном** и **ложном**, **заслуженном** и **незаслуженном** ИР.

Значение ИР весьма велико и возрастает вместе с ростом объективных возможностей руководителя влиять на состояние дел в организации (например, при расширении компетенции организации и органа управления ею, как это произошло в российской школе). Это значение связано с тем, что сложившийся ИР оказывает существенное влияние на отношение к руководителю и его деятельности (и ко всей системе управления), на его *авторитет* и тем самым во многом определяет (снижает или повышает) функциональные возможности

руководителя, а в конечном счете - и влиятельность системы управления в целом. Таким образом, ИР (особенно - положительный) объективно является значимым **инструментом управления** (в первую очередь - руководства) и, следовательно, требует к себе определенного внимания. При этом, как и любой другой инструмент, ИР не является единственным и универсальным, и его использование требует от руководителя умения и чувства меры. В отличие от крупных политиков, которые могут воспользоваться услугами профессиональных создателей положительного имиджа - "**имиджмейкеров**", руководители школы должны стать имиджмейкерами сами для себя (не пренебрегая также советами коллег, друзей и оппонентов, которые могут помочь в изменении личности и поведения руководителя больше, чем те, кто относится к нему положительно). Рост внимания к вопросам имиджа привел к появлению многочисленных публикаций на эту тему; российский исследователь проф. В.М.Шепель ввел для обозначения различных исследований и разработок, связанных с развитием и поддержанием имиджа (в частности - ИР), обобщающий термин "имиджелогия".

Важно подчеркнуть, что корректное использование ИР в качестве инструмента и связанные с этим усилия по формированию желательного ИР имеют большое **этическое** значение, так как установившийся в общественном или индивидуальном восприятии ИР далеко не всегда совпадает с его реальными свойствами; опираясь на ложный, но искусно созданный ИР, можно добиваться существенных выгод (что особенно характерно для сферы "большой политики"). Поэтому стремление некоторых руководителей искусственно создавать, формировать себе незаслуженно положительный ИР вызывает эмоционально негативное отношение (подкрепляемое традициями национального менталитета, осуждающего самовыдвижение как проявление нескромности, как нечто чуждое нашим традициям). Такое отношение, к сожалению, нередко неоправданно переносится на отношение к ИР вообще и к любым усилиям по его созданию и улучшению. Между тем, усилия руководителя по поддержанию и развитию ИР (если они осуществляются с помощью этически оправданных действий и реальной работы по самосовершенствованию и без нарушения чувства меры, без нескромности и назойливой саморекламы) заслуживают всяческой поддержки. Более того, поддержание позитивного ИР (не доходящее до его некритического восприятия и культа его личности) может рассматриваться и как задача других членов школьного сообщества. Такое отношение к имиджу руководителя-лидера весьма характерно для многих систем управления и педагогических коллективов, работающих как единая команда.

Практика показывает, что современные руководители школ по-разному оценивают важность формирования своего ИР: одни считают это недостойным занятием, полагая, что все должно складываться естественно, без специальных усилий с их стороны, другие не против развития своего ИР, но не знают, как это сделать, третьи относятся к собственному имиджу достаточно серьезно и внимательно, хотя и не делают при этом заботу о формировании ИР главным в своей работе, четвертые (иногда под влиянием популярной литературы) начинают считать такую заботу своим главным приоритетом и т.д. По-

видимому, в любом случае работе над своим имиджем руководителю школы важно соблюдение **чувства меры**.

ИМУЩЕСТВО ШКОЛЫ - совокупность вещей и иных материальных ценностей, закрепленных за школой ее учредителями. Основную часть ИШ государственных, муниципальных школ составляет государственная, муниципальная собственность, переданная школе в **оперативное управление** в соответствии с назначением ИШ, уставными целями школы, законодательством РФ и договором школы и собственника или между собственником и учредителем. Оперативное управление, включающее владение, пользование и распоряжение закрепленным за школой ИШ является прерогативой директора школы, который вправе заключать договоры о материальной ответственности с отдельными должностными лицами: заместителем (помощником) директора школы по хозчасти, зав. мастерскими, учебно-опытном участком, учебными кабинетами и др.

К **недвижимому** ИШ относятся закрепленный за ней земельный участок, многолетние насаждения, здания, другие сооружения, принадлежащие школе. Недвижимое ИШ подлежит регистрации учреждениями юстиции в Едином государственном регистре.

Вещи, не относящиеся, к недвижимости, включая деньги, ценные бумаги, являются движимым ИШ школы.

Школа, с согласия учредителя, вправе сдавать в аренду закрепленное за ней ИШ в соответствии с действующим законодательством.

В составе ИШ школы выделяются **основные и оборотные фонды**. К основным фондам относятся материально-вещественные ценности, используемые как средства труда и действующие в течение длительного времени. Школа не вправе заключать сделки, последствиями которых может являться отчуждение основных фондов (кроме основных фондов, приобретенных за счет собственных средств школы).

Оборотные фонды - часть ИШ, целиком потребляемые в течение определенного временного цикла (малоценный инвентарь, часть денежных средств и т.п.).

Изъятие и (или) отчуждение ИШ, закрепленного за школой, допускается лишь по истечении срока договора между собственником и школой (или учредителем), если иное не предусмотрено договором.

ИНВЕНТАРИЗАЦИЯ ИМУЩЕСТВА ШКОЛЫ - периодическая проверка наличия в натуре материальных ценностей, входящих в состав *имущества школы.* Для проведения ИИШ приказом директора школы создается комиссия, в состав которой включается бухгалтер, материально ответственные лица, представители общественных организаций школы. В ходе ИИШ приводится списание физически или морально устаревшего имущества. Итоги ИИШ утверждаются директором школы и согласуются с учредителем школы.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ - относительно целостная и устойчивая совокупность наиболее важных установок взглядов, представлений, идей руководителя школы об управления школой и протекающими в ней

процессами. ИУКРШ является в каждый данный момент результатом работы сознания и самосознания субъекта управления и мировоззренческой и интеллектуальной основой для оценки конкретных ситуаций деятельности, принятия управленческих решений и осуществления действий. Термин "индивидуальная управленческая концепция" введен в 80-е гг. в работах отечественного исследователя А.И.Китова, а с конца 80-х гг. начинает употребляться (как ИУКРШ) в образовании (А.М.Моисеев).

ИУКРШ является сложным, системным явлением, поэтому при ее анализе важно сочетание разных аспектов

Целевой аспект призван дать ответ на вопрос о целях (функциях) этой концепции по отношению к деятельности и личности самого директора, по отношению к управляющей и управляемой системам. Не пытаясь дать полный анализ таких функций, отметим, что ИУКРШ способна выполнять функцию отражения педагогической деятельности, функцию призмы, через которую воспринимается, пропускается, фильтруется (иногда искажается) поступающая информация, функцию самовыражения и самоутверждения руководителя, удовлетворения его потребности в творчестве, свободной самоактуализации, функцию духовной основы принятия решений, функцию внутреннего эталона, с которым постоянно соотносится существующее состояние дел, функцию общего развития, совершенствования профессионализма и личности директора. Отметим, правда, что наряду с положительными функциями управленческие концепции могут выполнять и отрицательные, тормозящие функции. Например, старые, "ископаемые" концепции руководства школой, безусловно, мешают не только работать по-новому, но даже и правильно, реалистически воспринимать факты жизни, приводя управленца к своеобразной глухоте и слепоте к новому. Становясь достоянием и ценностью педагогического коллектива как коллектива единомышленников, разумная ИУКРШ начинает играть роль начала, сплачивающего коллектив, программирующего его деятельность, вдохновляющего и стимулирующего. Естественно, что отсутствие или слабость соответствующей концепции ведет к прямо обратным последствиям.

Компонентно-морфологический аспект предусматривает анализ состава, важнейших макро- и микроэлементов ИУКРШ. Психологическая грань такого анализа должна выявить, какие психологические образования входят в состав концепций. По-видимому, речь идет о таких психологических феноменах, как знания, представления, взгляды, убеждения, идеалы, вкусы, установки, ценностные ориентации, ожидания (экспектации), идеи, замыслы и сложные комбинации этих и других элементов. Можно предположить, что в составе ИУКРШ могут сосуществовать как полностью осмысленные, рациональные элементы, так и неосознанные, интуитивные, причем роль последних далеко не всегда является чем-то отрицательным. С другой стороны, в составе ИУКРШ сосуществуют элементы, связанные как с чувственным, так и с логическим познанием. Аксиологическая грань анализа позволит выявить и оценить те ценности, которые входят в состав различных индивидуальных управленческих концепций, а также наиболее общие, типичные для широкого круга руководителей системы ценностных представлений. Однако наиболее

важна содержательная грань анализа состава ИУКРШ (из каких компонентов она строится?) Мы предполагаем наличие ИУКРШ в узком смысле (как концепции управления школой, педагогическим процессом) И ИУКРШ в широком значении (концепции управления, включающей в себя и развернутую концепцию управляемого объекта - школы как системы, - и протекающего в ней педагогического процесса). Над оптимизационным пониманием школы и педагогического процесса как бы настраивается понимание управления как системы целенаправленных действий, имеющих целью построение, упорядочение, оптимальное функционирование и непременное прогрессивное развитие управляемой системы. Внутри собственно управленческой концепции могут выделяться микроконцепции анализа, прогнозирования, планирования, организационной работы, включая создание оптимальных организационных структур управления, контроля и учета, стимулирования, регулирования, информационного обеспечения, ресурсного обеспечения. Важное место в составе управленческой концепции призваны занять представления о закономерностях, принципах внутришкольного управления и способах его оптимизации.

Структурный аспект предусматривает ответ на вопросы о соотношении, механизмах связи между различными макро- и микроэлементами этой концепции. В этой связи возникает проблема системообразующих компонентов различных концепций, приоритетность для них тех или иных подходов, принципов, идей, проблема иерархии профессиональных ценностей и т.д. При этом под структурой мы понимаем здесь закон связи элементов системы, а не сами эти элементы.

Функциональный аспект связан с изучением реального функционирования этой концепции в деятельности директора, ее взаимосвязей и взаимовлияний с личностью данного директора, с конкретным состоянием педагогического процесса и управления им, с окружающей средой, с наукой и т.д. Особенно важно показать, как именно управленческая концепция директора обусловливает предпочтение им тех или иных практических подходов, конкретных решений, как практика выступает критерием истинности управленческих концепций и оружием их коррекции и даже перестройки; какую роль в успешном функционировании концепции играют ее зрелость, осмысленность, научность и т.д. Если управленческая концепция функционирует слабо, не работает, необходимо научиться выявлять причины ее бездействия или несостоятельности.

Историко-генетический и **прогностический** аспект связан с исследованием механизмов, причин, закономерностей, этапов, стадий, тенденций становления, упрочения и развития управленческих концепций как в филогенезе (развитие и смена общих парадигм мышления, общественных управленческих концепций), так и в онтогенезе (анализ и прогноз индивидуального развития конкретной управленческой концепции). Выявляя закономерности развития управленческих концепций, научившись прогнозировать значимые тенденции их развития на перспективу, мы приобретаем важнейшие возможности целенаправленного влияния на процесс

формирования современных управленческих концепций. Данный аспект анализа теснейшим образом связан с двумя последующими аспектами.

Детерминационный аспект связан с выявлением всей системы факторов, закономерно обусловливающих формирование и развитие тех или иных по содержанию и структуре управленческих концепций. Крайне важно исследовать соотношение этих факторов, в частности роль и место в формировании управленческой концепции конкретных директоров общего жизненного опыта и профессионального опыта управления, самообразования и обучения в различных учебных заведениях, собственного и чужого, заимствованного опыта, базового и послевузовского образования и повышения квалификации и т.п. Не менее важно выявить взаимовлияние управленческой концепции и управленческой деятельности директора, концепции руководителя и его личности, индивидуальности. В этом случае целесообразно опираться на марксистское представление о социальном детерминизме, о соотношении внешних факторов и собственной активности субъекта, при котором конкретная управленческая концепция выступает как своеобразная "равнодействующая" множества различных и зачастую разнонаправленных сил и воздействий.

Управленческо-педагогический аспект связан с разработкой теории и методики, технологии формирования и развития ИУКРШ, соответствующих современному уровню требований к управлению школой и современному уровню научных представлений об оптимальном управлении. Успех этой работы прямо зависит от успеха анализа самого феномена управленческой концепции директора школы. Важнейшими сферами работы по целенаправленному формированию ИУКРШ являются, на наш взгляд, факультеты подготовки и повышения квалификации руководителей образования, институты усовершенствования учителей, а также конкретные педагогические коллективы. Особенно большое значение имеет самосозидание управленческих концепций, когда их совершенствование становится важной, осознанной, с одной стороны, и хорошо научно обеспеченной - с другой, потребностью директоров школ.

При оценке и самооценке ИУКРШ важно учитывать их значимые характеристики:

Уровень полноты. Речь идет о полноте состава индивидуальной управленческой концепции директора. Например, нельзя говорить сегодня о высоком уровне полноты, если в концепции не отражены правовые и экономические аспекты управления, не учтены важнейшие функции управления и т.п.

Уровень завершенности. Речь идет о мере стабильности, оформленности конкретной управленческой концепции.

Уровень широты, масштабности. Имеется в виду весьма широкий разброс индивидуальных концепций по шкале "широта - узость".

Уровень многогранности. Речь идет о способности или неспособности концепции охватить многогранные процессы управления достаточно полно и адекватно.

Уровень комплексности, внутренней связанности. Данная характеристика диалектически соединяет преимущества двух предыдущих.

Уровень цельности, монолитности, логического единства. Антиподом этой характеристики является разорванность, путанность, эклектика управленческой концепции (данный недостаток распространен, увы, весьма широко).

Уровень системности, целостности, гармонии. Это важнейший показатель зрелости управленческой концепции, выход на системное отражение педагогической действительности вообще и своей деятельности в особенности.

Уровень осознанности, осмысленности, рефлексии. Управленческие концепции могут быть как интуитивными почти во всех отношениях, так и весьма рациональными, осознанными. С этой характеристикой связана также мера эксплицитности-имплицитности (т.е. полной или неполной развернутости концепции, возможности или невозможности ее рационального описания самим автором).

Уровень истинности, реализма, возможность осуществления. Если концепция неверно отражает действительность, это становится большим препятствием на пути к ее практической реализации. Речь идет также о необходимости ухода от прожектерства "больших скачков" и т.п.

Уровень новизны, оригинальности, нестандартности. Эта характеристика особенно важна с учетом творческого характера управленческой деятельности, хотя вряд ли верно рассматривать новизну и оригинальность в качестве самоцели.

Уровень актуальности, прогрессивности. Он может быть авангардным, современным, но может быть и консервативным, отсталым и даже "реликтовым", когда концепция оказывается страшным тормозом перестройки управленческой деятельности.

Не менее важны следующие обобщенные характеристики управленческих концепций директоров школ, которые мы вынуждены дать в перечисленном порядке: уровень прогностичности; уровень мобильности, маневренности, гибкости; уровень конкретности, адаптивности к конкретной обстановке; уровень практичности, конструктивности; уровень самостоятельности, авторского начала; уровень открытости (закрытости); уровень готовности к саморазвитию; уровень готовности к практическому воплощению, выраженности личностного, индивидуального начала; уровень научной обоснованности; уровень общей обоснованности, наличие или отсутствие опыта осуществления, длительность существования, наличие или отсутствие теоретического уровня обобщения и т.д.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - одна из важнейших системных характеристик школы. ИОУ может быть понята как совокупность свойств, черт, проявлений данной школы, которые рассматриваются как уникальные, неповторимые, присущие только и именно ей. Индивидуальной неповторимостью обладает каждое образовательное учреждение. Однако в практике внутришкольного управления полезно различать **спонтанно сложившуюся и сознательно культивируемую ИОУ.**

Спонтанно сложившаяся ИУО (как и индивидуальность биологического индивида) не является его заслугой. Она выступает как естественное следствие неповторимого состава школьного сообщества, особенностей социального окружения школы и т.д. Однако, если коллективу школы и его руководителям удается вовремя осознать проявления ИОУ, особенно - позитивные, может быть начата работа по культивированию, выращиванию этих лучших сторон ИУО. Знание и постоянный учет основных проявлений ИОУ делает коллектив школы избирательно восприимчивым к различным потенциальным нововведениям. Одновременно школа, осознавшая свою индивидуальность, способна быстрее развить *и реализовать на практике* свои *конкурентные преимущества.* Работа по осознанию, сохранению и развитию ИОУ является важной составной частью общей работы по развитию школы, а успешное развитие ИОУ (наряду с наращиванием ее потенциала и ростом ее целостности, цельности, интеграции) является одним из важнейших проявлений успешного развития школы. Поэтому сохранение и развитие ИОУ должно становиться важной ценностной ориентацией внутришкольного управления и школьного сообщества. Очень важно добиться поддержки и принятия этой ценности школьниками, которые способны внести большой вклад в развитие ИОУ и одновременно очень много получить от этого развития.

ИНДИФФЕРЕНТНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ - одна из существующих разновидностей *направленности личности в общении* (в том числе - в общении руководителей школы). Для ИСО, по мнению исследователя С.Л.Братченко, характерны такие признаки как: игнорирование общения как такового со всеми его проблемами, доминирование ориентации на "сугубо деловые вопросы", "уход от общения как такового". ИСО может быть характерен для представителей авторитарного или отстраненно - попустительского стиля руководства (управления)**.** ИСО можно рассматривать как стиль общения, малопродуктивный с точки зрения интересов эффективности руководства в школе.

ИННОВАТИКА - наука, занимающаяся изучением новообразований, новых явлений в разных сферах деятельности человека. Как область знания И оформилась к 40-ым годам XX века в ответ на обострившуюся потребность западных фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг и идей, позволяющим им обеспечить конкурентные преимущества по отношению к другим фирмам. Объектом И стали процессы создания, освоения, распространения и использования технических новшеств, а предметом - процесс перевода обновляемых систем из того состояния, в котором они находятся, в качественно новое состояние. Основоположниками исходных понятий теории инноватики считаются немецкие ученые В.Зомбарт, В.Метчерлих и австрийский экономист Й.Шумпетер.

Интересы новой научной отрасли довольно быстро расширились и стали охватывать и социальные нововведения, прежде всего нововведения в организациях, изучение которых отечественными учеными ведется в основном в двух направлениях: социологическом и социально-психологическом. Представители первого направления (Ю.О.Вооглайд, В.С.Дудченко,

Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, С.Ю.Степанов и др.) рассматривают проблемы нововведений в рамках широкой социальной среды, изучают роль межорганизационных связей и структурных особенностей организаций. Представители второго направления (Г.М.Андреева, В.И.Антонюк, В.В.Бессоненко, В.Ф.Галыгин, Н.А.Ильина, Г.А.Моченов, Б.Д.Парыгин, Р.Х.Филиппов и др.) исследуют отношения, социальные установки работников к нововведениям, роль социально-психологических особенностей личности и коллектива во введении новшеств. Их исследования посвящены преимущественно явлению так называемого "психологического барьера". Зарубежные ученые уделяют внимание изучению факторов инновационного процесса (Р.Купер, И.Перлаки), вопросам восприятия нововведений (Л.Барнс, Ф.Генов), проблемам диффузии нововведений (Э.Роджерс, В.Хартман) и др.

Инновационные процессы в образовании стали предметом специального изучения западных ученых с конца 50-ых годов, а в нашей стране - в 80-ые годы. Так же, как и на Западе, российские ученые исследовали в основном частные стороны нововведений: творческую деятельность учителя, вопросы внедрения результатов научных исследований, проблемы обобщения и распространения передового педагогического опыта. Проблемы же связи процессов создания, освоения и применения нового в системе образования по сути не ставились. Тем самым из рассмотрения исключался ***объект образовательной* И**, включающий в себя процессы создания новшеств в результате педагогического творчества (включая и научное), их оценки и освоения педагогическим сообществом, использования и применения на практике. Теоретическое рассмотрение единства названных процессов, выработка рекомендаций для практиков по их ускорению и переводу из стихийных в сознательно управляемые - важнейшая ***задача образовательной* И**. В начале 90-ых годов в работах В.И.Загвязинского, С.Д.Полякова, М.М.Поташника, Т.И.Шамовой, Н.Р.Юсуфбековой, О.Г.Хомерики и др. стали отчетливо просматриваться пути решения этой задачи, а также формироваться подходы к определению структуры и функций образовательной И, определяться направления ее дальнейшего развития. В соответствии с перечнем основных процессов, протекающих в образовательных учреждениях, к числу основных **структурных блоков образовательной И** могут быть отнесены: *педагогическая* И, изучающая нововведения в образовательных процессах; *управленческая* И, изучающая нововведения в управлении образовательными системами; *"сервисная"* И, занимающаяся изучением новых явлений в деятельности по обеспечению образовательных систем необходимыми ресурсами. Еще одним блоком образовательной И является *общеорганизационная* И, занимающаяся изучением процессов обновления образовательных систем как целого.

Знание особенностей, основных направлений и механизмов осуществления образовательных инноваций позволит руководителю более рационально определить структуру инновационного процесса в основной подсистеме школы. Понимание сущности и механизмов осуществления нововведений в системе управления поможет спроектировать систему управленческих воздействий, оптимально соответствующих особенностям

процессов функционирования и развития школы. Знание основ "сервисной" И позволит существенно расширить спектр используемых школой возможностей успешного функционирования и развития. Знание основ общеорганизационной И. поможет руководителю определить перспективы развития каждого элемента школы с учетом его связей с другими элементами, процессами их функционирования и развития, а также определить перспективы развития всей школы как системы в рамках более широких образовательных систем.

В настоящее время детально прорабатывается понятийно-категориальная структура образовательной И, предполагающая группировку понятий как внутри каждого ее теоретического блока, так и выделение понятий, объединяющих эти блоки. Дальнейшее развитие образовательной И связано как с теоретической разработкой каждого ее блока, так и с исследованием вопросов их взаимосвязи, что позволит говорить об образовательной И как о сформировавшейся области научного знания.

ИННОВАТОРЫ - лица или организации, принимающие участие в нововведении. Своей инициативностью И вносят в образовательную действительность *новизну*, способствуя ее *обновлению.* Для дифференцированной работы с И важно учитывать различия между ними.

Каждому нововведению соответствует свой набор И., но эти наборы формируются в основном из представителей одних и тех же групп, выделенных по разным основаниям. К числу наиболее общих **оснований группировки И** относят: тип и вид инновационной деятельности, ее функции, отношение к основной специальности И, предмет инновации.

По типу инновационной деятельности И разделяют на ***Создателей и Реализаторов*** новшества. Каждая из этих типодеятельностных групп также может быть разделена на подгруппы **по видам инновационной деятельности.** Среди создателей новшества выделяют ***Новаторов*** (авторов идей и проектов); ***Изготовителей*** (организации и лица, занятые производством новшества). Среди Реализаторов новшества выделяют ***Организаторов*** (организации и лица, финансирующие нововведение, обеспечивающие внедрение новшества, управление нововведением) и ***Пользователей*** (организации и лица, непосредственно работающие с новшеством и проектом его освоения). Нововведения, как правило, инициируют Новаторы и Организаторы. С точки зрения эффективности развития, лучше, когда Пользователи сами инициируют нововведение. При этом Организаторы не должны перекладывать свои функции на Новаторов.

В рамках каждой типодеятельностной группы роли И могут также дифференцироваться **по функциям инновационной деятельности**, и тогда речь идет о функциональных ролях И, отражающих меру влияния, значимость, степень участия каждого из них в инновационной деятельности.

Новаторы выполняют такие функциональные роли: ***Проблематизатор*** (выделяет проблему, определяет степень ее актуальности и необходимости ее решения).

Генератор идей (осуществляет поиск, оценку и выбор идей решения проблемы). Эта роль может быть усилена введением ролей, обеспечивающих рефлексивные процессы и теоретическую интерпретацию их результатов, -

ролей ***Методолога*** и ***Теоретика***. Роль Методолога, как правило, выполняют специалисты-игротехники, а роль Теоретика - ученые, методисты, работники территориальных научно-методических центров и т.д.

Проектировщик новшества и нововведения (превращает инновационную идею в инновационный проект или сумму проектов). Позиция Проектировщика может быть укреплена с помощью введения позиций ***Трансформатора идей, Аналитика, Исследователя*** и ***Эксперта***.

Изготовителей новшества можно разделить на тех, кто разрабатывает технологию его изготовления (***Технологи***), и тех, кто эту технологию реализует (***Техники***). Если новшество создается в школе, то роль Технолога, как правило, выполняет создатель проекта новшества, а роль Техника вместе с ним могут выполнять группы технической поддержки нововведения.

К числу функциональных ролей Организаторов инновации относят роли, выполняемые И как субъектами управления инновационными процессами (в том числе и внутришкольного управления). К таким ролям относятся: сотрудник *информационно-аналитической службы (центра), организатор* ***фонда развития, Организатор процесса обновления, Мозговой центр, Руководитель программы (подпрограммы) нововведения, Ведущий специалист, Куратор программы, Эксперт, Консультант, Разработчик плана действий***. На межорганизационном уровне Организаторами инноваций может быть освоена еще одна роль - роль ***Посредника между Создателями и Реализаторами новшеств. Введение этой роли в структуру И ускоряет инновационные процессы, повышает темп развития организации. Ряд исследователей в роли Посредника выделяют такие позиции И, значимые при распространении нового: Лидеры влияния*** (лица, имеющие общественный вес и чуткие к появлению нового) и ***Агенты изменений.***

Пользователями новшеств считают все лица и организации, вовлеченные в процесс реализации подготовленных инновационных проектов. Основные различия между пользователями новшеств порождаются характером их инновационной установки и степенью их подготовленности к внедрению. Разные инновационные установки позволяют условно разделить пользователей новшеств на десять категорий В зависимости от **отношения к основной специальности** И могут быть разделены на ***профессиональных*** и ***самодеятельных***, а последние, в свою очередь, - на тех, кто участвует в инновационной деятельности в рамках основной специальности, но вне служебных обязанностей, в свободное время, и на тех, кто занимается инновациями вне основной специальности.

Важным дополнением предложенной выше классификации И является учет различий между ними, порождаемых учетом особенностей разных видов новшеств и нововведений (см. ст. *Классификация новшеств, Классификация нововведений).*

Выполнение И каждой из описанных ролей связано с реализацией ими особых моделей поведения

Знание основных компонентов этих моделей позволяет руководителю грамотно выстроить топологию управленческого воздействия на деятельность совокупного субъекта инноваций в школе. При этом важно учитывать, что

роли, выполняемые И, иногда сливаются (например, когда новшество создается в школе). В этом случае "вектор" управленческого воздействия являет собой равнодействующую воздействия на каждую из таких групп.

ИННОВАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ - особый вид активности личности, присущий только человеку. Под ИАЛ будем понимать активность личности, направленную на создание чего-либо нового, ранее отсутствовавшего в субъективном или объективном опыте. Другими словами, ИАЛ – это реализуемая человеком способность преобразования своей внешней и внутренней среды, способность строить свои отношения с миром, выбирать жизненную позицию, действовать сугубо индивидуально, изменяя окружающий мир, в соответствии со своими собственными и высшими жизненными ценностями. Эта способность составляет специфическую активность человека как личности, как субъекта деятельности. В последние годы мы столкнулись с особенно яркими проявлениями этого особого вида активности, причем как на уровне субъект-субъектных, так и субъект-объектных отношений: предпринимательская деятельность, менеджмент, процессы самоопределения и стратегии построения профессиональной карьеры, создание новой метапсихической реальности в диалоге «психолог – клиент», феноменология общения, инновационные процессы в образовании и т.д.

Важно подчеркнуть, что инновационная активность является специфической характеристикой, не сводимой ни к деятельности, ни к поведению, но проявляющейся в них. Однако в современной литературе "активность" и "деятельность" достаточно часто используются как синонимы. По мнению Г.В. Суходольского (1988), эта синонимия объясняется лингвистическими феноменами.

Слово "деятельность" оказалось для русской мысли и речи доминирующим, а "активность" - рецессивным, выступающим лишь в качестве одного из значений деятельности. Интересно, что современные учебники психологии также определяют «деятельность» именно через "активность" (Р.С. Немов, 1994). Добавим, что и у А.Н. Леонтьева термин "деятельность" использовался в значении "активность", что, по мнению Г.В. Суходольского, "документально установлено" (1988, с. 11).Между тем "деятельность" и "активность" далеко не совпадающие понятия. Так, деятельность предполагает наличие цели, активность не всегда имеет целенаправленный характер. Деятельность имеет осознанный характер и завершается заранее заданным результатом, активность не имеет таких жестких ограничений. Деятельность мотивирована, активность не имеет четких причинных обоснований. Иначе говоря, понятие "активность" шире понятия "деятельность" и не сводится только к деятельности.

Для инновационной активности типичны как минимум две особенности. Во-первых, инновационная активность - это начальный этап, интенция, стремление к созданию чего-либо нового, не обязательно заканчивающаяся созданием этого нового. Во-вторых, инновационная активность человека всегда избыточна по отношению к наличным условиям среды, поскольку сама

психика представляет собой средство выхода за пределы наличной ситуации, обеспечивающее не ситуативное... а разумное, "поле-независимое, свободное поведение" (В.П. Зинченко, 1998, с.49).

Представляется, что собственно активность человека является необходимым, но недостаточным условием адекватного развития. Важнейшее условие - культурно-исторический опыт, который зафиксирован самыми разными способами, включая феномены общественного сознания, знаковые и символические языки, произведения искусства, тексты и т.д. В процессе взаимодействия с ними человек овладевает собственными психическими процессами (активностью) и развивается. В противном случае активность личности может проявляться в социально и культурно неприемлемых, формах. Применительно к проблеме инновационной активности, в частности, в сфере образования, мы фиксируем, наряду с позитивными, и множество негативных последствий (А.А.Хван).

Иначе говоря, инновационная активность личности необходимым образом должна быть опосредствована использованием «психологических ору* дий» (Л.С. Выготский), "медиаторами", "орудиями-органами" (В.П. Зинченко), "амплификаторами" (А.В. Запорожец, М.К. Мамардашвили), "артефактами" (М. Коул), что и позволяет ей (активности) реализоваться именно человеческим, культурно и социально обусловленным и приемлемым способом. Тем самым на повестку дня встает вопрос о психологическом обеспечении инновационной активности личности (См.соотв.статью).

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА - *образовательная программа*, на основании которой в школе разрабатываются или реализуются иные, чем это принято в массовой (традиционной) практике:

- философско-педагогические, психолого-педагогические подходы к пониманию ребенка, его обучения, воспитания, развития;
- концептуальные педагогические идеи построения содержания и методов образования, отражающиеся в новых образовательных программах школы;
- новые формы организации жизни и деятельности ребенка в школе, а также новые формы организации деятельности педагогов, внутришкольного управления и самоуправления, взаимодействия школы с родителями.

Необходимыми общими условиями признания образовательной программы школы инновационной являются *новизна* концепции, учебных программ, форм внутришкольной организации, содержания и средств педагогической работы. Заимствованная ИОП может быть признана инновационной для данного образовательного учреждения, если на ее основе школа переходит в инновационный режим работы, начиная собственные концептуальные разработки, реализуя новые содержание, методы и формы образования.

ИННОВАЦИОННАЯ ОБСТАНОВКА - 1) совокупность условий, способствующих **успешной реализации** нововведения. Перечень этих условий постоянен (инвариантен) для любого нововведения. Понятие ИО не включает в

себя *стартовые условия нововведения*, которые вариативны и определяются особенностями конкретного новшества и нововведения. При наличии стартовых условий нововведение может быть реализовано как при благоприятной, так и при неблагоприятной ИО.

Характер ИО определяется по следующим ее **параметрам**: (а) мера ориентации членов коллектива на развитие (проявляется в направленности их *инновационных установок*); (б) степень их включенности в инновационную деятельность (проявляется через уровень их *инновационной активности);* (в) степень заинтересованности членов коллектива в инновациях; (г) готовность коллектива к нововведениям (психологическая и профессиональная); (д) наличие неформального лидера, способного возглавить преобразования - *инновационного лидера;* (е) наличие (освоенность) в школе механизма управления инновациями. Измерение ИО по названным параметрам позволит выстроить ее профиль, по которому будут видны как благоприятные, так и неблагоприятные факторы преобразований. Поддержание благоприятных факторов и сдерживание неблагоприятных факторов способствует улучшению (оздоровлению) ИО;

2) характеристика обстановки в образовательном учреждении с точки зрения возможности осуществления инноваций; в отличие от ИО в первом значении, рассматриваемой как совокупность только благоприятных условий, ИО в этом значении включает в себя совокупность всех значимых для успеха инноваций факторов обстановки и может быть как благоприятной, так и неблагоприятной.

ИННОВАЦИОННАЯ СИТУАЦИЯ - совокупность значимых для решения конкретной *задачи развития* элементов системы работы школы и их связей с внешней и внутренней средой ее жизнедеятельности. **Структуру ИС** образуют: (1) ее участники (*инноваторы* и лица, действия которых оказывают или могут оказать влияние на ход и результаты преобразований школы); (2) деятельность каждого из участников ИС; (3) среда, в которой протекает эта деятельность; (4) поле (аспекты) взаимодействия участников ИС; (5) акты их деятельности; (6) связи между элементами ИС; (7) значение каждого вида связей для разных участников ИС; (8) границы ИС. Знание всех компонентов ИС необходимо при разработке проекта нововведения. В силу слабой разработанности в теории внутришкольного управления средств диагностики ИС это знание обычно заменяется диагностикой *инновационной обстановки* в школе, позволяющей выстроить профиль благоприятных и неблагоприятных факторов нововведения.

ИННОВАЦИЯ (от лат. in - в, внутрь; novatio - обновление) - процесс перевода системы из существующего состояния в качественно новое на основе использования новшества, уже прошедшего апробацию и в определенной степени гарантирующего успех преобразования (новации). Понятие И вошло в научный обиход в конце X1X века.

И рассматривается как синоним понятия "нововведение". В то же время между этими понятиями иногда выделяют некоторые смысловые различия, которые сводятся к трем основным моментам: 1) И направлена на развитие предмета изменений, выводящее его функционирование за пределы принятых

норм, переводящее его на иной уровень качества, в то время как большинство нововведений, не являющихся И, связано с его преобразованиями в пределах нормы (совершенствованием); 2) предметом И служит новшество, уже прошедшее апробацию; 3) И предполагает успех преобразований. При таком понимании не всякое нововведение является И.

И в образовании имеют целый ряд **особенностей, которые нужно учитывать при управлении** ими.

Процесс назревания *проблемной ситуации* в школе как открытой системе зависит от тенденций и темпов изменений ее внешней и внутренней среды. Система внутришкольного управления призвана отслеживать эти изменения и своевременно сигнализировать о необходимости реагирования на те из них, которые открывают новые возможности развития школы или ограничивают реализацию уже используемых возможностей.

Инновационный потенциал идеи развития школы, положенной в основу И, выше, если школа подключается к ее освоению на более ранних этапах *жизненного цикла новшества и нововведения*. Для того, чтобы использовать этот резерв интенсификации, ускорения инновационных процессов в школе, необходимо владеть информацией о новых педагогических идеях и технологиях. Организация сбора этой информации, ее упорядочения и хранения, *инвентаризация идей и новшеств,* введение новшеств в известные школе *реестр*ы *образовательных нововведений,* а также доведение информации до коллектива школы - задача системы внутришкольного управления.

Сотрудники школы как организации с высокой степенью специализации работников имеют, как правило, разные представления о желаемом состоянии всей школы, о месте в его построении того участка, с которым связана их профессиональная деятельность, об общем замысле перехода к новому состоянию школы, а каждая потенциальная зона обновления как относительно автономная подсистема школы имеет тенденцию к постановке и реализации собственных целей развития на основе своего видения имеющихся проблем, к выработке собственных планов достижения этих целей. Система внутришкольного управления призвана согласовать интересы разных участников инновационного процесса посредством выработки *инновационной политики школы*; объединить усилия членов общешкольного коллектива при формировании общей *концепции, стратегии и задач развития школы* , на основе которых формируются концепции, стратегии развития, задачи обновления ее отдельных участков и устанавливается последовательность освоения новшеств ; организовать процессы генерирования общих целей развития школы и выработки общего плана действий по достижению этих целей.

Инновационная ситуация в школе, как среда принятия управленческих решений, чаще всего имеет характер ситуации риска или неопределенности . Повышению степени реалистичности планов преобразований способствует организация экспертного оценивания решений проблем (в том числе и альтернативных) с учетом их возможных результатов в разных обстоятельствах.

Реализация проектов новшеств и нововведений в школе как в социальной системе также имеет ряд особенностей. Так, проекты образовательных новшеств и нововведений в отличие от проектов технических систем обладают способностью к самодостраиванию, развитию в процессе их разработки и эксплуатации. Результат же образовательной И практически невозможно определить и оценить с достаточной точностью. Кроме того, параметры и основные свойства этого результата, задуманные проектировщиками И, могут не соответствовать ее реальным результатам в силу многомерного влияния на личность ученика и учителя различных факторов и сложности их индивидуального преломления. Для того, чтобы уменьшить степень неопределенности результатов и последствий И, управляющая система призвана организовать контроль и согласование промежуточных результатов инновационной деятельности, итогом которого, возможно, будет решение о доработке самого новшества или проекта нововведения, не обеспечивающего ожидаемого результата преобразований. Если же разрыв между "контрольными точками" проекта И и реальными результатами будет превышать допустимые границы, то может быть принято решение иб ее отмене (подобную ситуацию называют *патологией И*,что означает, что апробация новшества была осуществлена некачественно).

Эффективность образовательных И зависит от владения их субъектами технологиями разработки и освоения нового, а также от наличия условий, мотивирующих педагогический коллектив на достижение максимально высоких результатов работы школы. Создание таких условий - важнейшая задача внутришкольного управления.

И - форма управляемого развития. Ее проект запускается не раньше, чем проект управления ею, причем качество подготовки и осуществления последнего - важнейший фактор успеха И.

ИНСПЕКТИРОВАНИЕ - специальная функция (специально организованная деятельность) органов управления образованием и образовательных учреждений по организации и проведению проверок, наблюдений, обследований, осуществляемых в порядке надзора и контроля в пределах своей компетенции за соблюдением органами управления образованием и подведомственными им учреждениями и организациями, а также их должностными лицами законодательства Российской Федерации в области образования и иных нормативно-правовых актов. Инспектирование сопровождается инструктированием должностных лиц по вопросам инспекционных проверок. Осуществляется в соответствии с Законом Российской Федерации "Об образовании" в редакции Федерального закона от 13.01.96 N 12-ФЗ, Федеральным законом от 22.08.96 N 125-ФЗ " О высшем и послевузовском профессиональном образовании", Федеральным законом от 28.08.95 N 154-ФЗ "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации".

В РФСР И. закреплено Положением о Наркомпросе, утвержденным постановлением ВЦИК и СНК РСФСР в 1925. Главным направлением И. был анализ состояния и обучения и воспитания в дошкольных учреждениях , школах и др., методическая помощь педагогам. И. сыграло важную роль в

распространении начального и семилетнего всеобуча, творческого опыта многих преподавателей 30-50-х гг. В 70-80-х гг. явления застоя оказали негативное влияние на И., которое в возрастающей степени отражало догматические и антидемократические черты государственных организации образования в СССР.

После 1985 задачи И. переосмыслены прежде всего с позиций поддержания правовых основ деятельности системы образования. В И. различают контрольное (проверка деятельности учреждений по исполнению законодательных и др. правовых актов) и надзорное (проверка законности действий соответствующих должностных лиц).

Закон Российской Федерации "Об образовании" (1992) установил, что федеральные (центральные) государственные органы управления образованием вправе инспектировать любые образовательные учреждения и любой орган управления образованием на территории Российской Федерации по вопросам своей компетенции в порядке надзора. Закон впервые ввел ограничения как на вмешательство вышестоящих органов в действия нижестоящих (в рамках их компетенции), так и на круг объектов И. Образовательные учреждения самостоятельны в осуществлении учебного процесса, подборе и расстановке кадров, в научной, хозяйственной и др. деятельностях в пределах, определенных российским законодательством и уставом этого учреждения.

В связи с введением лицензирования, аттестации и аккредитации учебно-воспитательных учреждений на территориальные органы управления образованием возлагаются непосредственно (или могут быть делегированы) обязанности контроля и экспертизы, во многом аналогичные И. Эти функции могут затрагивать соответствие условий учебного процесса, предлагаемых образовательным учреждением к строительным нормам и правилам, санитарным и гигиеническим нормам, охране здоровья воспитанников и персонала учреждений; вопросы укомплектованности штатов и др.

И. негосударственных образовательных учреждений рассматривается как аудиторская деятельность. В условиях введения государственных образовательных стандартов И. осуществляется в режиме мониторинга, т.е. контроля с периодическим слежением за объектом И. и обязательной обратной связью.

При Министерстве образования Российской Федерации создана (1990) Государственная инспекция, выполняющая функции федерального (центрального) надзорного и контрольного органа. В ее задачи входят: контроль за выполнением законодательства об образовании, за соблюдением государственных образовательных стандартов в учебно-воспитательных учреждениях, порядка их лицензирования, аттестации и аккредитации и аттестации педагогов; контроль за соблюдением бюджетной и финансовой дисциплины в рамках своей компетенции и др.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ - тенденция в развитии управления, связанная с объективным усложнением ситуаций и решаемых организационных и управленческих задач и соответствующим возрастанием требований к интеллектуальным способностям и возможностям субъектов управления. Сфера управления становится сферой все больше требующей не

просто сильных волевых качеств и трудолюбия, но и развитого общего и профессионального мышления. Для школы такая тенденция становится особенно заметной в ситуации **автономности образовательных учреждений** и связанным с этим существенным расширением компетенции и ответственности школы и ее системы управления. В этой ситуации оказываются особенно востребованы не менеджеры-распорядители, менеджеры-администраторы, умеющие быстро решать рутинные задачи, а скорее менеджеры-лидеры, менеджеры-предприниматели, способные ставить и решать новые нестандартные задачи. В свое время виднейший представитель управленческой науки П.Друкер призвал различать "правильное делание вещей" и "делание правильных вещей". В условиях быстрой смены обстановки особенно важным оказывается определение того, что есть "правильные вещи" для данной организации, чем она в принципе должна заниматься. Для такого выбора нужен более высокий уровень управленческого интеллекта.

Исследования в сфере психологии управления (В.С.Лазарев) показывают, что принятие сложных, особенно - стратегических управленческих решений требует развития у субъектов управления наиболее высоких и сложных - аналитических и системно-аналитических механизмов мышления, опирающихся на системное видение объекта управления и самой управленческой деятельности, на иной по сравнению с более простыми механизмами понятийный аппарат и т.д.

ИНТЕНСИВНОСТЬ ТРУДА - характеристика напряженности трудовой деятельности (в том числе - педагогической и управленческой); в отличие от производительности труда, измеряемой количеством произведенных в единицу времени полезных товаров и услуг и являющейся важным показателем эффективности труда и производства (или образования), ИТ определяется затратами труда, трудовых усилий в единицу времени. Поэтому, если рост производительности труда обычно рассматривается как желательное явление и важная задача управления, то рост ИТ или **интенсификация труда** полезны только там и тогда, где работники (например, учителя или управляющие) работают "с прохладцей" и затрачивают явно недостаточные трудовые усилия. Для отечественной школы характерна скорее иная ситуация: здесь традиционно ИТ персонала (как и учебного труда школьников). как правило, является слишком высокой, что отрицательно сказывается на качестве работы, ее творческом начале, мотивации и состоянии психического и физического здоровья. Поэтому для каждой школы актуальна задача: добиваться оптимального качества и эффективности образования в школе при снижении перегрузки и нормальной ИТ администраторов, учителей и учащихся.

Высокую ИТ и постоянную интенсификацию труда как характеристики, присущие экстенсивному пути развития образования и школы, следует отличать от интенсификации в образовании и интенсивного пути развития.

ИНТЕРВЬЮ - (от англ. interview - беседа, встреча) - 1) способ получения информации с помощью устного опроса; 2) беседа лица, проводящего И по заранее намеченному плану с лицом или группой лиц, советы которых служат исходным материалом для анализа и обобщения.

Можно выделить три основных условия эффективного интервью: 1) тема и форма беседы; 2) умение слушать; 3) умение задавать вопросы.

Обычно различают два вида И: свободные (не регламентированные темой и формой беседы) и стандартизированные (жестко организованные, не отклоняющиеся от заранее выбранной темы). Идеально, когда тема интервью одинаково интересна обоим собеседникам. Если тема одинаково не интересна обоим, то интервью как обмен мнениями вряд ли получится.

Умение слушать предполагает не только восприятие слов собеседника. Очень важны реакции, которые дают понять собеседнику, что его внимательно слушают: выражение лица, улыбка, кивание головой, различные реплики. При получении информации необходимо полностью уделять внимание говорящему, не строя догадок о том, что он собирается сообщить; не нужно терять время, пытаясь сформулировать ответ, слушая собеседника; при необходимости целесообразно делать пометки. Использование приемов активного слушания позволяет "разговорить" собеседника.

В значительной степени успех И определяется наличием и формой вопросов. В разных обстоятельствах употребляются открытые, закрытые и специальные формы вопросов. Открытые вопросы помогают руководителю получить максимум информации. Кто? Когда? Что? Почему? - варианты начала вопросов, ответы на которые обеспечат руководителя нужной информации. На открытый вопрос нельзя ответить словами "да" или "нет". Закрытые вопросы как раз требуют ответов "да" или "нет". "Можете ли Вы?", "Вы выполнили ...?" и т.д. Специальные вопросы уточняют факты и часто используются для выяснения каких-то цифр, адресов и т.д. Все варианты техники постановки вопросов помогают понять, что говорит собеседник.

Необходимо помнить, что существуют очень важные компоненты коммуникации: слова - что мы говорим; интонация - как мы говорим; жестикуляция - как мы выглядим при разговоре. Понимание - непонимание собеседников в значительной степени зависит от взаимодействия этих трех составляющих. Желательно совпадение (т.н. конгруэнтность) и нежелательно рассогласование направленности этих составляющих. Например, слова - доброжелательные, интонации - угрожающие, жестикуляция - отсутствует или минимальна ("каменное лицо"). В этом случае понимание собеседников будет весьма затруднено.

Выполнение указанных условий, освоение навыков общения, позволяет руководителю сделать И высокоэффективным инструментом получения информации, необходимой для принятия обоснованных управленческих решений.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ - 1) позитивная, связанная с повышением результативности и эффективности деятельности, тенденция в развитии образования, связанная с переходом системы образования с экстенсивного на интенсивный путь развития; 2) совокупность (система) сознательно осуществляемых субъектами образования и управления образованием действий, мер, направленных на поддержку и развитие этой тенденции.

ИВО означает, что повышение результатов образования (прежде всего - качественных) происходит не на затратной основе (как при экстенсивном пути развития), а при сохранении прежних затрат (времени, усилий, ресурсов) или уменьшении таких затрат (вплоть до минимально необходимых). Идеи ИВО, активно распространявшиеся в образовании, начиная с 80-х гг. XX века, были связаны с развитием концепции оптимизации образовательного (педагогического) процесса (акад. Ю.К.Бабанский и его школа). Эти идеи полностью сохраняют свою актуальность в наши дни (особенно с учетом сохраняющейся перегрузки педагогов и учащихся, слабой наукоемкостью работы школы и т.п.). Среди основных факторов ИВО, обеспечивающих повышение качества образования школьников без увеличения затрат времени и усилий, можно назвать: всемерную опору на достижения науки и лучший практический опыт, интеграцию и генерализацию содержания образования, развитие мотивации учебной деятельности школьников, профилактику перегрузок учащихся и педагогов и т.д. Главным фактором ИВО, от которого в решающей степени зависит востребованность и использование всех других факторов, является опережающее развитие системы управления.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ - процесс удовлетворения информационных потребностей сферы образования на основе использования информационных ресурсов с помощью возможностей, предоставляемых новыми информационными технологиями (НИТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СПРАВКА О ШКОЛЕ - необходимая составная часть **программы развития образовательного учреждения**. ИСОШ призвана выполнить важные функции как по отношению к разработчикам программы развития, так и по отношению к внешним экспертам. Разработчики программы развития, собирая материал для ИСОШ, начинают лучше осмысливать достигнутый уровень развития своей школы, а внешние эксперты, читая ИСОШ, способны быстро войти в курс основных достижений и проблем школы. ИСОШ мыслится как текст прежде всего информационный и информативный, а не аналитический (аналитико-прогностическое обоснование программы развития дается в программе после ИСОШ). Поэтому от ИСОШ требуется прежде всего краткое изложение важнейшей объективной информации о школе. В структуре ИСОШ рекомендуется отразить следующие моменты:

- наименование и статус школы сегодня (для школ, менявших наименование, номер, статус, следует отметить важнейшие из этих изменений и их даты);
- краткая вводная характеристика социального окружения школы и характера его влияния на школу и образовательный процесс в ней, а также места школы в социуме, в территориальной образовательной системе;
- краткая вводная характеристика важнейших (с точки зрения разработчиков программы и интересов развития школы) этапов истории школы;

- важнейшие объемные данные о школе (количество учащихся, классов-комплектов, наличие и характер потоков и различных видов классов, сменность занятий);

- характеристика контингента учащихся;

- характеристика педагогического персонала школы (общее количество педагогов, соотношение основных работников и совместителей, распределение педагогов по возрасту, стажу, уровню образования, квалификации (с учетом разрядов и категорий по Единой тарифной сетке, наличие учителей, отмеченных наградами, почетными званиями, имеющих ученые степени, работающих в школе профессоров и преподавателей вузов сотрудников НИИ и т.п.);

- характеристика действующего программно-методического обеспечения учебного и воспитательного процесса;

- характеристика подходов к диагностике результатов образовательного процесса;

- характеристика состояния школьного здания, инфраструктуры образовательного процесса, аудиторного фонда;

- характеристика наличия и состояния учебно-материальной базы школы;

- характеристика нормативно-правового и документационного обеспечения работы школы;

- краткая характеристика действующей системы работы с педагогическими кадрами;

- краткая характеристика действующей системы внутришкольного управления;

- основные результаты образовательного процесса (в динамике за ряд лет):

- основные результаты инновационных процессов, опытно-экспериментальной работы в школе.

По ходу изложения ИСОШ рекомендуется использовать графики и диаграммы с краткими комментариями.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - современный подход в практике внутришкольного управления. В рамках этого подхода (предложенного в работах проф. Т.И.Шамовой) повышение качества и эффективности работы школы и управления ею связывается с освоением субъектами внутришкольного управления принципов исследовательского мышления, а также методологии, методов и процедур исследовательской деятельности (при этом конкретные единицы методического инструментария исследования могут как заимствоваться из научной литературы, в том числе - из специальных разработок, адресованных руководителям-исследователям, так и конструироваться самими практиками). Реализация ИПВУШ обычно связывается с совершенствованием аналитической, диагностической, контрольной, оценочной деятельности в школе. При этом до последнего времени ИПВУШ сводился преимущественно к исследованиям, предметом которых выступали разные элементы школы как управляемого объекта (прежде всего образовательный процесс и его результаты, деятельность учителей) и ее социальное окружение. Такое понимание ИПВУШ

представляется необходимым, но не достаточным: на следующем этапе особенно актуально сделать предметом исследования (а затем - и системного проектирования и преобразования) **сами системы внутришкольного управления**. Таким образом, от исследовательского подхода **в управлении** важно сделать шаг к исследовательскому подходу **к управлению**.

Развитие ИПВУШ способствует существенному повышению информационной и в целом управленческой культуры в школе, привлечению к участию в управлении многих педагогов, повышает доверие школьного сообщества к управлению и авторитет управляющей системы, порождает дополнительные мотивы управленческой деятельности, придает ей особый интерес и творческий характер, что способствует ускоренному развитию управленческой компетентности руководителей. Кроме того, развитие ИПВУШ стимулирует и развитие науки внутришкольного управления, разработку новых идей и методик, способствует введению в научный оборот новых массивов эмпирических данных. Руководители-исследователи, публикуя результаты своих работ, защищая кандидатские и докторские диссертации, пополняют (увы, все еще очень немногочисленные в нашей стране) ряды исследователей в сфере управления образованием.

Успешное развитие и распространение ИПВУШ связано с развитием науки об управлении образованием, ее концептуальных идей и методического инструментария. При отсутствии продуктивных взаимосвязей между наукой и руководителями-исследователями велика опасность псевдоисследований, разрыва между получаемыми эмпирическими данными и их концептуальной интерпретацией, превращения ИПВУШ в некий символ престижа и моду, не влекущую за собой реальных изменений в практике работы школы и внутришкольного управления. Важную роль в развитии ИПВУШ и придании ему большей значимости призвана сыграть аттестация руководящих кадров.

ИСХОДНЫЙ ВАРИАНТ ДОКУМЕНТА - первичный, относительно целостный вариант текста документа (разговорные названия - черновик, "болванка" и т.п.). Практика работы с документацией в школе показывает, что по возможности оперативная подготовка ИВД (даже если этот вариант весьма далек от совершенства) является чрезвычайно полезной. Она (в значительно большей мере, чем длительная генерация весьма разумных, но "не положенных на бумагу" идей и соображений) ускоряет процесс разработки документа, так как позволяет сопоставить первичный текст с имеющимся у разработчиков образом готового документа, увидеть и "высветить" его слабые и недостающие места и на этой основе приступить к доводке текста. Нередко итоговый вариант текста документа очень существенно отличается от ИВД, и из содержания последнего в итоговом документе нередко сохраняется совсем немногое. Однако без своевременного получения ИВД процесс разработки документа может серьезно замедлиться. Поэтому при разработке важных документов, например, *программы развития образовательного учреждения*, разработчикам и организаторам проекта обычно рекомендуется как можно быстрее выйти к оформлению исходного, чернового варианта программы в целом и ИВД, не добиваясь его идеального качества, с тем, чтобы затем путем

обсуждений и дискуссий относительно быстро довести текст до требуемого уровня.

К

КАРТ-БЛАНШ - 1) в буквальном смысле - чистый бланк с подписью высокого руководителя, предоставляющего тем самым его держателю возможность вписать в него текст любого выгодного для него содержания; 2) в контексте управления - максимально широкие полномочия, предоставляемые субъектам управления (например, в критической, чрезвычайной ситуации). Получение К-Б предполагает особенно высокую степень ответственности как руководителей, получающих его, так и инстанций, дающих К-Б. В то же время, давая руководителям школы К-Б, более высокие руководители образования нередко обусловливают это снятием с себя всякой ответственности за последствия ("Делайте все, что сочтете нужным, но отвечать будете сами!"). В современных условиях (в том числе - в школе) недопустимо предоставление кому-либо К-Б даже на короткий срок без выдвижения и защиты определенной программы действий и определенного, ясно выраженного согласия коллектива.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ - важнейший показатель успеха школы *и* важнейшая, системообразующая задача и направление деятельности *системы внутришкольного управления*. Под КОВШ понимается совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование. Современное понимание КОВШ не имеет ничего общего с бытовавшим в годы застоя пониманием качества как отношения числа учащихся, получивших при аттестации хорошие и отличные оценки, к общему числу школьников (в процентах). Сам факт введения представлений о КОВШ означает существенный шаг вперед по сравнению с ситуацией, при которой либо вообще не интересуются результатами образования, либо довольствуются объемными, "охватными", количественными характеристиками результатов. В разные эпохи и в рамках различных психолого-педагогических концепций осознанно или неявно формулируются разные представления о желаемом КОВШ. Так, в рамках *академической парадигмы образования* представления о КОВШ могут не выходить за рамки идей о качестве знаний, умений и навыков учащихся, а в рамках парадигмы личностно-ориентированного образования могут выдвигаться совершенно иные ключевые результаты образования, и следовательно, образ КОВШ будет абсолютно иным. Некоторые важные требования к КОВШ (как правило - в части, относящейся к результатам образования, легче поддающимся измерениям и формализации) составляют основу образовательных стандартов, хотя в настоящее время подход к формулированию стандартов является по преимуществу количественным, а не качественным. Представляется, что в связи с КОВШ каждое образовательное учреждение призвано решать следующий комплекс задач: 1) моделирование (на основе анализа существующих достижений и проблем и прогноза перспективных требований) требуемого, достойного уровня КОВШ (что фактически означает не что иное, как построение **моделей выпускников школы**); 2) обеспечение такого

функционирования образовательной системы и школы в целом, которое в свою очередь обеспечивает достижение заданного уровня КОВШ (что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование системы управления на отклонения реального КОВШ от требуемого); 3) обеспечение повышения КОВШ (что означает смену требований к существенным свойствам результатов образования и моделей выпускников, переход их в новое качество); 4) диагностирование имеющегося уровня КОВШ. В практике современной школы эти задачи пока решаются неравномерно и несистематично, причем наиболее важной задаче - повышению КОВШ пока не уделяется должного внимания, а задача диагностики КОВШ нередко становится самоцелью.

Для определения соответствия реального КОВШ принятому эталону КОВШ можно использовать формулу:

$$\text{КОВШ} = \frac{\text{Существенные свойства Реального результата}}{\text{Существенные свойства требуемого Результата}}$$

В рамках данной формулы улучшение результатов еще не говорит о **повышении КОВШ.** Для повышения КОВШ необходимо изменить представление о существенных свойствах требуемого результата. Решение всех задач в связи с КОВШ требует создания в образовательных учреждениях эффективных систем управления КОВШ.

КОВШ как качество **результатов** образования следует отличать от качества образовательного **процесса** в школе и качества образовательной системы школы, одновременно учитывая, что уровень КОВШ находится от них в прямой зависимости.

КАЧЕСТВО ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ - важный показатель успеха школы, одно из условий высокого уровня качества образования в школе и важная область приложения усилий системы внутришкольного управления. КШЖ следует рассматривать как проекцию на школу широко известного и применяемого в социологии понятия "качество жизни", отражающего качественную (и не поддающуюся строгим количественным измерениям и оценкам) сторону удовлетворения разносторонних потребностей людей; - в социологии качество жизни соотносится с определенными стандартами; - и понимать как обобщающий показатель, интегрирующий различные проявления влияния школы на ее учащихся и персонал, удовлетворение их значимых потребностей (влияния учебной и профессиональной деятельности, среды, условий жизнедеятельности, учебы, труда, досуга и т.д). При этом КШЖ, рассмотренное не на уровне отдельного образовательного учреждения, а обобщенно (наряду с качеством образования) является важной составной частью общего качества жизни современного человека, семьи, общества в

целом. Если потребителями результатов образования школьников, наряду с ними самими, выступают внешние клиенты и заказчики школы, то потребителями КШЖ (и одновременно его создателями) являются прежде всего члены школьного сообщества. Базовые условия КШЖ (как для школьников, так и для персонала школы) должны создаваться государством и обществом, органами власти и управления. Поскольку, в настоящее время по различным объективным и субъективным причинам, их возможности и усилия в этом плане явно недостаточны, большая ответственность за создание и поддержание достойного уровня КШЖ и его повышение ложится на администрацию и коллективы школ.

Понятие КШЖ является новым понятием, ранее КШЖ не рассматривалось в числе важных показателей жизнедеятельности школы, хотя отдельные составляющие КШЖ учитывались. Включение КШЖ в систему показателей оценки и самооценки деятельности школы является свидетельством повышения внимания к личностным, человеческим факторам жизнедеятельности школы, к "человеческому измерению" школы. КШЖ имеет **объективную** (ее конкретные показатели поддаются объективной оценке, например, номенклатура образовательных услуг, количество и характер образовательных траекторий, качество образовательного обслуживания, комфортность условий образовательной среды, состояние школьного здания, инфраструктуры, качество материальной базы, достаточность финансирования, состояние бытового и медицинского обслуживания, возможности для досуга, спортивных занятий, возможности для творчества, исследовательской работы, повышения квалификации и т.д.) и **субъективную**, связанную с различием конкретных потребностей и ожиданий разных людей и групп в школе (ощущение разными членами школьного сообщества качества своей жизни в школе, субъективное ощущение удовлетворенности КШЖ, оказывающее сильное влияние на отношение к школе) стороны. При анализе КШЖ целесообразно выделять КШЖ учащихся и воспитанников (в котором центральное место занимает качество жизни, бытия в образовательном процессе, реальная возможность получения высокого качества образования) и КЖШ работников школы (в котором центральное место занимает качество их профессиональной жизни, карьеры).

Для повышения КШЖ руководители школ должны: включить эту задачу в число своих приоритетов, выявить важнейшие слагаемые ключевые факторы, влияющие на КШЖ, показатели для их оценки, проанализировать с объективной и субъективной сторон достигнутое КШЖ, его проблемы, недостатки и их причины, включить ценности, цели и задачи, связанные с развитием КШЖ в число значимых общешкольных ценностей и целей, побудить коллектив к осуществлению системы мер по улучшению значений основных показателей КШЖ, анализировать и оценивать достигаемые в этой работе промежуточные и основные результаты.

КИБЕРНЕТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ (от греч, kibernetes - кормчий, управляющий кораблем, kibernetike - искусство управления) - понимание управления в рамках **кибернетики** - науки об общих закономерностях управления и передачи информации в машинах, живых

организмах и социальных системах (название этой науки введено в одноименной книге одним из ее основателей Норбертом Винером), а также в кибернетических концепциях и практике, находящихся под влиянием кибернетики. Будучи в СССР в 40-60-е гг. XX века под административным запретом, кибернетика приобрела после реабилитации чрезвычайно большую популярность, в том числе - в сфере образования, где идеи кибернетики и некоторые ее термины (например, обратная связь) оказали влияние на взгляды представителей педагогики (говорили даже о так называемой "кибернетической педагогике") и управления образованием. Несмотря на многие позитивные моменты влияния кибернетики на теорию и практику управления в образовании, обогащение понятийного аппарата и способов мышления в этих сферах, необходимо подчеркнуть, что в большинстве случаев КПУ оказывается неадекватным особенностям социального, организационного управления и некорректным. Это связано именно с чрезвычайной обобщенностью положений кибернетики как теории управления, общей для неживых, живых и социальных систем, но не отражающей их существенные особенности.

Непродуктивность КПУ для теории и практики управления школой проявляется в ряде моментов. Во-первых, речь идет о том, что при КПУ управленческой оказывается, по сути дела, любая сознательная и целенаправленная деятельность людей и даже отдельного человека (по признаку сознательного и результативного воздействия на объект, наличия цели, обратных связей и т.п.). В этом случае вполне объяснима попытка некоторых авторов характеризовать педагогическую деятельность не как самостоятельный и ценный вид человеческой деятельности, а как разновидность управленческой деятельности (но с таким же успехом к управленческой деятельности можно отнести деятельность шофера или слесаря, у которых также есть и цель, и обратные связи). Здесь упускается из вида **главный признак социального управления, управления как особого вида человеческой деятельности - воздействие на других людей и их совместную деятельность**.

Во-вторых, для КПУ характерен некоторый "теоретико-информационный уклон", преувеличенное внимание к информационным аспектам управления, при котором опять-таки упускаются из вида многие важные особенности управления школой. В-третьих, КПУ обычно "тянет за собой" "безличное", "безлюдное" восприятие управления, что абсолютно некорректно и крайне опасно для практики внутришкольного управления и руководства.

Нетрудно увидеть некоторые связи и совпадения между критикуемыми проявлениями КПУ и так называемыми *житейскими толкованиями управления*. Однако, если носители последних, как правило, не пытаются обосновать свои толкования с научных позиций, то сторонники КПУ пытаются апеллировать к авторитету науки (кибернетики), что делает преодоление их заблуждений особенно необходимым и важным.

Критика черт КПУ, 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 область социального управления.

КЛАССИФИКАЦИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ - деление нововведений на классы по разным основаниям (аспектам их рассмотрения), призванное конкретизировать структуру объектов инноватики, выявить соотношение между разными группами нововведений, а также помочь практическим работникам в выборе оснований для анализа процессов освоения новшеств, уже состоявшихся или только предполагаемых. При выборе оснований КН важно учитывать масштаб их рассмотрения. Ниже обновление школы будет представлено на уровне отдельной организации, поскольку этот масштаб рассмотрения нововведений наиболее значим для школьных инноваторов. При увеличении масштаба рассмотрения нововведений (например, до уровней групп школ, территориальной образовательной системы и т.д.) как набор оснований их классификации, так и толкование сути нововведений в рамках отдельных групп, возможно, потребуют уточнения.

В качестве оснований КН принято рассматривать: качественные признаки новшеств особенности механизмов осуществления нововведений особенности инновационного процесса.

Основные **качественные признаки новшеств** и соответствующие им типы нововведений рассмотрены в ст. *Классификация новшеств.*

По **особенностям механизма осуществления** нововведения делят на такие группы:

1. По *тиражируемости:*

** единичные;*

** диффузные.*

2. По особенностям освоения нового:

** пионерное;*

** пробное;*

** повторное.*

3. По степени завершенности:

** завершенные;*

** незавершенные.*

4. По результативности (полноте и своевременности выполнения планов преобразований школы):

* успешные;

* неуспешные.

По **особенностям инновационного процесса** выделяют такие группы нововведений:

1. По *степени осознания порождающей потребности:*

** стихийные;*

** целенаправленные.*

2. По источнику инновационной инициативы:

** авторские;*

** заказные.*

3. С точки зрения организационных границ инновационного процесса:

** внутриорганизационные;*

** межорганизационные.*

КЛАССИФИКАЦИЯ НОВШЕСТВ - деления новшеств на классы по разным основаниям Новшества отличаются по целому ряду признаков и поэтому не могут оцениваться одной меркой. Для дифференцированной оценки их качества их необходимо классифицировать. Обобщенной системной классификации новшеств и нововведений в образовании пока не создано, хотя предпринималось уже немало попыток ее разработать. (Их результаты отражены в исследованиях К.Ангеловски, Ю.О.Вооглайда, К.В.Елисеева, В.И.Загвязинского, Н.Р.Юсуфбековой и др.). Не создано такой классификации и в общей инноватике. Основной трудностью при создании подобных классификаций является выбор оснований для типологии, перечень которых в силу многообразия возможных подходов к рассмотрению новшеств и нововведений практически неисчерпаем. В рамках каждого основания могут быть определены дополнительные, более частные деления, а одно и то же новшество может оказаться в разных типологических группах и даже более, чем в двух, в зависимости от того, какой именно его признак будет принят во внимание в каждом конкретном случае.

При всем многообразии имеющихся подходов к классификации новшеств и нововведений большинство исследователей проблем общей и педагогической инноватики (среди них: В.И.Загвязинский, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, А.И.Пригожин и др.) основными качественными характеристиками новшеств считают: предмет инновации, ее назначение; глубину и масштаб предстоящих преобразований, уровень разработанности новшества и его ресурсоемкость. Если положить эти характеристики в основу КН, то новшества можно разделить на такие группы:

1. По **предмету инновации:**

*** общеорганизационные, охватывающие школьную организацию как целое;**

*** образовательные;**

*** управленческие;**

*** обеспечивающие (в обеспечивающей - хозяйственной, снабженческой, методической, исследовательской и др. деятельности).**

2. По назначению (преемственности, отношению к предшествующим формам деятельности):

* замещающие (в т.ч. ретровведения);

* отменяющие;

* открывающие.

3. По **глубине преобразований предмета инновации:**

*** радикальные (базовые);**

*** модифицирующие.**

4. По масштабу инновации:

*** системные;**

*** модульные;**

*** локальные.**

5. По степени разработанности, подготовленности к использованию:

*** полностью подготовленные к использованию (прошедшие** *апробацию* и имеющие положительный опыт использования);

* недостаточно подготовленные к использованию.

6. По **ресурсоемкости:**

*** высокоресурсоемкие;**

*** среднересурсоемкие;**

*** низкоресурсоемкие.**

КЛИЕНТО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ - обобщенная неформальная характеристика социальных систем, сознательно ориентирующих себя на удовлетворение потребностей разнообразных клиентов. Современная школа и ее система управления также постепенно осмысливают себя в качестве по преимуществу КОС, что в данном случае означает прежде всего гуманистическую ориентацию на потребности и интересы ребенка как главного клиента школы, на интересы заказчиков школы (а значит - общества в целом). Может показаться, что роль школы и ее управляющей системы как КОС не нуждается в доказательстве и является естественной. Однако это не так. Традиционные образовательные системы с их ориентацией на жесткие государственные требования сплошь и рядом оказывались не только не способными работать в клиенто-ориентированном режиме, но и не имеющими такого стремления. Превращение школы в КОС требует большого времени и усилий как самой школы, так и общества в целом. На сегодня фактически среди существующих образовательных систем и учреждений имеются далеко не только КОС. Термин "КОС" (как и иные современные термины (например, "личностно-ориентированное образование"), производен от одного из ключевых понятий гуманистической психологии и психотерапии К.Роджерса, создавшего так называемую клиент-центрированную или клиенто-ориентированную терапию (многие идеи которой были успешно перенесены в образование).

КЛИЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - важнейшая группа **контрагентов образовательного учреждения;** лица и группы, пользующиеся образовательными услугами школы. Введение понятия о КОУ связано с тем, что в современном менеджменте организаций клиент рассматривается как ключевая фигура, при отсутствии которой организация попросту никому не нужна и не может существовать. Известно высказывание П.Друкера: "Бизнес - это то, у чего есть клиент". Для современного бизнеса и менеджмента характерна реальная или хотя бы декларируемая ориентация на потребности клиента, что связано с развитием маркетинговых ориентаций управления.

В роли главных КОУ выступают учащиеся и воспитанники школы. Особенности учащихся как КОУ связаны с тем, что они: 1) не сразу осознают свои собственные образовательные потребности и интересы (которые до определенного возраста могут представляться родителями или педагогами, причем не всегда с учетом мнения самих школьников); 2) одновременно являются полноправными членами школьного сообщества (в то время как

клиенты подавляющего большинства других предприятий, занимающихся обслуживанием, не входят в состав их сообществ).

В современном менеджменте распространяется и более широкое понятие о клиентах организаций. Наряду с главными клиентами (для которых работает организация), выделяют другие виды клиентов, включая в это понятие клиентов любые группы, которые так или иначе решают свои проблемы и удовлетворяют свои значимые потребности с помощью школы. При таком подходе в качестве КОУ второго порядка могут рассматриваться все те организации, которые могут воспользоваться результатами образования выпускников школы (как главных КОУ) и общество в целом. Кроме того, вводятся имеющие большую эвристическую ценность представления о **внутренних клиентах организационных процессов,** под которыми понимаются те школьные подразделения и работники и даже процессы (тогда говорят о процессах-клиентах), которые используют результаты этого процесса. Тогда выясняется, что все сотрудники и подсистемы школы объективно являются клиентами друг для друга (а не, скажем, конкурентами, соперниками и т.п.). С этой точки зрения, например клиентами внутришкольной методической работы будут являться: 1) учителя и воспитатели, повышающие свою квалификацию; 2) образовательные процессы, совершенствуемые благодаря методической работе; система внутришкольного управления, получающая благодаря методической работе кадры с более высоким уровнем профессиональной компетентности. Использование представлений о внутренних клиентах в школе очень полезно при целеполагании, когда конкретные цели (ожидаемые результаты) разрабатываются для всех возможных клиентов - пользователей этих результатов, и первым задается не вопрос: "Какие результаты мы хотим получить?", а вопрос: "Кто является клиентами, пользователями результатов нашей работы, и для каких групп клиентов должны планироваться результаты нашей деятельности?" также для осознания взаимозависимости всех подразделений школы (где пока внутренние связи и клиентские отношения не получили необходимого развития). См. также ст. *Клиенты системы внутришкольного управления.*

КЛИЕНТЫ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - все внутришкольные и внешние по отношению к школе индивидуальные и коллективные субъекты и процессы, которые пользуются или могут воспользоваться услугами системы управления и результатами управленческой деятельности. При этом способность систем внутришкольного управления наилучшим образом понять, учесть и удовлетворить актуальные и перспективные потребности своих КСВУ рассматривается как важнейший показатель успешности ее деятельности, проявление высокого качества управления. При таком понимании в качестве главных КСВУ внутри школы выступают: школа как целостная социальная организация - объект управляемого развития; школьное сообщество и его отдельные группы и индивиды, прежде всего педагоги и учащиеся; все внутришкольные виды деятельности и процессы (образовательные, обеспечивающие, инновационные и управленческие) и служащие для их осуществления подсистемы,

организационные единицы, подразделения, службы; школьные менеджеры, которые, работая в системе управления, также должны удовлетворять при этом свои собственные профессиональные и личные потребности. В качестве внешних КСВУ могут выступать: все *заказчики образовательного учреждения;* все внешние *партнеры школы*, включая муниципальные и другие органы управления образованием. При анализе и самооценке систем внутришкольного управления важно отслеживать успешность работы этой системы с разными видами КСВУ и влияние этой работы на общее состояние дел в управлении и в школе, обеспечивая оптимизацию сети своих КСВУ и отношений с ними. При этом и сама система внутришкольного управления является клиентом и заказчиком всех других сотрудников школы и многих внешних структур, чем она должна умело пользоваться.

КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ (от лат. commercium - торговля) - термин, обобщенно выражающий процессы и тенденции развития рыночно-коммерческих начал в сфере образования, а также результаты таких процессов и тенденций. При этом под КОИШ понимают не столько нормальные, не нарушающие естественную природу сферы образования, хотя и достаточно болезненные для нее процессы вступления образования в систему складывающихся рыночных отношений, сколько негативные и неорганичные для образования, искусственно насаждаемые процессы. Речь идет, в частности, о процессах, влекущих за собой потерю системой общего образования (или использование в коммерческих целях и с нарушениями интересов участников образовательного процесса) принадлежащих ей объектов собственности, необоснованное расширение платных начал в школьном образовании и связанное с этим усиление социального расслоения и неравенства образовательных возможностей, распространение отношений (и духа) купли-продажи на отношения внутри школьного сообщества и т.д. КОИШ в этом понимании, при всех финансовых трудностях, переживаемых системой образования в нашей стране в последние годы, требует особого внимания, а при нарушении определенных разумных границ - решительного сдерживания и противодействия, как со стороны государства и его законодательных актов, так и со стороны образовательной общественности.

КОММУНИКАЦИОННАЯ СЕТЬ СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ - совокупность каналов передачи информации, имеющихся в распоряжении индивидуального или коллективного субъекта управления и используемых им с различной степенью интенсивности и успешности. Развитая, богатая связями и интенсивно функционирующая КССУ является важным условием успеха управленческой коммуникации и управленческой деятельности в целом. Нерационально построенные и плохо работающие КССУ создают преграды на пути движения информации, что приводит к ее искажениям, несвоевременному поступлению, запаздыванию с принятием решений, конфликтам между менеджерами и т.д., поэтому создание и развитие собственной КССУ - важнейшая задача любого управляющего или органа управления. Актуальность этой задачи особенно возрастает в связи с существенно возросшей самостоятельностью школы, ее открытостью внешним

связям, процессами демократизации школьной жизни и внутришкольного управления, необходимостью расширения и интенсификации информационных обменов внутри сообщества и с внешней средой. Решая задачи анализа и оценки существующей и проектирования новой, более совершенной КССУ, субъекты управления могут создать схему КССУ, в которой могут быть отображены все связи их КССУ.

КОММУНИКАЦИЯ - информационная сторона человеческого общения, процесс передачи информации, обмена информацией между людьми. К выступает как важнейшее условие существования всякой социальной организации и как форма существования управленческой деятельности. Как и учителя, управляющие предстают перед работниками школы именно через общение и К. Многие события в школе - заседания педагогического совета, кафедры, методического объединения, работа проблемных групп при разработке планов и программ развития - все это коммуникационные процессы. Существуют разные модели процессов К.

В 30-е гг. Г.Лассуэлл предложил наиболее популярную до настоящего времени модель К, которая строится как ответ на пять наиболее значимых вопросов коммуникационного процесса: Кто говорит? - Что сообщает? - Кому сообщает? - По каким каналам? - С какими эффектами? Э.Роджерс и Р.Агарвала-Роджерс выделяют взаимосвязанные компоненты коммуниккативного процесса: Источник (который составляет и передает некоторое сообщение, решая при этом некоторые коммуникативные задачи); Текст (то есть сообщение, передаваемое Источником в какой-либо знаковой форме); Канал (совокупность средств, по которым или с помощью которых передаются Тексты, сообщения); Получатель (люди или группы, которым адресуется сообщение Источника); Эффект (результат воздействия сообщения Источника на Получателя сообщения) и Обратную связь (информация, получаемая Источником о характере и результативности воздействия Текста на Получателя).

Организационные К, используемые субъектами управления и связанные с передачей *управленческой информации*, называются управленческими К. Различают вертикальные (восходящие и нисходящие) и горизонтальные организационные К. При восходящих К информация по каналам К передается снизу вверх, а при нисходящей - сверху вниз; горизонтальные К имеют место при передаче информации между подразделениями одного уровня иерархии. Доминирующий характер процессов и видов К в конкретной школе является хорошим признаком при диагностике состояния дел в школе и системе внутришкольного управления. Поскольку К чаще всего выступает как взаимодействие, при котором Источник и Получатель постоянно меняются ролями, могут выделяться входящие (то есть движущиеся к интересующему нас субъекту управления) и исходящие (направляемые этим субъектом) К. Важно иметь в виду также К внутриорганизационные (не выходящие за пределы внутренней среды школы) и внешние (с Источниками и Получателями информации, находящимися вне школы).

Руководителям школы важно учитывать, что эффект К зависит от ряда контролируемых и неконтролируемых факторов. Важно стремиться к развитию

своих способностей как коммуникатора, выбирать наиболее подходящие для своего коллектива каналы коммуникации, оптимизировать свои *коммуникационные сети* и проходящие по ним сообщения, снижать помехи, возникающие в процессе К. Не менее важно учитывать особенности партнеров по К, восприятие ими передаваемых сообщений, совершенствовать каналы обратной связи.

КОММУНИТАРНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАНИЯ И ШКОЛЫ (от англ. community - община, общность, сообщество) - аспект анализа образовательных систем, связанный с рассмотрением **сообществ** (образовательного сообщества, школьного сообщества), их становления, жизнедеятельности, функционирования, развития, связей и отношений. С КААОИШ связаны многие важнейшие задачи образовательных систем. Так, для территориальных образовательных систем и их органов управления весьма актуальна задача поддержки становления и развития единого и активно действующего профессионального образовательного сообщества, приобретающего в условиях демократизации образования и управления образованием функции субъекта образовательной системы страны, региона, города, района. Для решения этой задачи необходимы такие условия, как: высокая активность школьных коллективов, вера в собственные возможности повлиять на положение дел в образовании и в территории в целом, интенсивные горизонтальные связи в сообществе, наличие и культивирование общих ценностей и т.п.

Для школы КААОИШ важен потому, что за последние годы по разным причинам внимание к развитию сообщества, коллектива было ослаблено; в ряде концепций управления и в школьной практике роль школьного сообщества (в том числе - как коллективного субъекта управления, носителя *организационной культуры школы* и т.д.) и взаимодействия в системе "внутришкольное управление - школьное сообщество" явно недооценивается.

В современной теории внутришкольного управления школьное сообщество и процессы, происходящие в нем, рассматриваются либо как относительно самостоятельная часть *обеспечивающих процессов* (по отношению к основной - образовательной подсистеме школы), либо как "полноправная" отдельная подсистема школьной организации.

Вводимый нами термин "КААОИШ" пока не является общеупотребительным и вводится прежде всего для привлечения внимания к значению сообществ в образовании и обозначения связанного с этим "измерения" жизнедеятельности образовательных систем.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - совокупность накопленных школьной организацией и сообществом значимых умений и функциональных возможностей либо в какой-либо конкретной области, сфере, например, особо высокая КОУ в сфере математического образования или эстетического воспитания школьников (частная, конкретная КОУ), либо суммарно, в целом (общая КОУ). Для успешного выживания, функционирования и развития школа прежде всего должна хорошо себе представлять уровень своей КОУ в различных областях и сферах, по отношению к решению различных актуальных и перспективных задач и

проблем. При этом особое внимание следует уделить зонам, где школа имеет не просто высокую КОУ, но и реальные конкурентные преимущества, а также зонам, где имеющаяся КОУ особенно недостаточна, что является проблемой. Анализ и оценка достижений школы, а также ее проблем в ходе разработки *программы развития образовательного учреждения* по своей сути во многом является именно анализом и оценкой КОУ. Понятие КОУ возникает в образовательном менеджменте путем переноса на организацию в целом идей о компетентности индивидуального работника и имеет большую эвристическую ценность.

В англоговорящих странах одно и то же слово "competence" означает и компетентность, и компетенцию, поэтому в последнее время под их влиянием в отечественных текстах стало наблюдаться смешение смысла этих слов. Между тем сложившиеся в русском языке традиции требуют различать компетентность и компетенцию, в частности

- отличать КОУ - от **компетенции образовательного учреждения**: КОУ является **результатом усилий и заслугой** коллектива и руководителей школы, в то время как компетенция определяется и ограничивается прежде всего законом.

КОМПЕТЕНЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - сфера, круг явлений и процессов, по отношению к которым образовательное учреждение правомочно принимать самостоятельные решения. Различают законную КОУ (которая определяется законодательством об образовании) и реально присвоенную и освоенную КОУ (которая может не совпадать с установленной по закону; в этом случае КОУ либо уже и меньше по сравнению с законной, либо шире ее за счет "самочинного захвата" дополнительных полномочий и предметов ведения). До нынешней реформы образования в России и провозглашения принципа **автономности образовательных учреждений** КОУ в нашей стране была весьма ограниченной. Принятие Закона РФ "Об образовании" ознаменовалось существенным расширением законной КОУ и его ответственности.

КОМПЕТЕНЦИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - сфера, круг полномочий системы внутришкольного управления по принятию обязывающих решений по отношению к управляемому объекту. КСВУ в существенной степени зависит от установленной законом **компетенции образовательного учреждения**, а также от принятого порядка распределения компетенции и предметов ведения между уровнями управления в сфере образования (от федерального до внутришкольного). Успешное функционирование систем управления предполагает не только понимание и принятие КСВУ, но и ее освоение. Следует различать законную, нормативно задаваемую и фактическую КСВУ. Если законная КСВУ является одинаковой для всех систем управления в учреждениях определенного типа и вида, то фактически (принятая и освоенная) разными учреждениями даже одного вида, КСВУ существенно отличается.

Границы законной КСВУ определяются Типовыми положениями об образовательных учреждениях, другими нормативными документами.

Фактическая КСВУ может существенно отличаться от нормативно заданной. На нее оказывают влияние сложившиеся стереотипы, привычки, традиции, что нередко тормозит освоение субъектами управления разрешенной, но новой, непривычной, нетрадиционной КСВУ. Важным основанием определения и выбора фактической КСВУ является субъективное представление менеджеров школы о назначении управления, о задачах и проблемах школы, которые должны решаться под руководством системы управления и т.д. Фактическая КСВУ является одной из важнейших характеристик системы управления, основой выбора ее функций, конкретных задач, оргструктуры, механизмов управления.

При определении КСВУ в своей школе следует исходить из того, что: 1) реальная компетенция системы внутришкольного управления определяется не только законной, официальной компетенцией школы и субъекта управления ею, но и субъективным решением о границах собственной компетенции, рамках своей ответственности и обязанностей, принимаемым руководителями, а также субъективным образом объекта управления; 2) хотя обычно неявно предполагается, что школа и объект внутришкольного управления - это одно и то же, важно осознать, что на самом деле, с одной стороны не все в школе является объектом именно внутришкольного (и общешкольного уровня) управления, а с другой - в объект внутришкольного управления (и тем более - в круг факторов и обстоятельств, учитываемых системой управления) в определенном смысле включается и внешкольная среда.

Определяя КСВУ, нужно избежать крайностей: излишнего "административного восторга", вызываемого ощущением собственного всевластия, и уныния, когда кажется, что напротив, никаких реальных рычагов влияния на управляемый объект нет. С одной стороны ясно, что многие решения принимаются на иных уровнях управления образованием. Так, вне и помимо школы определяются общие принципы государственной и региональной образовательной политики, разрабатываются и утверждаются образовательные стандарты, базисные учебные планы и типовые учебные программы, учебники и пособия, устанавливается номенклатура видов образовательных учреждений; система внутришкольного управления не определяет характера и содержания подготовки педагогических кадров (от которой очень сильно зависят образовательные возможности школы). Образовательная стратегия конкретной школы не может не учитывать ориентиров, определяемых федеральной, региональными и местными программами развития образования. Определение КСВУ предполагает диалог с субъектами муниципальной системы управления образованием, в ходе которого стороны могут договориться о взаимном делегировании полномочий по вопросам, не отраженным в действующих нормативных актах. Важно учитывать также, что работа учителей в школе определяется далеко не только управленческими указаниями руководителей школ, так как педагоги получают и принимают к исполнению большой объем нормативов и научно-методических рекомендаций из-за пределов школы.

Большинство систем внутришкольного управления воспринимают как данность тянущиеся из глубины веков и кажущиеся вечными традиционные решения в сфере, например, организации учебно-воспитательного процесса

(ведь когда-то введение классно-урочной системы тоже стало результатом определенного управленческого решения). Между тем сегодня возможны решения, изменяющие принцип построения системы образования и они входят в КСВУ.

Говоря об образовательной подсистеме школы как объекте управления, мы не можем забывать, что внутри каждого отдельного образовательного процесса уже есть люди, управляющие ими - то есть учителя. Однако это не значит, что главный для школы процесс не входит в компетенцию управления школой как целостной организацией Система управления школой, безусловно поддерживая право учителя на свободу профессионального творчества, закрепленное Законом, не может и не собирается отказываться от выполнения своих общих координирующих функций. Ее "ниша" в управлении образовательными процессами и образовательной подсистемой школы включает в себя подготовку и принятие управленческих по форме и образовательных по содержанию решений о: ценностях, миссии, виде школы и моделях ее выпускников; общей образовательной политике и стратегиях школы; главных направлениях движения образовательного процесса (например, в сторону его большей интегративности, вариативности, личностной ориентированности, индивидуализации и т.д.); структуре образовательной подсистемы школы (включая решение вопроса о числе ступеней, видах потоков, классов и т.д.); расстановке педагогических кадров, распределении учебной нагрузки; общих требованиях к содержанию образования, к направленности школьного учебного плана, разработке конкретных учебных и воспитательных программ; характере общей организации жизнедеятельности школы и образовательных процессов (продолжительность учебного года, его деление на семестры или четверти, структура учебной недели, дня, режим занятий и т.п.); характере методов, средств, технологий образовательной деятельности, наиболее приемлемых, исходя из принятой образовательной стратегии и системы ценностей школы; необходимости и формах организации взаимодействия педагогов - субъектов отдельных образовательных процессов, реализации межпроцессных и межпредметных связей; порядке контроля и оценки образовательных процессов и их результатов, аттестации педагогов и учащихся; организации образовательных акций общешкольного масштаба.

Образовательная подсистема школы - это не только сам образовательный процесс, но и его среда, от которой во многом зависит успех работы школы. Создание и поддержание такой среды также является важнейшим объектом внимания системы управления. Речь идет об определенных группах условий внутренней жизни школы (организационно-педагогические, социально-психологические, материальные, социально-бытовые, гигиенические, эстетические, пространственные и темпоритмические условия) и о важнейших свойствах образовательной среды (ее активности, адаптивности, многообразии, комфортности, "дружественности"). Система управления может активно воздействовать на образовательные процессы и среду, осуществляя управление ресурсами, подсистемой обеспечения, руководство школьным сообществом.

При этом, наряду с основной направленностью системы общешкольного управления на решение задач координации разных образовательных процессов в единый образовательный процесс, она не должна отказываться и от управленческого взаимодействия с отдельными образовательными процессами и их субъектами - учителями и учащимися. Воздействие системы управления на эти процессы может осуществляться как опосредованно (через определение общих требований, стандартов, режима, общую организацию работы с персоналом и т.д.), так и непосредственно, например, в ходе контроля, анализа и оценки отдельных учебных занятий и акций воспитательного характера, осуществления индивидуальных консультаций и наставничества.

Принимая на себя ответственность за правильное определение рубежей и конечных результатов деятельности всех подсистем школы и школы как целого, за обеспечение рациональных путей движения к этим рубежам, система внутришкольного управления не пытается подменить собой всех учителей и другой персонал школы, ориентируя всех членов сообщества на реализацию порученных им и принятых ими конкретных задач.

Свою КСВУ и миссию по отношению к объекту управления она видит в создании условий эффективного функционирования и развития школы, школьного сообщества, в развитии профессионализма и личности педагогов, в реализации тех важнейших свойств управления, которые являются для нее системообразующими. Кроме того, система управления видит себя как представителя интересов школы в муниципальном образовательном сообществе, в многоплановых внешних связях, связях с общественностью.

Наконец, система управления школой включает в свою КСВУ и миссию обеспечение собственного функционирования и развития, развитие управленческого персонала.

КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА (лат. conventio договор, соглашение) - международный договор, соглашение о правах ребенка, провозглашенный в виде Декларации прав ребенка Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 г. с целью обеспечить детям счастливое детство и пользование, на их собственное благо и на благо общества, правами и свободами, предусмотренными в Декларации. Содержит обращение ко всем родителям, отдельным лицам, добровольным организациям, местным властям и национальным правительствам признавать и стараться соблюдать права ребенка путем законодательных и других мер, принимаемых в соответствии с 10-ю изложенными в Декларации принципами.

Руководителю образовательного учреждения при организации деятельности учебного заведения, разработке основных нормативных документов (например, Устава, учебного плана) следует учитывать изложенные в К. принципы, так как некоторые из них имеют непосредственное значение для организации образовательного процесса.

Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также

сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях. Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

Принцип 2. Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

Принцип 5. Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния.

Принцип 9. Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме. Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

Принцип 10. Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Принцип 1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

КОНКУРЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - одна из групп **контрагентов образовательного учреждения**; образовательные учреждения, оказывающие сходные с рассматриваемым учреждением образовательные услуги, объективно и/или осознанно находящиеся с ним в отношениях *конкуренции* на рынке этих услуг. Для сферы образования как преимущественно некоммерческой и не тотально рыночной, особенно в нашей стране, постановка вопросов об образовательной конкуренции и КОУ является непривычной и порой порождает обвинения в выдумывании и даже

искусственном раздувании такой конкуренции (что, по-видимому, можно рассматривать как инерцию отношения к конкуренции как к чему-то чуждому и нашей стране, и системе образования). Между тем во всех крупных и множестве средних и малых городов и поселков городского типа, где имеется больше одной школы, факты такой конкуренции (причем не всегда добросовестной и управляемой со стороны органов управления) отмечаются вполне явственно. Для развития образования, как и любой отрасли, здоровая и честная конкуренция является очень сильным стимулирующим фактором. Поэтому иногда рекомендуют школам, которые пока не видят КОУ или не имеют их, "придумать себе их", чтобы больше и эффективнее заботиться о собственных конкурентных преимуществах и лучше удовлетворять своих заказчиков и клиентов. Тем более важно знать опыт КОУ тем школам, которые реально находятся в ситуации конкуренции. Равнодушие и безразличие к конкуренции и КОУ в современных условиях ведет школы к застою и утрате ранее завоеванных позиций.

Важно учитывать, что КОУ способны с помощью использования более выгодного расположения, наличия финансовых возможностей, высокой репутации и престижности, поддержки извне, применения приемов честной конкуренции (предоставление услуг более широкой номенклатуры и высокого качества, высокое качество образовательного и сопутствующего обслуживания, большая комфортность образовательной среды, щадящий режим занятий и т.д., лучшие условия труда, быта и профессионального роста педагогических кадров) или недобросовестной конкуренции (недобросовестная реклама образовательных услуг, переманивание к себе людей и т.п.) добиться для себя лучших условий жизнедеятельности, привлечь наиболее желательный по составу контингент учащихся и лучший преподавательский состав, установить наиболее выгодные внешние связи и т.д.

Строя свои отношения с реальными или потенциальными КОУ, субъектам внутришкольного управления важно стремиться не к конфронтации с ними, а к сотрудничеству, компромиссам и партнерству в рамках более широких образовательных систем, естественно, не забывая при этом об интересах собственной школы и ее заказчиков. Для территориальных образовательных систем наличие внутренней конкуренции (при непременном сохранении управляемости системы, целостности образовательного пространства и единства общесистемных ценностей и устремлений и осуществлении в случае необходимости функций арбитра в отношениях между конкурирующими учреждениями) также является важным фактором развития.

КОНСАЛТИНГ В ОБРАЗОВАНИИ - особый вид профессиональной деятельности, нацеленный на предоставление образовательным системам, учреждениям и отдельным работникам услуг **консультативного** (а также информационного, экспертного, исследовательского) **характера**. Фактически КВО возникает значительно раньше, чем термин КВО: так, услуги методических служб по своей сути во многом являются не чем иным, как КВО. В настоящее время потребность образования в консультативных услугах и развитии КВО существенно возрастает. Однако становление КВО и корпуса профессиональных консультантов сдерживается из-за несформированности

или недостаточной платежеспособности спроса на консультативные услуги, отсутствия традиций консультирования и отношений между консультантами и клиентами, работы по подготовке консультантов, непонимания значимости и сложности КВО как вида деятельности. КВО предполагает развертывание различных видов консультирования, нацеленных на разные группы клиентов, например, **педагогического, образовательного консультирования** (нацелено на информационное, концептуальное, программно-методическое обеспечение деятельности педагогов, образовательного процесса), **организационного и управленческого консультирования** (нацелено на диагностику состояния дел в школе, подготовку управленческих решений, способных улучшить это состояние, осуществление нововведений и т.п.).

КОНТРАГЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - обобщающее наименование для различных групп субъектов социальной жизни, связанных с данной школой и находящихся во **внешней среде школы** физических и юридических лиц; носители и выразители, адресуемых школе образовательных и культурных потребностей; (эти группы КОУ называют также **заинтересованными группами***)*, держатели необходимых для образования ресурсов и т.п., с которыми школа вступает или может вступать в значимые взаимоотношения, взаимодействия, контакты (соответственно и КОУ вступают в отношения со школой). Среди наиболее важных групп КОУ можно выделить, например, Заказчиков образовательного учреждения, Клиентов образовательного учреждения, Поставщиков ресурсов для школы, Помощников и Партнеров образовательного учреждения, Властные структуры, Создателей общественного мнения, Конкурентов образовательного учреждения и др. Каждая из таких групп КОУ выделена по функциональному признаку (по роли, выполняемой во взаимоотношениях со школой) и в конкретных ситуациях может быть представлена разными реальными субъектами.

КОНТРОЛЬ - 1) один из базовых видов управленческого действия **наряду с планированием, организацией и руководством (См. ст. Контроль как вид управленческого действия)***;* 2) в словосочетаниях типа "К над ситуацией", "Ситуация - под К" - синоним управления в целом, выражение способности субъектов управления оказывать реальное управленческое влияние на ситуацию в объекте управления. Это значение К является существенно более редким и менее употребительным, чем первое.

КОНТРОЛЬ КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ - одно из базовых управленческих действий (одна из общих функций управления), процесс определения качества и корректирования выполняемой подчиненными работы, с тем чтобы обеспечить выполнение намеченных планов.

КОНТРОЛЬНЫЙ СПИСОК (ПЕРЕЧЕНЬ) ВОПРОСОВ - одна из наиболее распространенных разновидностей методического инструментария управленческой деятельности; КС(П)В обычно представляет собой некую памятку - структурированный, выстроенный в определенной логической последовательности перечень вопросов, охватывающих некоторую практическую задачу, проблему, страхующий субъекта управления от опасности упустить из вида некоторые существенные, важные обстоятельства,

нюансы. Слово "контрольный" в названии данного инструмента не означает, что КС(П)В является только инструментом контрольной деятельности (хотя применение его в контроле вполне возможно); скорее речь идет о его роли в самоконтроле деятельности субъектов управления, которые как бы проверяют свое мышление на полноту анализа какой-то проблемы. Предполагается, что постановка вопросов, вошедших в КС(П)В и совокупность ответов на них должна дать необходимую и достаточную информацию для осуществления каких-либо управленческих действий. Построение таких памяток именно в форме вопросов не случайно и связано с широко известной эвристической, стимулирующей ролью **вопроса, вопрошания** в творческом мышлении. В школе различные по назначению варианты КС(П)В получили широкое распространение задолго до самого термина (достаточно вспомнить многочисленные памятки по анализу и самоанализу урока), однако осознание КС(П)В как инструмента управления и осмысление необходимости выработки таких инструментов происходит лишь постепенно. Несмотря на простоту и широкую доступность КС(П)В, этот инструмент широко применяется даже в решении задач стратегического характера, при проектировании новых систем внутришкольного управления и т.д. Качество конкретного КС(П)В, как и любого другого инструмента, определяется прежде всего качеством и продуманностью его концептуальной основы.

КОНФОРМНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ - одна из существующих разновидностей направленности личности в общении (в том числе - в общении руководителя школы). Для КСО, по мнению исследователя С.Л.Братченко, характерны такие признаки, как: отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, ориентация на подчинение силе авторитета, на некритическое "согласие", уход от противодействия, отсутствие стремления к действенному пониманию и желания быть понятым, направленность на подражание, реактивное общение, готовность "подстроиться под собеседника". КСО - крайне редкое явление в общении руководителя школы с подчиненными (исключение составляют лишь самые слабые руководители), скорее его часто практикуют учителя при *авторитарном стиле общения руководителя*. КСО достаточно часто встречается в общении руководителя с вышестоящими органами управления образованием. Педагог или руководитель, проявляющий КСО, удобен для "начальства", рассматривается как всегда лояльный, что может приносить такому учителю или руководителю (и его школе) отдельные выгоды. Однако с точки зрения стратегических интересов развития как школы, так и образования в целом, культивирование КСО представляется проявлением отживших методов управления.

КОНЦЕПЦИЯ - (от латинского conceptio - понимание, система) - 1) определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности; 2) относительно целостная и завершенная, структурированная совокупность (при высоком уровне целостности и связности - система) взглядов, представлений, идей. Отличие двух значений термина "концепция" - в уровне их обобщенности: первое значение связано с более высоким уровнем обобщения, это - уровень

главных идей или даже одной идеи, второе предполагает более полное изложение всех идей, относящихся к делу. Концепция в первом значении выступает как ядро и модель по отношению ко второму ее значению.

Для современной школы весьма характерны процессы осмысления своего прошлого, настоящего и будущего, приводящие к разработке множества различных концептуальных документов и текстов. За основу представлений о различных К и концептуальных моделях, разрабатываемых в современной школе и для нее, могут быть взяты и то, и другое толкование, что существенно скажется на уровне конкретности описания К и концептуальной модели, ее "прописанности".

От слова К производно прилагательное "концептуальный", смысл которого содержит ряд важных оттенков, которые обязательно должны быть учтены руководителями (например, при разработке концептуальных моделей систем внутришкоольного управления). Концептуальный может пониматься как: 1) состоящий из идеальных образований: представлений, мыслей, **идей** (то есть не материальная). Отсюда вытекает важнейшее следствие: разработать концептуальную модель - значит разработать совокупность взаимосвязанных идей; представить модель - значит изложить и обосновать те идеи, которые в ней воплощены; 2) отражающий наиболее принципиальный подход, **общую концепцию** (то есть не перегруженная деталями и подробностями). Это нацеливает разработчиков моделей на разумные ограничения в мере детализации проекта на уровне типовых моделей; 3) имеющий высокий уровень обобщенности, абстрактности (то есть ориентированный не на единичное, а на общее и особенное); 4) отражающий **важнейшие связи** в моделируемом объекте, ориентированный на выявление **закономерностей** и **принципов** его жизнедеятельности; 5) имеющий серьезное, как правило, научное обоснование (в отличие от практик, не имеющих обоснования); 6) излагающий определенные идеи как бы в **чистом виде**, как оно должно быть **по идее** (в отличие от реальности с присущими ей случайностями, привходящими моментами, искажающими чистоту идеи, первоначальные замыслы); 7) искусственный, специально созданный мышлением (а не естественный, сам собой появившийся); 8) предшествующий практической стадии, допрактический, но служащий основой для практики; 9) глубокий, содержательный, обоснованный, осмысленный, структурированный, отрефлектированный, просчитанный, сознающий свои возможности и ограничения и т.д. (в отличие от идей не проработанных, неотрефлектированных).

КОНЦЕПЦИЯ ЖЕЛАЕМОГО БУДУЩЕГО СОСТОЯНИЯ ШКОЛЫ - 1) образ, модель, совокупность (система) идей, представлений о желаемом (потребном) будущем состоянии конкретного образовательного учреждения, то есть фактически - развернутое, хотя еще и не вполне конкретизированное представление **о цели - ожидаемом результате** развития школы; 2) текст, излагающий эти представления - необходимая составная часть **программы развития образовательного учреждения.** Нередко в практике школы и внутришкольного управления наблюдаются ошибочные понимания сути КЖБСШ. Так, нередко происходит смешение КЖБСЖ с концепцией

развития школы. Такое смешение неправомерно, так как концепцию развития школы более целесообразно рассматривать как концепцию **перехода (перевода)** школы в новое состояние (то есть то состояние, которое описывается в КЖБСШ) и практически небезопасно, так как приводит к попыткам развивать школу, не имея хотя бы приблизительного образа желаемого результата предстоящих преобразований, то есть лишая инновационный процесс целевых ориентиров. Другое распространенное заблуждение проявляется в смешении КЖБСЖ как концепции будущего **данной, конкретной и неповторимой школы** с концепцией **какого-либо типа или вида образовательного учреждения в целом.** Подчеркнем, что КЖБСШ является **нормативной**. Это означает, что она не описывает, то **что есть**, а предписывает, что **должно быть**, что должно характеризовать новую школу, какой она должна стать в результате системных нововведений. КЖБСШ в ряде работ называют также **концептуальным проектом новой школы**.

КЖБСШ разрабатывается в теснейшей связи с результатами проблемно-ориентированного анализа состояния школы на основе связи: проблема школы - общая идея ее решения - идея конкретного способа решения. Упорядоченная, структурированная совокупность таких идей, гарантирующих продвижение школы вперед за счет реального решения наиболее актуальных проблем и образует КЖБСШ. Помимо требования ориентации на решение проблем школы, к КЖБСШ предъявляется ряд требований: она должна быть актуальной, ценностно-ориентированной и целеустремленной, напряженной, но реалистичной и реализуемой, целостной, проверяемой, стимулирующей, консолидирующей школьное сообщество и т.д.

Состав и структура КЖБСШ определяются взглядами ее разработчиков на состав и структуру школы как объекта управляемого развития. Целостное представление КЖБСЖ предполагает наличие в ней следующих взаимосвязанных блоков:

1.Стратегические основания жизнедеятельности школы и главные характеристики внутренней среды школы:

- система ценностей школы, ее философия; главные принципы ее жизнедеятельности; общая направленность школы;
- миссия образовательного учреждения; отнесенность школы к тому или иному виду или разновидности образовательного учреждения;
- модель (модели) выпускников школы, внутришкольный стандарт качества образования;
- принципы построения организационной структуры новой школы, основные организационные единицы и связи между ними;
- характер организационной культуры новой школы;
- общий механизм функционирования новой школы и механизм перехода в очередной цикл развития.

2.Концепция образовательной системы новой школы:

- общий принцип, система организации образовательного процесса (классно-урочная или иная система организации);

- общая структура образовательной системы, задачи и ожидаемые результаты, модели результатов образования (выпускников) для каждой подструктуры (ступеней, школьных модулей и т.п.);

- взаимосвязь и взаимодополнение в образовательной системе школы дидактической подсистемы и подсистемы внеучебной воспитательной работы;

- виды потоков учащихся и образовательных траекторий, виды классов, принципы набора учащихся и формирования классов и групп;

- принципы группировки педагогов для работы с различными группами учащихся;

- подходы к диагностике и оценке результатов образования;

- общие принципы отбора и структурирования содержания образования и их реализация в учебном плане школы;

- принципы и способы обеспечения межпроцессных связей, интеграции отдельных образовательных процессов в целостный общешкольный образовательный процесс;

- внутришкольные требования к учебным и воспитательным программам;

- принципы отбора и использования ведущих образовательных технологий, методов и средств обучения и воспитания школьников;

- общие подходы к организации образовательного процесса;

- требования к образовательной среде школы;

- базовые обобщенные требования к отдельному образовательному (учебному, воспитательному процессу), к учебному занятию, воспитательному мероприятию.

3.Концепция обеспечивающей системы новой школы:

- внутренние условия жизнедеятельности школы, необходимые и достаточные для ее успешного функционирования и дальнейшего развития (социально-психологические, организационно-педагогические, материально-вещественные, социально-бытовые, санитарно-гигиенические, эстетические, пространственно-временные);

- требования к номенклатуре, качеству и объему ресурсов, необходимых для полноценного функционирования школы и ее новой образовательной системы, для создания необходимых внутренних условий жизнедеятельности (по каждому виду ресурсов - кадровых, концептуальных, информационных, нормативно-правовых, материально-технических, финансовых и др.);

- общие принципы построения и ожидаемое будущее состояние школьных структур, служб, организационных единиц, занимающихся обеспечением школы всеми необходимыми ресурсами (также по всем видам ресурсов);

- внешние связи школы и их вклад в ресурсное обеспечение ее жизнедеятельности.

4.Концепция желаемого состояния школьного сообщества, коллектива:

- важнейшие свойства и характеристики, необходимые школьному сообществу для решения образовательных и обеспечивающих задач (характер ценностных ориентаций и целеполагания, организованности, сплоченности, включенности в управление, сработанности, ответственности, совместимости, стабильности, бесконфликтности, инновационной мобильности и др.);

- характер протекания внутриколлективных процессов, групповой динамики и отношений в коллективе;

- вклад коллектива в развитие организационной культуры школы, ее социально-психологического климата.

5.Концепция управляющей системы новой школы:

- характеристика направленности, главных свойств управляющей системы (например, адаптивность, целевой, коллегиальный, партисипативный характер управления);

- содержание управленческой деятельности, важнейшие функции системы управления;

- методы и средства управления, основные управленческие технологии (планирования, организации, руководства, контроля);

- организационная структура управляющей системы, состав основных субъектов управления и связей между ними, обоснование типа оргструктуры и ее важнейших параметров, компетенция, функциональные обязанности, полномочия, ресурсное обеспечение субъектов);

- организационные механизмы управления, постоянно действующие стандартизированные управленческие подсистемы (аттестации кадров, контроля и т.п.);

- необходимые условия и ресурсы для управленческой деятельности,

При разработке КЖБСШ необходимо обеспечить взаимосвязи между ее компонентами: при этом каждый следующий блок концепции строится на основе предыдущих с тем, чтобы обеспечить сквозное проведение через все содержание КЖБСШ ее важнейших ценностных оснований и целевых ориентаций. Для этого важно обеспечить постоянный и оперативный обмен информацией между различными группами разработчиков программы развития.

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ - 1) образ, модель, совокупность (система) идей, представлений о процессе развития конкретного образовательного учреждения как процессе ее перехода (перевода) в желаемое состояние; 2) составная часть **программы развития образовательного учреждения**, следующая по логике за **концепцией желаемого будущего состояния школы**. КРШ разрабатывается на базе проблемно-ориентированного анализа состояния школы и образа будущей школы и зависит от их содержания и качества. Вместе с тем без КРШ, конкретизированной **до тактических и оперативных планов** осуществления нововведений, некорректно говорить о программе развития - именно наличие КРШ превращает концептуальные положения в реальную программу развития.

Перед разработкой КРШ авторы программы развития уже имеют образ наличного состояния школы с достижениями и проблемами, а также образ желаемого состояния школы. Сопоставление этих образов позволяет увидеть объем, масштабы предстоящих нововведений. При этом во избежание перегрузки, сумбурной и неорганизованной деятельности, важно не допустить преждевременной детализации списка необходимых инновационных действий. Поэтому в КРШ прежде всего важна стратегия перехода, его общий замысел и лишь потом - тактика и конкретные планы действий.

КРШ в программе развития школы может излагаться в разделе: "Стратегия и тактика перехода (перевода) школы к желаемому будущему". В составе этого раздела выделяют такие блоки как:

1.Стратегия развития школы:

- основные области предстоящих преобразований (подсистемы школы и их части, больше других требующие обновления;

- основные направления развития по выделенным областям (например, в качестве области выделено "обновление содержания образования", а в качестве направлений - "дифференциация содержания", "интеграция содержания", "Гуманизация содержания" и т,д.;

- стратегии - общие замыслы изменений по ступеням школы, областям и направлениям преобразований;

- этапы преобразований, последовательность и сроки их осуществления;

- конкретные задачи обновления школы по всем выделенным направлениям и соответствующие им нововведения вместе с их ожидаемыми результатами

2.Конкретные цели ближайшего шага развития:

- конкретные, измеримые цели и задачи образовательной системы школы (могут ставиться по ступеням, параллелям, предметам, с выделением целей обучения и внеучебной воспитательной работы и т.д.);

- конкретные, измеримые цели других подсистем школы, организационных единиц и подразделений (постановка точных целей в программе развития не случайно происходит только на этом этапе - до знания общей стратегии преобразований поставить их просто невозможно. При этом конкретные цели как весьма сильно зависящие от изменчивой ситуации ставятся лишь на короткий отрезок времени).

3.Конкретный тактико-оперативный план действий по реализации программы развития. (Данный раздел может рассматриваться либо как составляющая КРШ, либо как относительно самостоятельный текст, не входящий в КРШ. Но в любом случае связь КРШ с планом действий самая тесная).

КОНЪЮНКТУРА РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (от позднелат. conjunctura, происх. от conjungere - связывать, соединять) - совокупность признаков, характеризующих текущее состояние рынка. Знание КРОУ, состояния спроса и предложения на этом рынке, позволяет руководителям образования своевременно приступать к разработке новых видов образовательных услуг, осуществлять их *маркетинг*. Знание КРОУ избавляет школу от необходимости самостоятельно осуществлять разработку программно-методической и иной продукции, которая уже имеется на рынке и связанных с такой разработкой затрат времени и усилий. Руководителям школы, занимающихся повышением своей профессиональной квалификации, важно знать также конъюнктуру на рынке услуг *менеджмент образования*.

КОНЪЮНКТУРА ШКОЛЬНАЯ - характеристика совокупности значимых обстоятельств конкретной ситуации в образовательном учреждении в их взаимосвязи; сложившиеся в какой-то момент времени обстановка, положение вещей в школе. КШ как некий ситуационный фон необходимо

учитывать при разработке и принятии любых управленческих решений. КШ как фактор, требующий учета при принятии решений рассматривается уже в трудах А.С.Макаренко.

КООРДИНАЦИЯ (от лат. со - совместно и ordinatio - упорядочение) - одна из общих функций управления людьми и окружением, заключающаяся в согласовании, установлении функциональной взаимозависимости действий и средств достижения целей. К как форма взаимодействия (в группе, коллективе, организации) не предполагает отношения подчинения, субординации, так как участники процесса осуществления этой функции занимают равное положение. В школьной организации К совершенствует формы сотрудничества, содействует выработке позиций, в практической деятельности достижению или поддержанию баланса между участниками внутришкольного управления, позволяет учитывать моральное, физическое и социальное состояние каждого работника, заботиться о нем как о факторе эффективной образовательной системы, сознательно стимулировать его деятельность, конкретизировать задачи и действия.

Значение К резко возрастает как в программно-целевом управлении, так и в управлении по ситуации, особенно в ситуации перехода школы от локальных нововведений к целостному, системному обновлению школы, увязке ранее не связанных между собой инновационных начинаний, проектов и т.п.

Близким к понятию К является понятие "регулирование", которое предполагает устранение отклонений от нормального режима работы организации, обеспечения необходимого соответствия, согласованности и гармонии характеристик ее функционирования. Эти две функции реализуются в совокупности.

КОРРЕКЦИЯ (от лат. correctio - исправление) - 1) относительно самостоятельный вид управленческого действия и общая функция управления; суть К в этом значении состоит во внесении своевременных исправлений (коррективов) в ход событий в объекте управления и/или в действия субъекта управления, принятые ранее планы и решения (в последнем случае чаще говорят не о К, а о **корректировке планов и решений**); К обычно рассматривают в рамках более широкого и базового вида управленческого действия - *контроля*. Это связано с тем, что потребность в К чаще всего возникает именно в результате контроля и анализа ситуации, обнаружения ошибок (поэтому синонимом К является именно "работа над ошибками"); К как в известном смысле вынужденный вид действия требует прежде всего своевременного (лучше всего - опережающего) выявления потребности в К, выбора адекватных ситуации коррективов, а также точности и оперативности и гибкости осуществления действий К (так как в противном случае сами эти действия и ситуация в целом могут потребовать новых, более трудоемких и сложных действий К); К ситуации в школе может быть полной или частичной, быть направленной на профилактику, устранение или компенсацию нежелательных моментов и т.д.; нередко К рассматривается как синоним другого вида управленческого действия - *регулирования*. Представляется, что это не вполне оправданно - если регулирование предполагает **любые** (и прежде

всего - плановые, заранее запланированные) целенаправленные воздействия управляющей системы на объект, то К связана только с исправлением допущенных ошибок и просчетов; 2) конкретный акт изменения ситуации в рамках управленческого действия К; 3) направление работы школы с детьми, чье состояние здоровья, поведение или учебные возможности требуют специального корректирующего (медико-психолого-педагогического) вмешательства.

КРУГЛЫЙ СТОЛ - форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, сидя за столом, имеющим круглую форму. Участники КС имеют равные права, высказываются в определенном порядке, демонстрируя свои познания в обсуждаемых проблемах, свои позиции и подходы к их решению, а также уровень культуры и благородства.

В условиях демократизации школы и ее системы управления нарастает тенденция проведения совещаний, конференций, педсоветов, педагогических консилиумов, заседаний ученического и педагогического коллективов, родительской общественности в форме КС.

КУРИРОВАНИЕ (от лат. curator - попечитель) - форма контроля за определенным видом работ, направленная на решение определенной задачи. Лицо, осуществляющее наблюдение (контроль) за ходом К любой работы, называется куратором.

В школьной организации чаще всего кураторами называют заместителей директора, так как они осуществляют наблюдение за отдельными участками и направлениями работы педколлектива и коллектива учащихся, классных руководителей, отвечающих за работу классов, а также других ответственных лиц за отдельные участки и направления образовательной и других видов деятельности (куратор спортивной, туристической работы, куратор группы продленного дня и др.).

КУРС (ДЕЙСТВИЙ) ШКОЛЫ - понятие стратегического управления школой; инициируемая школьным сообществом, руководимым системой внутришкольного управления, общая (но при этом конкретная, содержательно наполненная и определенная) направленность деятельности школьной организации и школьного сообщества, синоним конкретной *политики образовательного учреждения*. Применительно к школе как социальной организации, использование понятия "курс", обозначающего обычно направление движения (например, движения транспортного средства, судна, самолета, космического корабля) является метафорой, как и производные от него термины типа **траектория, маршрут, направления движения школы**.

К(Д)Ш является общим понятием, объединяющим все основные направления функционирования и/или развития школы. К(Д)Ш определяется такими стратегическими основаниями жизнедеятельности школы как *система ценностей*, *философия школы, миссия образовательного учреждения, модель выпускника школы* и другие ориентиры ее жизнедеятельности. Он увязывает воедино основные внешние и внутренние требования к школе и ее реальные возможности (потенциал) и определяет важнейшие рамки, направления и содержание жизнедеятельности школы, соответствующие ее базовым ценностно-целевым ориентирам и обеспечивающие достижение поставленных

целей. К(Д)Ш является с одной стороны - результатом усилий системы и субъектов внутришкольного управления, а с другой стороны - основанием для выработки стратегии и курса действий самой системы управления. Наличие у школы ясного, четкого, поддерживаемого коллективом К(Д)Ш делает достижение поставленных целей значительно более вероятным, а поведение школы и ее администрации для внешних партнеров школы - более предсказуемым. Поэтому важными стратегическими задачами системы управления школой являются: 1) выработка К(Д)Ш, максимально соответствующего требованиям, возможностям, ценностям и целям школы; 2) четкое формулирование этого курса, его согласование в сообществе и доведение до всех членов коллектива и заинтересованных лиц и групп вне школы; 3) обеспечение следования школы по объявленному К(Д)Ш; 4) обеспечение анализа эффективности К(Д)Ш и успешности его реализации; 5) своевременное внесение корректив в действующий К(Д)Ш. Особенно велика важность выстраивания и практической реализации К(Д)Ш в условиях, когда школам приходится одновременно заниматься решением задач выживания, стабилизации, функционирования и развития.

Л

ЛИБЕРАЛЬНЫЙ СТИЛЬ РУКОВОДСТВА (УПРАВЛЕНИЯ) - ЛСР предполагает предоставление руководителем школы максимально возможной свободы действий своим заместителям, помощникам, педагогам, другим работникам школы, членам коллегиальных органов управления, методических и творческих объединений и т.п. В ЛСР воплощаются позитивные возможности т.н. “мягкого”, малозаметного для подчиненных и внешних наблюдателей управления. Акцент в управлении переносится со статусных (официальных) отношений на неформальные и лидерские отношения, с администрирования на социально-психологические и экономические методы управления, на возрастание роли морально-этических регуляторов школьной жизни. Внешний контроль за педагогическим процессом и его основными элементами — уроком и внеклассными занятиями — заменяются самоконтролем педагогов, действующих на основе полного доверия администрации школы, самостоятельности и личной ответственности за результаты своего труда. Основными функциями руководителя школы становятся определение (вместе с коллективом и с его согласия) концептуальных целей и принципов, выявление и анализ результатов и актуальных проблем, организуя разработки и утверждения локальных нормативных актов, программ развития школы, создание условий качественного образования учащихся, продуктивной и творческой деятельности педагогов, предотвращение и урегулирование сбоев, конфликтов, обеспечение целостности и единства школы как сообщества и организации, управление внешними связями.

Недостатки в управлении школой нередко объясняют использованием руководителями ЛСР, их недостаточной требовательностью, “попустительским” отношением к подчиненным. Но, как показывает практика, ЛСР, как и другие стили руководства, может быть эффективным при определенных условиях.

Во многом совпадая с демократическим стилем руководства ЛСР, в отличие от последнего, предполагает свободу следования (или неследования) руководителем, коллективом школы т.н. демократическим принципам, соблюдения (или несоблюдения) соответствующих процедур (выборов, отчетов, дискуссий), создания (или несоздания) форм организации демократического управления (советов, комитетов, конференций и т.п.).

Как и ***демократический стиль руководства,*** ЛСР требует от руководителя школы высокой культуры и профессионализма. Наиболее эффективен ЛСР в школах со сложившимися, высокоразвитыми, нравственно здоровыми и творчески работающими коллективами, в условиях руководства творческими группами, школьными кафедрами, в отношениях руководителя с наиболее опытными, квалифицированными и ответственно относящимися к своим обязанностям работниками, с педагогами-исследователями, разработчиками авторских программ, инновационных технологий.

ЛИДЕРСТВО - феномен жизнедеятельности любых групп людей, в том числе - социальных организаций, оказывающий большое влияние на характер управления организационным поведением, решение организационных задач и проблем, взаимоотношения в группе, сообществе, коллективе. Л предполагает: а) способность человека или людей (лидеров) влиять на группы людей, вести их за собой, чтобы побудить их работать для достижения поставленных целей; б) отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе; без группы последователей не может быть и феномена Л. Соответственно, предполагается наличие в группе лидера и его последователей, ведомых. Лидер (от англ. leader - ведущий) - член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, т.е. лидер - это наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. Лидер выдвигается в конкретной ситуации и принимает на себя определенные функции. Следовательно, феномен Л является производным от сочетания трех факторов: лидер, последователи и ситуационные переменные.

Для управления важно, что реальный лидер далеко не всегда и не в обязательном порядке является официальным руководителем группы или организации (например - школы) и одновременно далеко не всякий официальный руководитель является признанным лидером в своем коллективе. В отличие от руководителя, которого обычно назначают, наделяют соответствующим статусом и полномочиями, лидер часто выдвигается стихийно, благодаря своим собственным активным действиям и поддержке со стороны сообщества или его части. Он может не обладать никакими официальными, признаваемыми вне группы властными полномочиями, но обладает реальной властью в группе. Если лидер и руководитель - разные лица, то их взаимоотношения могут положительно влиять на деятельность группы или же, наоборот, приобретать конфликтный характер.

В ходе исследований Л выделены различные концепции.

1. Теория лидерских качеств утверждает, что лидером может быть только человек с определенным набором "лидерских" черт (например, интеллект, инициативность, общительность, чувство юмора и т.д.). Однако очень быстро выяснилось, что составить универсальный набор лидерских качеств не удается. Вариантом этого же подхода является харизматическая концепция Л, согласно которой Л. ниспослано отдельным выдающимся лицам как некая благодать свыше ("харизма"). См. соотв.статью

2. Концепция лидерского поведения утверждает, что эффективность лидера определяется манерой поведения и стилем руководства по отношению к подчиненным. Поведение зависит от ориентации лидера на решение деловых проблем или решение проблемы человеческих взаимоотношений. Американский психолог К.Левин выделил три стиля Л (известные многим руководителям как три стиля руководства): авторитарный (жесткие способы управления, пресечение чьей-либо инициативы и обсуждения принимаемых решений); демократичный (коллегиальность, поощрение инициативы и т.п.);

либеральный, попустительский (отказ от управления, устранение от руководства и т.п.).

Установлено, что эффективность стиля Л зависит от уровня развития группы, специфики совместной деятельности и конкретной ситуации. Показано, что авторитарный стиль более эффективен для групп рабочих, полицейских, пожарных; демократический - для творческих работников НИИ, ВУЗов; а либеральный - для групп с высокой потребностью участия в принятии решений. Для групп с низким уровнем развития более эффективен авторитарный стиль Л, с высоким - демократичный и либеральный. Следовательно, не существует однозначно хороших и однозначно плохих стилей Л. Кроме того, на практике редко доминирует один стиль Л и чаще сочетаются различные стили в зависимости ль управленческой ситуации и состава группы.

3. Концепция ситуационного Л базируется на необходимости сочетания лидерских качеств и поведения в зависимости от конкретной ситуации. Лидер может и должен вести себя по-разному в зависимости от группы последователей, проблемы (ситуации), требующей своего решения, и воздействий внешней среды. Феномен Л в группе необходимо рассматривать прежде всего в контексте совместной групповой деятельности. В конкретных ситуациях определенные члены группы могут продемонстрировать свою способность организовать группу для решения данных задач. Отличие лидера от других членов группы проявляется при этом не в наличии у него особых черт личности (хотя и это возможно), а в наличии более высокого уровня влияния. В зависимости от изменения цели и характера деятельности, состава группы и т.д. возможна смена лидера и, соответственно, изменение специфики феномена Л. в данной группе.

ЛИКВИДАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - прекращение в соответствии с законом деятельности образовательного учреждения. Согласно ст. 34 Закона РФ “Об образовании” ЛОУ может осуществляться: “по решению его учредителей либо органа юридического лица, уполномоченного на то учредительными документами; по решению суда в случае осуществления деятельности без надлежащей *лицензии*, либо деятельности, запрещенной законом, либо деятельности, не соответствующей его уставным целям. Ликвидация сельского дошкольного образовательного учреждения или общеобразовательного учреждения допускается только с согласия схода жителей населенных пунктов, обсуживаемых данным учреждением”.

ЛИНЕЙНАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ - вид организационной структуры управления иерархического типа, при которой линейные руководители (см.) осуществляют единоличное управление подчиненными им руководителями нижестоящей ступени, выполняя все основные функции управления и осуществляя все процедуры принятия решений. Каждый руководитель в ЛСУ по всем вопросам подчиняется лишь одному, стоящему над ним руководителю, а связи между руководителями и исполнителями в рамках ЛСУ называются линейными. ЛСУ строится на основе линейных схем:

Количество уровней линейного управления колеблется от 1 до 6, в

зависимости от характеристики управляемого объекта.

ЛСУ характеризуется авторитарным стилем управления, вертикальным разделением труда, централизацией в принятии управленческих решений. Административные функции и процедуры в ЛСУ могут делегироваться от основного руководителя другому, нижестоящему, а последний часть своей работы может передать на нижестоящую ступень управления и выступать по отношению к исполнителю этой ступени как линейный руководитель.

Достоинства ЛСУ: простота построения, получение непротиворечивых заданий, полная персональная ответственность за результаты работы. Недостатки ЛСУ: эффективна лишь в малых организациях, сложность координации процессов производства и управления; необходимость широты знаний и опыта руководителя в ущерб специальным знаниям по отдельным функциям; высокая нагрузка в связи с решением всякого типа задач.

ЛСУ наиболее распространены в малых школьных коллективах с невысоким уровнем зрелости, ориентированных на массовое невариативное образование, низкую степень дифференциации и интеграции процессов образования.

ЛСУ **в чистом виде** в больших организациях и школах повышенного уровня образования отсутствует, но, несмотря на это линейный принцип структурирования используется и позволяет директору школы с авторитарным стилем управления сосредоточить всю власть наверху, в своих собственных руках и руках линейных руководителей, даже если при каждом из них существуют советы, комиссии, штаты, специализирующиеся по выполнению отдельных функций управления (см. линейно-функциональный и линейно-штабной тип структуры).

Такие органы управления школой как совет школы, педагогический совет, методобъединение при авторитарном руководителе используются им как вспомогательные органы, как передатчики административных решений, хотя по внешнему виду и представляют не линейную, а линейно-функциональную структуру управления.

ЛИНЕЙНЫЕ РУКОВОДИТЕЛИ - руководители линейной организации управления, при которой взаимоотношения носят в основном характер распорядительства со стороны более высоких и подчинения со стороны менее высоких уровней управления. Эти взаимоотношения определяются нормативно-правовой и регламентирующей документацией (уставы, положения, правила).

В условиях линейных структур (см.) ЛР выступают как единый совокупный управленческий работник, деятельность которого направлена на согласованное управление всеми сторонами работы управляемого им объекта.

ЛИНЕЙНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ традиционный тип ***организационной структуры управления*****,** основная форма организации управления в школе, при которой осуществляется комбинация линейных и функциональных управленческих воздействий, т.е. наряду с линейных руководством осуществляется и специализация по определенным видам управленческих действий, созданным функциональным подразделениям.

Основная особенность ЛФСУ состоит в том, что они ориентированы на

согласованное управление всеми сторонами деятельности каждого относительно самостоятельного подразделения управляемого объекта. Линейное подразделение оргструктуры управления выступает как единый совокупный управленческий работник. Функциональные подразделения в управляющей системе школы (педсовет, кафедры, объединения учителей класса, одной параллели и т.д.) обладают лишь функциональными полномочиями, могут принимать решения относительно ограниченного круга специальных вопросов, таких, например, как содержание и методика обучения учащихся.

Линейные (вертикальные связи сверху донизу) в ЛФСУ характеризуют концентрацию власти, централизацию, единоначалие, Функциональные связи проявляются, прежде всего, по горизонтали, в отношениях между управленческими звеньями и структурными подразделениями, не находящимися в прямой подчиненности и характерны для соуправления, так как они сотрудничают с линейными руководителями на добровольной основе или руководствуются предписаниями о необходимости такого сотрудничества на началах “организационного равенства”.

Таким образом, ЛФСУ создают наибольшие предпосылки для сочетания централизации и децентрализации в управлении, при которой осуществляется и управление, и соуправление, и самоуправление, проявляющиеся как в вертикальных, так и в горизонтальных связях, если в компетенцию органов и организаций передается ряд функций по управлению.

Отношения управления, соуправления и самоуправления в ЛФСУ складываются в процессе самой деятельности и предопределяются ее спецификой. Директор школы как линейный руководитель сотрудничает с Советом школы, педагогическим советом. Каждый заместитель директора, курируя один из участков или направлений образования, взаимодействует с функциональными подразделениями в своей сфере в отдельности и т.д.

Такое взаимодействие линейных и функциональных структур прослеживается на всех уровнях управления школой.

Достоинства ЛФСУ: привлечение к оперативному руководству в системе ВШУ компетентных в конкретной области специалистов; рост профессионализма и ответственности функциональных руководителей; развитие соуправления и самоуправления в школьной организации и ее управляющей системе.

Недостатки ЛФСУ: трудность координации деятельности всех школьных подразделений, органов управления, соуправления и самоуправления, большая нагрузка директора школы и его заместителей по оперативным вопросам образовательной и управленческой деятельности.

ЛИНЕЙНО-ШТАБНАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ — вид структуры, близкой по своему типу к линейно-функциональной структуру, так как предполагает образование в помощь линейным руководителям более высокого уровня специализированных функциональных подразделений — штабов (команд) для решения тех или иных задач (аналитических, координационных, стратегического планирования, проектирования и т.д.). Штабы не наделяются функцией распорядительства. Они готовят

рекомендации, предложения и проекты для линейных руководителей

ЛШСУ обеспечивает более высокое качество решений, выдаваемых линейными руководителями, если ими учитываются высокопрофессиональные рекомендации штабных подразделений, особенно в нестандартных ситуациях.

Однако следует учесть, что процесс принятия управленческих решений при ЛШСУ удлиняется, а нагрузка на линейного руководителя и административный аппарат остается значительной.

ЛИЦЕНЗИРОВАНИЕ, ЛИЦЕНЗИЯ (лат. licentia - право, свобода) – специальное разрешение - 1) на осуществление отдельных видов деятельности; выдается государственными органами в соответствии с постановлением Правительства РФ "О лицензировании отдельных видов деятельности "от 24 декабря 1994 года № 1418, где утвержден "Перечень видов деятельности, на осуществление которых требуется лицензия, и органов, уполномоченных на ведение лицензионной деятельности"; с момента выдачи Л (в первом значении) у образовательного учреждения возникают право на ведение образовательной деятельности и льготы, установленные законодательством РФ. Л на право ведения образовательной деятельности выдается гос.органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями законодательством субъекта РФ, на основании заключения экспертной комиссии (см. ст. *Экспертная комиссия по лицензированию образовательного учреждения*). Л на право ведения образовательной деятельности образовательным учреждением религиозных организаций (объединений) выдаются по представлению руководства соответствующей конфессии. В Л фиксируются контрольные нормативы, предельная численность контингента обучающихся, воспитанников и срок действия этой Л.

Отрицательное заключение по результатам экспертизы и основанный на нем отказ в выдаче Л образовательному учреждению могут быть обжалованы учредителем в суд. Иск учредителя подлежит рассмотрению в суде в месячный срок.

Контроль за соблюдением образовательным учреждением независимо от его организационно-правовой формы предусмотренных Л условий обеспечивает гос.орган управления образованием или орган местного самоуправления, выдавший Л. В случае нарушения этих условий Л подлежит изъятию. Возобновление Л осуществляется в том же порядке, что и ее получение.

2) на использование объектов *интеллектуальной собственности* в течение определенного времени за соответствующее вознаграждение

ЛИЦО ШКОЛЫ - выражение неповторимой *индивидуальности образовательного учреждения*, с его биографией, историей становления, ценностями, целями, ориентациями, собственными Уставами, традициями, нововведениями и способами их осуществления. ЛШ определяют стратегия ее развития, особенности образовательной системы и педагогического процесса. того или иного типа или вида образовательного учреждения, состав и уровень развития ученического и учительского коллективов, их творческий потенциал, нормы организации, стереотипы поведения, школьный уклад, нравственный

климат, система связей с внешкольной средой и др. составляющие уникальной школьной культуры. Развитие многообразия школы, ее многогранности и индивидуальности — залог успешного удовлетворения многообразных образовательных потребностей учащихся.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ - характеристика направленности управленческой деятельности, определяемая стремлением и способностью системы управления и личности руководителя осуществлять человеко-центристский характер управления, удовлетворять интересы, потребности и ожидания членов трудового сообщества при общей нацеленности на развитие их личности, профессионализма, на приобщение каждого работника к научным знаниям, к участию в развитии организации. Идея ЛОУ возникает как альтернатива прежним типам управления организациями, в которых традиционно на первом плане оказывались абстрактные и декларативные ценности, обезличенные интересы и цели, а интересы конкретных личностей —учащихся, педагогов, других работников школы объективно были чем-то второстепенным или не учитывались вовсе, управление было отчуждено от личностей участников образовательного процесса. Такой - личностно-отчужденный, технократический, бюрократический характер управления долгие годы был господствующим и в бизнесе, и в образовании во всем мире (хотя во все времена были и исключения из этого правила). В менеджменте организации, ориентированные “на дело” и интересы корпорации, иногда называют *корпоративными*, а организации, ориентированные “на человека”- *индивидуалистическими* (по-русски точнее было бы сказать - личностно-ориентированными). Рассуждая в этих терминах, можно сказать, что долгое время господствовал корпоративный тип организации. Только в последнее время, в связи с распространением идей гуманизации управления и образования, признанием главной роли человеческого фактора, организации и их системы управления стали пересматривать свое отношение к людям, работающим и учащимся в них, стали переходить на позиции ЛОУ. Для школы ЛОУ жизненно необходимо вдвойне, так как главной ценностью школы являются именно люди, личностное развитие учащихся (и учителей); для школы как **образовательной** организации ориентация на дело и ориентация на людей во многом совпадают. Отдельные яркие проявления ЛОУ известны в отечественной и мировой истории школы. Этот опыт ЛОУ школой заслуживает внимательного изучения и использования.

В школьной системе ЛОУ адресовано каждому конкретному человеку, а следовательно, школьному коллективу в целом, оно отличается гуманистической направленностью и является залогом эффективного управления и качественного роста школьной организации в целом. В основе ЛОУ школой лежат современные научные представления о потребностях, возможностях, особенностях детей и взрослых, механизмах, способствующих их личностному росту и профессиональному развитию.

Данное свойство системы управления базируется на *ценностном* и *адаптивном* характере управления и проявляется прежде всего в: сбалансированной ориентации системы управления “на работу” и “на людей”,

при которой интересы развития личности не приносятся в жертву “интересам дела”; ориентации на удовлетворение в школе и с помощью школы базовых потребностей человека (взрослого и ребенка), включая потребности в достижении, в безопасности, в компетентности, успешности, в самовыражении и самоактуализации, в позитивных отношениях с другими; проявлении реальной заботы о создании в школе комфортной и развивающей образовательной среды, о социальной и психологической защищенности детей и взрослых членов школьного сообщества; оценке любых планируемых и проводимых в школе акций с точки зрения создания условий, благоприятствующих развитию личности; переходе от мышления только категориями больших и безличных групп людей и их совместной деятельности к видению отдельных индивидуальностей; всемерном стимулирования развития, обогащения возможностей выбора образовательных траекторий, соответствующих индивидуальным возможностям и потребностям школьников, в развитии вариативности, элективности образования, индивидуализации и дифференциации образовательных и управленческих услуг; рассмотрении ценностей и целей индивидуального профессионального и личностного развития членов школьного сообщества в качестве главных ценностей и целей профессиональной управленческой деятельности; культивировании личностного (а не безличного, функционерского) стиля управленческого поведения, его естественности, органичности, конгруэнтности, эмпатичности; ориентации на понимание и безусловное принятие людей такими, каковы они есть (в противовес условному принятию, в зависимости от того, как кто-то “будет себя вести”) и др.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ – психологическое понятие, служащее для обозначения месторасположения инстанции, которую субъект или группа считают ответственной за происходящие события. Различают внешний (экстернальный) и внутренний (интернальный) ЛК. Люди (в том числе – педагоги и руководители) с экстернальным ЛК склонны объяснять события, происходящие в школе, в частности —различные неприятности – действию внешних, неподконтрольных им сил, исповедовать принцип: “Мы – люди маленькие, от нас ничего не зависит!” (так, неуспешно работающий учитель с таким ЛК будет объяснять свои неудачи исключительно внешними факторами, например, плохой материальной базой школы, плохой работой школьной администрации, кознями недобросовестных коллег и школьников), в то время как люди с доминированием интернального ЛК обычно считают ответственными за то, что с ними происходит —самих себя, рассматривая себя как хозяев собственной судьбы. Люди и коллективы с преобладанием внешнего ЛК рассматриваются как инфантильные и психически незрелые, соответственно, люди и сообщества с внутренним ЛК обычно считаются психологически более зрелыми и устойчивыми. Знание и учет в практике работы доминирующего ЛК работников школы может оказать существенную помощь в работе руководителей школы.

М

МАКРОФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ (от греч. makros - длинный, большой) – термин, служащий для краткого и обобщенного обозначения **крупных** *функций управления. МУ* могут выделяться по различным основаниям, но, как правило, они обозначают функции различных *подсистем системы внутришкольного управления*. К числу МУ можно отнести так называемые *общие функции управления* (планирование, организация, руководство и др.), имеющие особые и общие для разных объектов управления механизмы реализации. Кроме того, МУ называют соответствующие функциональным подсистемам управления функции *управления образовательным процессом, управления программно-методическим обеспечением, управления персоналом, управления другими видами ресурсов, управления коллективом, метауправления; функции управления стабильным функционированием* и *функции управления инновационными процессами*; функции стратегического, тактического, оперативного управления школой и т.д. Любая МУ включает в себя *конкретные, частные функции управления*.

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ - одна из существующих разновидностей *направленности личности в общении* (в том числе —в общении руководителя школы). Для МСО, по мнению исследователя С.Л.Братченко, характерны такие признаки как: ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды, отношение к собеседнику, как к средству, объекту своих манипуляций, стремление понять “вычислить” собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью, ориентация на развитие и даже “творчество”(хитрость) в общении, но односторонняя —только для себя, за счет другого. МСО может сопровождать *авторитарный стиль руководства (управления),* маскируемый под стиль либеральный. МСО достаточно широко проявляется в поведении руководителей школ, хотя в гуманистической психологии он рассматривается в конечном счете как неэффективный, разрушительный для личности не только “жертвы” МСО, но и руководителя, практикующего его.

МАРКЕТИНГ В ОБРАЗОВАНИИ – деятельность, ориентированная на согласование текущих и прогнозируемых возможностей образовательных учреждений с потребностями потребителей продуктов и результатов их жизнедеятельности с целью наилучшего удовлетворения этих потребностей и дальнейшего развития самого учреждения.

Выделяют следующие **типы** МВО**:** а) стимулирующий М (выявляет те продукты и результаты жизнедеятельности учреждения, на которые падает спрос; устанавливает причины этого явления; определяет мероприятия по устранению этих причин); б) развивающийся М (выявляет формирующийся спрос и предпринимает усилия по превращению его в реальный спрос); в) поддерживающий М (ориентирован на поддержание соответствия между спросом и предложением); г) противодействующий М (направлен на снижения

спроса на услуги и товары, которые с точки зрения образовательного сообщества рассматриваются как вредные); д) конверсионный М (ориентирован на формирование спроса на те или иные услуги).

Целевой ориентир МВО, критерий его эффективности - эффективное удовлетворение потребностей: человека – в образовании; учебного заведения —в своем развитии и благосостоянии сотрудников; организаций-заказчиков образовательных услуг – в росте кадрового потенциала; общества —в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала. Этот ориентир достигается в результате осуществления в рамках каждого типа М. следующих **видов маркетинговой деятельности:** *маркетинговые исследования;* разработка определяемых спросом *образовательных услуг,* доведение их до конкретных потребителей; формирование цен на эти услуги; организация рекламной деятельности.

Объекты МВО – образовательные услуги, организации, территории, конкретные люди. В последние десятилетия к числу этих объектов стали относить также идеи. Каждая из разновидностей МВО (по объектам) – маркетинг образовательных услуг; маркетинг организаций; маркетинг территорий; маркетинг личностей; *маркетинг идей;* маркетинг бизнес - окружения образовательного учреждения и т.д. -обладает своими особенностями и требует своих подходов к ее осуществлению.

МАРКЕТИНГ ИДЕЙ – разновидность (по выделенному специфическому объекту) *маркетинга в образовании,* ориентированная на обеспечение согласования спроса и предложения на *идеи,* связанные со всеми сторонами жизнедеятельности образовательного учреждения.

Объектом МИ помимо самих идей выступают *интеллектуальная собственность* отдельных работников и всего коллектива образовательного учреждения — изобретения, патенты, программы исследований и др., а также товарная символика их производителей —наименования, логотипы, товарные знаки и т.д. МИ —малоразработанная, но очень перспективная “зона роста” образования.

МАРКЕТИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – вид и составляющая маркетинговой деятельности, ориентированный на выявление и решение проблем *маркетинга в образовании.* Основными **объектами исследований** в маркетинге образовательных услуг выступают:

- характер связи между спросом и предложением образовательных услуг (конкретные объекты обмена, экономические и другие отношения между его участниками) и количественные параметры спроса и предложения (границы рынка и его сегментов, их емкость, в том числе по количеству потенциальных обучающихся и с учетом длительности оказания образовательных услуг), окружающая маркетинговая среда, тенденции изменения конъюнктуры образовательных услуг на данном рынке или в его сегменте;
- конкурентоспособность образовательных услуг, включая такие их сравнительные показатели, как общеобразовательные, профессиональные, дидактические, экономические, нормативные (заданные образовательными стандартами) , патентно-правовые;

- действующие на рынке образовательного учреждения партнеры (поставщики и посредники), реальные и потенциальные потребители и конкуренты;
- возможные стратегии маркетинга, различные варианты тактических решений конкретных маркетинговых проблем и их взаимоувязки.

МИ занимают значительную часть всей маркетинговой деятельности, поэтому важно их планировать, а для этого нужно знать **этапы МИ.** Перечислим их: (1) выявление проблем и формулирование целей исследования; (2) отбор источников информации; (3) сбор информации, включая проведение социологических, лабораторных и рыночных экспериментов; (4) анализ собранной информации; (5) представление полученных результатов в виде аналитических обзоров, таблиц, графиков, прогнозов, моделей принятия решений, рекомендаций и т.п.

В МИ реализуются общенаучные методы, методы конкретных наук и научных дисциплин таких, как статистика —для оценки емкости рынка и его сегментов, величины и тенденций изменения спроса и др.; макро- и микроэкономический анализ —для оценки состояния и перспектив развития рынка, возможностей конкурентов, каналов продвижения образовательных услуг, собственных возможностей образовательного учреждения и его партнеров; социология —для выявления и анализа позиций конкретных потребительских групп и общественных слоев (контактных аудиторий) по интересующим вопросам; психология и психофизиология —для апробации и повышения действенности рекламных и других приемов и способов формирования спроса, воздействия на восприятие данного образовательного учреждения субъектами рынка, на принятие ими решения в пользу выбора этого учреждения и его образовательных услуг; математика; теория управления —для осуществления управления маркетинговой деятельностью. В МИ применяются и конкретные методы и группы методов генерирования новых идей (в отношении объектов маркетинга, обновления ассортимента, ценообразования и адаптации цен, содержания и организации коммуникаций, продвижения и продажи образовательных услуг на рынке), экспертного оценивания, контент-анализа (прежде всего средств массовой информации) и др.

МАСТЕР-КЛАСС – новый вид временного *профессионального объединения педагогов*. МК весьма близок к форме мастерской, педагогической студии, ателье. Он так же (как многие из них) предполагает сильную, обладающую признанным авторитетом фигуру Мастера, так же, как они, заимствован из практики искусства. В то же время мастер-класс часто является разовой и одновременно выездной формой (когда Мастер дает где-то на выезде гастроли, что всегда краткосрочно и редко, но оправдывает себя, так как речь идет именно о **Мастере**). МК – ярко выраженная форма ученичества именно у Мастера, то есть **передача** мастером ученикам опыта, мастерства, искусства в точном смысле, чаще всего —путем прямого и комментированного **показа** приемов работы. Группы для МК в таком его понимании формируются по предварительной записи, не могут быть очень большими и носят, естественно, как правило - платный характер или спонсируются кем-то.

С известной долей условности можно называть МК занятия в Школе передового опыта, в случае, если ее ведет (для учителей не только своей школы) суперизвестный педагог-мастер. Важно предостеречь организаторов методической работы в школе от опасности неоправданного “размножения” МК из-за “красивой вывески”, но при отсутствии высокого качества работы и истинных Мастеров.

МАТРИЧНАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ – тип оргструктуры системы внутришкольного управления, которая организуется путем совмещения линейной и программно-целевой структур (“по-вертикали” и “по-горизонтали”). В соответствии с линейной структурой управление строится по отдельным сферам деятельности; в соответствии с программно-целевой организуется управление программами.

В матричной модели взаимодействие различных структур управления осуществляется при сохранении всей совокупности информационных связей, свойственных механизму управления, не противоречит принципу единоначалия, так как линейное руководство функциональными органами разных структур сохраняется за одними и теми же уровнями управления.

МСУ эффективна в школах, перешедших в режим развития, она упорядочивает горизонтальные связи, сокращает многоуровневое линейное подчинение, ускоряет принятие решений и повышает ответственность за их реализацию, хотя и затрудняет координацию работ. Поэтому в школьной организации появились разнообразные группы (объединения). которые создаются временно для решения той или иной инновационной задачи (проблемы): совет по стратегии развития школы; экспертная комиссия; исследовательские и проектные коллективы; команды единомышленников; группы разработки школьного компонента образования и программ развития школьной организации, группы участников рефлексивно-ролевых игр и др.

МЕНЕДЖЕР - (от англ. manager - руководитель, заведующий, директор, управляющий; хозяин, хозяйка) - 1) управленец, управляющий, работник, осуществляющий управленческие функции в качестве своих основных обязанностей; к М в этом значении принято относить любых работников, отвечающих в организации за работу других людей, таким образом к М здесь относятся и первые руководители крупнейших фирм, и бригадиры. Если прежде М именовали управляющих в сфере бизнеса (а также спортивных тренеров), то по мере развития менеджмента как науки в этом качестве стали воспринимать управляющих практически в любых сферах; в условиях развитой рыночной экономики в наше время М в этом значении имеет, как правило, специальную профессиональную подготовку и является наемным служащим, что давало и пока еще продолжает давать основания для различения и даже противопоставления профессиональных М западных фирм (которые в данном случае обычно рассматриваются в несколько идеализированном варианте) и типичных отечественных управляющих дореформенного периода, не имеющих управленческой подготовки и специальных знаний в области управления организациями, людьми, процессами, избегающих инициативы и ответственности, постоянно оглядывающихся на решения и настроения вышестоящих органов и т.п. Набирающая силу тенденция к выделению

управления в образовании как профессии, требующей серьезного образования и подготовки, начало подготовки профессиональных М для образования создают условия для преодоления таких различий (за исключением существенных различий в оплате труда, которые пока сохраняются в бюджетной сфере); в данном словаре-справочнике словосочетания “школьные М”, “М школы”являются синонимами терминов “руководители школы”, “школьные администраторы”и т.п.). В условиях образовательного учреждения в России к числу М принято относить прежде всего руководителей (директоров) школ (М высшего уровня), их заместителей (М среднего уровня), руководителей школьных подразделений, выполняющих управленческие функции по отношению к школе как целому или по отношению к крупным подразделениям (М низового уровня). Рассмотрение в качестве М всех учителей, а то и всех членов школьного сообщества не зависимо от их включенности в управленческую деятельность в масштабе школы, представляется недостаточно обоснованным, мешает осмыслению управления как специального, особого вида деятельности, требующего специальной профессиональной подготовки. Временное и эпизодическое участие работников школы и учащихся в подготовке и принятии управленческих решений также представляется недостаточным для рассмотрения людей, занимающихся этим, в качестве М. (См. *ст. Менеджмент в классной комнате* и *Учитель как менеджер*); 2) работник, занимающийся по преимуществу не принятием серьезных управленческих решений, а организацией исполнения, распорядительством; в отличие от школы, где в штатном расписании традиционно существует ограниченное число должностных постов М, в крупных корпорациях существует множество должностей таких М среднего и низового звена, непосредственно организующих трудовые процессы; деятельность М в этом значении как зачастую рутинная, не развивающая потенциал подчиненных, основанная на традиционных, но устаревших схемах и подходах нередко подвергается критике (как необходимая, но недостаточная, а иногда и избыточная для успеха организации), противопоставляется деятельности настоящего *лидера*; 3) неформальная характеристика некоторых современных руководителей в условиях отечественной школы (для которой ранее была весьма нехарактерна *позиция руководителя* как предприимчивого М) слово М употребляется здесь для характеристики поведения руководителя, который особенно ярко олицетворяет свойства именно М (а не “лучшего или старшего педагога”, “хозяйственника” и т.д.); в отличие от М по обязанности или должности, в этом значении говорится о М по стилю деятельности.

“МЕНЕДЖЕР ОБРАЗОВАНИЯ” - одна из квалификаций базовой специальности 061200 “Менеджмент в социальной сфере”, вошедшей в РФ в перечень специальностей, по которым происходит подготовка студентов в системе высшего профессионального образования. Подготовка по специальности “МО” (в рамках получения второго высшего образования) на основе специально разработанных образовательных программ уже развернута в ряде высших учебных заведений страны. Студенты, обучающиеся по этой специальности, наряду с общеобразовательными курсами, как правило, изучают большое количество специальных предметов (экономику, теорию

организаций, общий менеджмент, маркетинг, образовательный менеджмент, образовательное право, инновационный менеджмент, управление персоналом, управление проектами, проектирование образовательных систем и т.д.).

МЕНЕДЖМЕНТ (от англ. management - заведование, управление, менеджмент; правление, дирекция, администрация) одно из наиболее распространенных во всем мире, ключевых по своей значимости и одновременно – одно из самых полисемантичных (многозначных) понятий науки и практики управления; 1) управление как явление общественной жизни; управленческая деятельность как особый вид деятельности людей; 2) конкретная управленческая деятельность, управленческая практика, реализация управленческих функций в социальной организации (М организаций), бизнесе (бизнес-М), проектах (М проектов или проектный М); 3) искусство управления (См. *ст Управление как искусство*); абсолютизация рассмотрения М в этом значении (которая встречается в практике некоторых коммерческих школ менеджмента и бизнеса и соответствующих публикациях) чревата суженными представленными о сути М, при которых его сущность сводится к совокупности "хитрых приемов", к воздействию на поведение людей (часто с акцентом на манипулировании людьми), а все остальное управленческое знание оказывается без всяких на то оснований вне М; 4) совокупность людей (и организационных единиц), выполняющих (сообщество управляющих вообще и группа управленцев данной организации) функции управления (это значение М близко к одному из значений русского слова "*руководство*" (в смысле "руководители"); 5) область знаний, научная дисциплина, изучающая управление; ее объектом является управление, М во всех его иных значениях; М в этом значении является синонимом науки об управлении, М организаций —синонимом управления организациями или организационного управления, образовательный М —синонимом науки об управлении образованием, школьный (внутришкольный) М —синонимом науки о внутришкольном управлении; сравнительное удобство использования термина М в этом значении, наряду с международными традициями, связана с тем, что здесь удается обозначить науку управления **одним словом**. Для формирования правильного представления о сущности М руководителям школы важно видеть все варианты и оттенки его значения, не смешивая их и не абсолютизируя отдельных значения при игнорировании других, имеющих не меньшее право на существование.

В настоящее время имеются достаточные основания рассматривать М как **синоним управления**. Это связано с постепенным преодолением узких трактовок М (в том числе таких, которые связывали М только со сферой бизнеса, коммерции или только с обществами, основанными на рыночной экономике), а также настороженного или отрицательного отношения к самому понятию М, которое по понятным политическим и идеологическим причинам долгое время имело место в нашей стране (а затем сменилось столь же неоправданным превращением слова М и всего, что с ним связано в нечто модное, популярное и престижное). Такой подход будет способствовать более интенсивному, вдумчивому изучению и внедрению опыта и теорий зарубежного М в отечественную практику (нельзя не учитывать, что

становление и развитие М как научной дисциплины, а также превращения занятий М в массовую профессиональную деятельность произошло на Западе раньше, чем в нашей стране, и в целом в значительно более благоприятных объективных условиях), а также —интеграции в мировой М немалых отечественных достижений практики и науки управления (в том числе в образовании, школе). Признание синонимии М и управления не отрицает необходимости учета определенных различий в значении (и особенно — употреблении) этих слов, связанных со сложившимися традициями словоупотребления в современном русском языке и профессиональной управленческой речи, конкретным речевым контекстом, в котором употребляются эти слова. В данном словаре-справочнике при раскрытии сущности и содержания внутришкольного управления с максимальным учетом мировых традиций и культуры управления предпочтение отдается терминам, взятым из русского языка, что никак не связано с недооценкой значения инернациональной терминологии М, которые также получают в словаре-справочнике достаточно полное отражение.

МЕРЫ - элемент (единица) планирования; организационные (в том числе - внутришкольные) действия, мероприятия, акции, события, рассматриваемые не сами по себе, а в качестве целесообразного средства по отношению к некоторым конкретным целям, задачам, проблемам, к достижению определенных значимых результатов, в качестве ответной (или опережающей) реакции системы *и* субъектов управления на какие-то *вызовы*. Часто М понимаются как действия корректирующего, регулирующего характера по отношению к традиционной, рутинной, сложившейся практике. Для достижения успеха, как правило, необходимо осуществление не отдельных разрозненных М, а их взаимосвязанных комплексов, так называемых *систем М.* Запланированные и принимаемые М могут быть адекватными или неадекватными по отношению к конкретным задачам и ситуациям, эффективными и неэффективными, совместимыми и несовместимыми, взаимодополняющими и противоречивыми, своевременными или несвоевременными (запоздавшими, преждевременными), инициативными и вынужденными, плановыми и экстренными, обычными и чрезвычайными, популярными и непопулярными и т.д. М, обеспечивающие только частичное или даже фиктивное, кажущееся решение задачи, называются **паллиативными**. М, обеспечивающие полное и эффективное решение задачи, снятие проблемы, называются **исчерпывающими** М**.** При оценке реализации принятых М необходимо различать качество самих М и качество их реализации, исполнения.

МЕСТО СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ - понятие, отражающее меру значимости, важности, влиятельности системы внутришкольного управления как одной из подсистем школы в школе как целостной организационной системе. Говоря о МСУВШ, необходимо различать: 1) обобщенные представления о должном, достойном, разумном месте системы управления в образовательном учреждении и реальное место, занимаемое разными системами управления в конкретных образовательных учреждениях; 2) МСУВШ как оно отражено в формальной структуре школы и

официальных документах, МСУВШ, которого с помощью своих сознательных действий пытаются добиться субъекты внутришкольного управления, МСУВШ, которое признается членами сообщества и поддерживается их действиями и поведением и фактическое МСУВШ, которое является “равнодействующей” всех этих факторов. Формальной характеристикой МСУВШ является *статус* системы управления и ее отдельных субъектов. Однако реальное положение управляющей системы в школе во многом определяется ее субъективной характеристикой —*позицией* систем управления и руководителей школы, и прежде всего реальным вкладом системы внутришкольного управления в процесс и результаты жизнедеятельности школы. Если формальный статус определяется выполняемой ролью и функциональными обязанностями, то позиция (и основанные на ней компетенция, миссия системы управления и ее вклад в дела школы) является объектом свободного выбора со стороны системы и руководителя.

В современных условиях, когда в мире свершилась революция управляющих, произошло существенное изменение взглядов на роль и место систем управления в жизнедеятельности организаций. Системы управления стали повсеместно пониматься как решающий фактор выживания обеспечения нормального функционирования и прогрессивного развития организаций. Объективно такая возросшая роль управления присуща и современной школе, однако осознание этого в системе образования происходит медленно, и в практике до сих пор распространена недооценка значимости управления в школе, непонимание необходимости профессионализации управленческого труда и т.п.

Современное понимание МСУВШ связано с представлениями о сущности и назначении управления и систем управления как упорядоченного множества взаимосвязанных между собой элементов, обеспечивающих выполнение функций внутришкольного управления, призванного обеспечивать целенаправленность и организованность всей школьной системы, координировать совместные усилия и действия учащихся, педагогов и специалистов школы, семьи и общественности, внешкольных институтов, направленные на получение значимых результатов школьного образования и его развитие. Именно это назначение системы управления предопределяет ее место в системе школьной организации. Современное понимание систем внутришкольного управления складывается, преодолевая узкое школоведческое представление, сводящее управление школой к управлению учебно-воспитательным процессом.

Значимость системы внутришкольного управления в школе будет сохраняться и в будущем, так как сложность объекта управления и решаемых задач будет нарастать. Именно поэтому система внутришкольного управления будет определять и реализовывать миссию школы, ее целевые ориентиры, систему ценностей, образовательную и педагогическую систему, оргструктуру школы и управления ею, технологии и оргмеханизмы, школьную и управленческую культуру и пр. Понимание назначения системы управления школой, системный подход к ее изучению и проектированию —основа ее успешного развития.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ - важное, многофункциональное направление *обеспечивающей деятельности* в школе, связанное с решением задач кадрового, концептуального, программно-методического обеспечения жизнедеятельности школы и образовательного процесса. МРВШ – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса, система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя (включая и меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а **в конечном счете** на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников. Обратим внимание на то, что в определении четко названы как текущие (ближние), так и конечные цели внутришкольной методической работы.

Из этого определения МРВШ следует, что ее прямой, непосредственной целью является **рост уровня педагогического мастерства учителя и педагогического коллектива.** Подчеркнем: **самым главным и существенным в методической работе в школе является оказание реальной, действенной помощи учителям, классным руководителям, воспитателям в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, навыков и умений и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.** И мы считаем сегодня необходимым все в деятельности школы, в системе внутришкольного управления, что непосредственно работает на эту важную цель, относить к методической работе, хотя в ряде случаев это заставляет отходить от устоявшихся, традиционных представлений о ней, расширять эти представления.

Поскольку МРВШ может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы школы, **вполне правомерно также рассматривать методическую работу как важный фактор управления персоналом школы.** Ценность этого фактора управления состоит в том, что он работает не на уровне сиюминутных управленческих команд, а через качественное совершенствование подготовки учителей — важной составляющей человеческого фактора перестройки школы.

Развитие МРВШ связано с развитием многообразия и повышением эффективности работы *профессиональных объединений педагогов.* В условиях растущей *автономности образовательных учреждений* возрастает актуальность задачи проектирования и построения в каждой школе системы МРВШ, максимально учитывающей конкретные особенности школы, объективные и субъективные потребности учителей в повышении квалификации.

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ – это система воздействия на организационные отношения для достижения конкретных целей; разновидность в классификации методов управления (выделяются

организационные, экономические, социально-психологические методы управления). Одна и та же работа может выполняться в различных организационных условиях, при различных типах ее организации: постановка общих задач, установление допустимых границ деятельности, регламентирование работ и др.

Организационные методы управления в школе находят свое проявление в наиболее действенных организационных воздействиях на коллектив при различных условиях и типах школьной организации, которые позволяют обеспечить эффективное и качественное выполнение работ.

Совокупность методов школьной организации можно классифицировать по трем группам методов: 1) организационно - стабилизирующие; 2) распорядительные; 3) дисциплинарного воздействия.

Организационно-стабилизирующие методы – это приемы и методы создания или модернизации оргсистем управляющих и управляемых подразделений школы. Выступают в форме нормативных документов (Уставы, положения, модели, регламенты, правила, инструкции и т.п.) и достаточно жестко закрепляют на относительно длительный срок оргструктуры управления, четко регламентируя порядок и содержание взаимодействия между структурными подразделениями.

Распорядительные методы – это единичные, разовые организационные команды оперативного свойства. Они, как правило, направлены на ликвидацию отклонений в процессе управления и оформляются в виде приказов, решений, обязательных для их исполнения объектами управления.

Успешное применение организационных и распорядительные МУ возможно при четком определении прав, обязанностей и ответственности субъектов управления и их фиксации в должностных инструкциях, положениях о целях, задачах и функциях различных уровней и звеньев системы управления.

Методы дисциплинарного воздействия ориентированы на осознанную необходимость членами коллектива дисциплины труда, чувства долга, установленного порядка и т.п. и должны соответствовать правовым нормам, действующим в организации, а также актам и распоряжениям вышестоящих органов управления. К методам дисциплинарного воздействия относятся прежде всего методы административного взыскания (предупреждение, выговор, ограничение, отстранение) и общественного порицания и осуждения, исключения из организации и т.п.

МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ — важная составляющая любых процессов *детерминации* в сложных системах; термин, отражающий и обозначающий внутреннее устройство и порядок действия сложных систем и процессов. В отличие от организационных структур, отражающих статику организационных явлений и процессов, МОЯИП показывают их динамику, закономерную, логичную последовательность действий взаимосвязанных элементов структуры. МОЯИП показывает, как устроен и как “работают” или как должны быть устроены и работать та или иная система, тот или иной процесс.

Происхождение метафорического в своей основе термина “механизмы”

связано с аналогией между сложными естественными и искусственными процессами в социальных организациях и сложными техническими устройствами, машинами, механизмами в первичном, исходном значении этого слова. Поскольку в школьной организации происходит множество различных процессов, в каждой школе объективно и одновременно существует и действует (с различной степенью эффективности) множество различных МОЯИП. При этом следует различать естественные внутренние механизмы, обусловливающие и регулирующие функционирование и развитие школьных явлений и процессов и искусственные внешние (в том числе —управленческие) механизмы, сознательно проектируемые, создаваемые и используемые для целенаправленного воздействия на эти явления. Внешние МОЯИП понимаются при этом как надстраивающиеся над внутренними механизмами саморазвития, самодвижения в управляемых объектах и "пускающие" их в действие. Например, можно говорить о внутренних механизмах продуктивной мотивации учения и профессиональной деятельности и о внешних педагогических и управленческих механизмах, стимулирующих и активизирующих такую мотивацию. С этой точки зрения весь образовательный процесс – это процесс создания и реализации во взаимодействии педагогов и учащихся таких внешних механизмов, которые наилучшим образом приводят в движение механизмы главного для любой школы процесса —процесса внутренней деятельности учащихся по саморазвитию и самообразованию, а управленческая деятельность есть не что иное, как сознательное внешнее воздействие на механизмы самодвижения школьной организации. Такой подход ориентирует практиков и исследователей прежде всего на познание, понимание и учет внутренних механизмов детерминации внутришкольных явлений и процессов, а также на разработку, проектирование, создание и запуск таких МОЯИП, которые способны обеспечить оптимальный запуск этих внутренних механизмов.

В науке управления для обозначения МОЯИП (либо всех, то есть и стихийных и управляемых, и внешних и внутренних; либо только внешних, могущих быть объектом сознательного воздействия) используют также термин "*организационные механизмы"*. В теории управления образованием активное включение этого термина связано с работами В.С.Лазарева. При этом слово "организационные" несет сразу два смысла: во-первых, оно обозначает, что речь идет о механизмах процессов, имеющих место в социальной организации, а во-вторых – роль этих механизмов в организации деятельности и управлении ею. Понять организацию и систему внутришкольного управления – это значит прежде всего понять реальные организационные механизмы школы и управления ею, *механизмы принятия решений*.

Внешние МОЯИП, действующие в реальной школьной практике, существенно отличаются друг от друга по своей эффективности и могут быть в разной степени осознанными и осмысленными. Во многих школах такие МОЯИП носят по преимуществу стихийный характер, объясняются определенными традициями, привычками и результатами стихийной саморегуляции в школьном сообществе. Очень часто такие МОЯИП абсолютно неэффективны, так как создавались для решения таких задач, которые давно

утратили свою актуальность и приверженность к ним в коллективе не поддается рациональному объяснению. Неэффективность действующих МОЯИП, обнаруживаемая в ходе проблемного анализа, требует проектирования и освоения новых МОЯИП.

МОЯИП являются основой реальных процессов жизнедеятельности в школе и значительно полнее отражают сущность этих процессов, чем отдельно взятые цели, содержание деятельности, последовательность действий, технологии их выполнения, организацию работы. Эти механизмы включают в себя взаимодействие всех названных компонентов (поэтому проектирование организационных механизмов, по сути дела, является проектированием главного в будущих новых рациональных процессах жизнедеятельности школы). В то же время следует отличать МОЯИП от реальных живых явлений и процессов в организации (точно так же, как нужно отличать сущность и явление вообще): МОЯИП является как бы **моделью** этих процессов и важнейших закономерных связей между их компонентами, они не могут отражать всех подробностей, мелочей и случайностей, поэтому реальный процесс, протекающий на основе определенного механизма, всегда проявляется по-разному, в разных формах, вариациях и модификациях.

МЕХАНИЦИЗМ И ОРГАНИЦИЗМ В ПОНИМАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ – два известных в социологии организаций и во многом противоположных представления о сущности социальной организации. М**еханицизм** рассматривает организацию по аналогии с механической системой, хорошо отлаженным рациональным **механизмом**, который работает, “как часы”. Из этой позиции вытекает стремление управляющих к максимально рациональному построению организации и вера в значимость и достаточность таких мер как строгое и точное распределение полномочий и функциональных обязанностей. В противоположность этому **органицизм** рассматривает организацию (в том числе —школьную) по аналогии **с живым, развивающимся социальным организмом**. Поэтому органицизм не верит в полную рациональность поведения организации. Следует признать, что оба эти взгляда не могут претендовать на абсолютную полноту и точность представлений об организации, а их сторонники порой допускают достаточно примитивные аналогии. Однако с точки зрения практики внутришкольного управления более адекватным представляется органическое и антропоморфное видение школьной организации. Механизм может быть создан полностью по заранее созданному плану, проекту, для организма это исключено – даже будучи спроектированной, реальная школа всегда будет отличаться от первоначального проекта. Механизм может быть получен путем сборки заранее известных частей, то есть в нем часть предшествует целому, в органических системах первично целое и части подстраиваются под целое; собрать школу из готовых частей не удастся. Механизм в принципе пассивен и послушен, он не обладает произвольным поведением и должен всегда вести себя так, как ему задано и предписано, организм (в том числе – такой как школа) обладает некоторой свободой выбора, собственным активным поведением, поэтому расчет “сопротивления материала” в работе с организмом

во много раз сложнее. Механизм неизменен, он стареет, ломается, но у него нет своей истории, для организма и его поведения в каждый данный момент, напротив, очень важна история, биография, представления о прошлом – настоящем - будущем и т.д. Поэтому управляющий, воспринимающий объект управления в качестве механизма, будет с большей вероятностью нарушать естественные для организации законы и с меньшей вероятностью добиваться успеха, чем менеджер с более тонким и адекватным видением объекта. См. также ст. *Антропоморфизм в понимании школьной организации.*

МИКРОГРУППЫ УЧИТЕЛЕЙ - одна из форм интеграции педагогических кадров, *профессионального объединения педагогов*, малые творческие группы профессионального объединения (миникоманды). Наиболее распространены в школах следующие микрогруппы: проблемные, авторские, проектные, группы разработки, стратегического планирования, контроля, экспертизы и т.п. Такие микрогруппы учителей, малочисленные по своему составу, объединены единой целью, задачами, едиными действиями и культурой общего дела. Как показывает анализ практики, микрогруппы учителей, образовавшиеся преимущественно на направлениях стратегического развития школы, цели стратегического развития рассматривают не только с позиций педагогики, но и с позиций социальной, дифференцированной психологии и психологии личности, социологии и др. наук; соединяют свою работу, свою инициативу с инновационной стратегией школы.

С такими микрогруппами, как правило, сотрудничают психологи, социологи, медицинские работники, программисты, научные сотрудники, преподаватели вузов, научно-методических и компьютерно-деловых центров и т.п. Творческие микрогруппы учителей вносят значительный вклад в переориентацию педагогического коллектива, помогают преодолевать стереотипные представления и действия по отношению к обучаемым и воспитуемым, повышают наукоемкость педагогической деятельности, ставят перед школой и ее руководителями новые задачи и определяют характер школьных изменений на стратегическом, тактическом уровнях, а, главное, на уровне отдельной личности ученика в его интеллектуальном, психологическом и физическом развитии.

С появлением учительских микрогрупп в школах возникли новые виды деятельности: диагностика, исследование, разработка, эксперимент, экспертиза, рецензия, прогнозирование, моделирование и т.п. Выявляется тенденция курирования микрогрупп учителей преимущественно со стороны кафедр, зам. директора по научно-методической или опытно-экспериментальной работе.

МИССИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ – одно из важнейших понятий стратегического управления школой и важная характеристика школы; принятое школьным сообществом и официально декларируемое решение об общем назначение образовательного учреждения на обозримое будущее, его главных принимаемых на себя обязанностях по отношению к наиболее важным клиентам, соотнесенное с адресуемым ему *социальным заказом*, с его возможностями. МОУ призвана охватить в совокупности и отразить все важнейшие перспективные устремления данного

школьного сообщества. МОУ (как и миссии организаций вообще) часто называют главной целью организации. Однако, если понимать под целью конкретный образ желаемого результата деятельности, придется признать, что миссия не цель, а скорее важная основа целеполагания, задающая рамки и направления, внутри которых будут ставиться и достигаться конкретные цели; при одинаковой МОУ школы могут и будут ставить различающиеся конкретные цели. МОУ должна стать итогом общеколлективного решения членов школьного сообщества, решения, учитывающего требования социального заказа и реальные возможности и потребности педагогического коллектива. Определение конкретными школами своей особой миссии – явление новое для российского образования (раньше говорили лиш***ь*** об общей высокой миссии учительства и советской школы). Оно связано с *автономностью образовательных учреждений* ***и*** возрастающим разнообразием школ и условий их жизнедеятельности.

Определить МОУ, значит чаще всего и определить ее вид, статус, так как различные виды и варианты общеобразовательных школ существенно отличаются друг от друга именно по принимаемой на себя типичной миссии. Гласно заявляя о своей миссии, школа как бы предъявляет своим потенциальным Заказчикам, Клиентам, Партнерам свою визитную карточку, что очень важно для будущих цивилизованных взаимоотношений.

МОУ как социально ответственной системы, имеющей многих клиентов, заказчиков, партнеров, будет более или менее полной, если она определяется одновременно по отношению к школьникам и их образованию, заказчикам школы, муниципальной образовательной системе, сотрудникам школы и т.д. что школа может предложить детям, кроме собственно образовательных услуг?; что школа готова сделать для своих сотрудников?; что школа собирается сделать для муниципальной образовательной системы, более широкой социальной среды (важно отметить, что выбор миссии школы в обязательном порядке должен быть согласован с субъектами муниципальной системы образования, которые выражают интересы всего населения данной территории)?

При определении МОУ полезно опираться на типовую миссию соответствующего типа или вида образовательных учреждений (так, например, миссии разных гимназий будут отличаться друг от друга, но должны находиться в общих рамках миссии современной гимназии).

Во избежание противоречий между интересами школы и территориальной образовательной системы МОУ следует согласовывать с органами управления образованием на местах, которые призваны представлять общие интересы населения в области образования.

МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ – важнейший стратегический ориентир жизнедеятельности образовательного учреждения, общая основа для постановки конкретных образовательных целей, совокупность идеальных представлений субъектов образовательного процесса о требуемом, необходимом характере и уровне *качества (результатов) образования в школе*. МВШ разрабатывается на основе требований государственных образовательных стандартов, пожеланий и запросов клиентов и заказчиков

образовательного учреждения, диагностики реальных возможностей конкретных школьников, системы ценностей и миссии образовательного учреждения.

МВШ в принципе может разрабатываться в двух вариантах, на двух уровнях: 1) МВШ как некий внутришкольный стандарт качества образования в школе, гарантированный для всех школьников минимум образовательных результатов и 2) МВШ-максимум как образ максимально возможных, предельных для конкретных возрастных групп школьников результатов образования (этот уровень МВШ далеко выходит за рамки любых стандартов и выступает как сверхзадача и источник поиска резервов в построении образования школьников). МВШ не должна носить излишне жесткого характера и ни в коем случае не рассматривается как “прокрустово ложе” для конкретных учащихся, так как ее достижение не является самоцелью, а недостижение или неполное достижение не является основанием для негативной оценки учащихся. Моделирование МВШ имеет иное назначение: без представляемого с большей или меньшей степенью ясности принципиального образа основных результатов образования невозможно спроектировать и построить адекватные условия развития личности школьника, образовательную и иные подсистемы школы. Именно характер МВШ порождает специфические требования к общей образовательной среде школы, к видам и формам организации деятельности и общения школьников, к образовательным программам и технологиям, к характеру образовательных взаимодействий, а отсюда – формулирование особенных требований к педагогическому персоналу школы и т.д. Таким образом, МВШ является системообразующей основой и точкой отсчета при системном проектировании школы, которая должна строиться именно для учеников, для удовлетворения их потребностей и развития их возможностей и способностей. При этом школа, спроектированная, исходя из образа, МВШ, может фактически порождать образовательные процессы и результаты, существенно превосходящие первоначальные представления МВШ. Поэтому проектирование МВШ не одноразовая акция: МВШ должна постоянно развиваться, перепроектироваться, уточняться.

В школе, организующей некоторое множество различных индивидуальных и групповых траекторий образования школьников, необходимо продумывать несколько вариантов МВШ (для каждой такой траектории, потока учащихся, вида классов). От МВШ необходимо “идти” при проектировании промежуточных моделей результатов образования (для начальной, основной школы, для каждой параллели).

При создании МВШ важно отразить наиболее значимые группы, виды, типы результатов образования (как правило, это описывается в рамках основных функций образовательного процесса – например, познавательной, воспитательной, психического развития, развития творчества, оздоровительной). Наиболее зрелые МВШ, как правило, отражают не столько объемные и количественные характеристики ожидаемых достижений школьников, сколько их качество – качество знаний, умений, навыков, значимые свойства воспитанности, психического развития, здоровья. При этом

развитие МВШ идет не столько в плане количественного приращения результатов (больший объем знаний, умений и т.п.), сколько в плане появления новых типов результатов, которые ранее школа вообще не планировала или не считала приоритетными. Для лучшего представления характера и особенностей МВШ полезно провести последовательное сопоставление МВШ данного образовательного учреждения в данное время: 1) с его же реальными результатами образования в прошлые годы (важно увидеть характер динамики, изменений в содержании и уровне результатов, на которые рассчитывает школа); 2) с уровнем обязательных требований государственных образовательных стандартов и программ; 3) со среднестатистическими результатами, достигаемыми другими учреждениями в рамках территориальной и других систем образования (при этом характер МВШ в школах с повышенным уровнем образования, естественно. должен существенно превосходить общий уровень).

Описание МВШ является обязательной составной частью *концепции желаемого будущего состояния школы* в рамках *программы развития образовательного учреждения.*

МОДЕЛЬНОЕ МЫШЛЕНИИ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ – одна из важных характеристик *современного управленческого мышления***.** Одной из главных особенностей науки нашего времени является именно ее модельный характер, методологически осмысленный отказ ученых от попыток создать единственно верные и истинные картины мира в пользу построения более или менее широких и обобщенных, но всегда частных моделей, отражающих мир заведомо не со всех сторон и позиций. С этой точки зрения история науки начинает рассматриваться как история смены различных господствующих моделей и лежащих в их основе исследовательских парадигм.

В отечественной науке, особенно – общественной переход на рельсы ММВУШ мышления долго сдерживался верой в возможности решить все проблемы описания, объяснения и преобразования мира с позиций единой и единственно верной теории. Между тем там, где есть только одна модель – там вообще нет места никаким моделям!

В работах по внутришкольному управлению до самого последнего времени ощущается попытка авторов говорить об управлении вообще, не выделяя его качественно своеобразных типов и моделей: налицо пережитки “одномодельного”, отрицающего возможность разного видения мира, мышления. Говоря это, мы хотим подчеркнуть: неразработанность типовых концептуальных моделей систем внутришкольного управления имеет вполне понятные исторические корни.

В то же время в отечественной науке были и есть идеи, которые смело можно назвать предшественниками модельного подхода. Одной из таких идей является, на наш взгляд, идея оптимизации педагогического процесса и управления школой, разрабатывавшаяся под руководством Ю.К.Бабанского (освоение концепции оптимизации объективно способствовало ломке многих стереотипов, преодолению догматизма, внеситуационности, формированию нацеленности на выбор лучших вариантов в конкретных ситуациях).

Что касается мирового менеджмента, он давно и прочно встал на позиции

разработки различных моделей, причем количество частных моделей, например, моделей власти или моделей лидерства очень велико. Некоторые из таких моделей получили очень широкое распространение (например, известная модель Т. Питерса и Р. Уотермена, так называемый *“счастливый атом”*, показывающая взаимосвязанные свойства организации, на которые должно в первую очередь воздействовать эффективное управление, *“решетка менеджмента”* Р.Блейка и Дж.Моутон и др.).

Освоение учеными и практиками **модельного типа мышления** мы рассматриваем в качестве предпосылки выхода из “домодельного периода”отечественной теории и практики внутришкольного управления. Назовем некоторые важнейшие характеристики модельного мышления:

1.ММВУШ плюралистично, оно верит в безграничное разнообразие эффективных подходов (в том числе к внутришкоольному управлению) и готово рассматривать все такие подходы, не “зацикливаясь” на чем-то одном, соответственно ему чужда вера в панацеи, канонические и единственно правильные варианты деятельности.

2.ММВУШ критично и самокритично, оно понимает относительность преимуществ одних моделей над другими и готово совершенствовать однажды созданные модели; его антиподом поэтому является догматизм и самодовольство.

3.ММВУШ мыслит категориями вероятности, а не жесткого и линейного детерминизма, вместе с тем оно базируется на уверенности в наличии определенных закономерностей и необходимости их поиска; оно старается быть строгим, мыслить в определенных рамках (а не наугад), выдвигать обоснованные гипотезы и проверять их мысленным и реальным экспериментом;

4.ММВУШ рефлексивно, оно понимает, что надо будет обосновывать и доказывать сильные стороны, преимущества своей модели и настроено на рефлексию.

5.ММВУШ скромно, оно не склонно переоценивать достижений отдельных моделей.

6.ММВУШ открыто и демократично, оно настроено на необходимость взаимодействия с другими идеями, на взаимообогащение, оно не возмущается от самой мысли о том, что существуют и другие взгляды. Оно готово к сопоставлению своих идей с идеями других моделей.

7.ММВУШ конкурентно, авторы новых моделей, естественно, стремятся, чтобы их модели завоевали большую популярность.

8.ММВУШ целостно и неэклектично, оно заботится о совместимости различных идей и узлов создаваемых моделей, о развитии системы в целом, а не ее частей.

9.ММВУШ креативно и конструктивно, оно нацелено на создание чего-то нового, на улучшение положения дел.

10.ММВУШ конкретно, ситуационно и реалистично, оно обязывает к видению не только своих возможностей и сильных сторон, но и своих неизбежных слабостей и ограничений.

Без овладения ММВУШ, очень трудно рассчитывать на успех в

использовании действующих и проектировании новых систем внутришкольного управления.

МОДИФИКАЦИИ ТИПОВЫХ МОДЕЛЕЙ СИСТЕМ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ – результат внесения в типовую модель системы изменений, не затрагивающих ее принципиальных основ, качественно своеобразный вариант базовой модели. В силу высокой степени обобщенности типовых концептуальных моделей систем внутришкольного управления и трудоемкости их разработки количество таких моделей вряд ли будет значительным. Между тем многообразие ситуаций, в которых функционируют системы внутришкольноого управления, очень велико и постоянно нарастает. Это и заставляет задуматься о необходимости различных МТМСВУ.

Разработка МТМСВУ требует проработки двух групп факторов, Во-первых, для модификации модели управления необходимо определить факторы, требующие такой модификации, порождающие потребность в ней (их можно назвать модифицирующими факторами).

Во-вторых, при осуществлении модификаций важно осознать, что должно измениться в системе управления (такие переменные или факторы можно назвать модифицируемыми).

В принципе основаниями для модификации систем внутришкольного управления, модифицирующими факторами могут служить все источники требований к таким системам. Однако наиболее важными из них можно считать тип образовательного процесса в данной школе (и его системообразующие свойства) и тип школьного сообщества.

При проектировании систем управления для конкретных образовательных учреждений их разработчики могут пользоваться как базовыми типовыми моделями таких систем, так и МТМСВУ.

МОНИТОРИНГ (от англ. Monitor – контроль, наблюдение) – постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; специально организованное наблюдение за чем-либо.

В последнее время термин М стал очень популярным именно в контексте проблем управления. Дело в том, что управление любой системой предполагает некие воздействия на эту систему и получение информации о результатах этих воздействий. Последнее принято обозначать термином «обратная связь». Отсутствие обратной связи приводит к тому, что контур управления теряет свою целостность и вместо управления мы имеем его имитацию, когда руководство и организация существуют независимо друг от друга. Однако сам факт существования каналов обратной связи еще не гарантирует эффективного управления. Огромное значение имеют полнота, качество и регулярность доставки необходимой для принятия управленческих решений информации. Именно в этом состоит основное назначение М. В этом смысле М непосредственно связан со всеми функциями управления, ориентирован на информационное обеспечение управления, обеспечивает его эффективность, позволяет судить о состоянии объекта управления в нужные моменты времени, идеально – непрерывно, в реальном режиме времени.

Элементами системы М являются: субъекты М; комплекс мониторинговых показателей; инструментарий (методики) мониторинговой деятельности; собственно мониторинговая деятельность.

Субъектами мониторинга являются как организации, структуры, так и отдельные люди. Всех субъектов М можно условно подразделить на две большие группы: тех, кто предоставляет информацию, и тех, кто ее отбирает и обрабатывает. В качестве комплекса мониторинговых показателей выступает совокупность первичных и вторичных показателей, способных обеспечить некоторое адекватное представление о состоянии системы образования и ее отдельных компонентов, о качественных и количественных изменениях в ней. Инструментарием М являются формы статистической отчетности, информационных стандартов, анкет, опросных листов, различных заданий и методик и т.п., которые используют субъекты М в своей деятельности. Собственно мониторинговая деятельность представляет собой совокупность процедур сбора, обработки, представления и распространения информации, организации и обеспечения соответствующих мониторинговых процедур.

В общем виде целью любой системы М в сфере образования является сбор, обобщение и первичный анализ информации о состоянии сферы образования и основных показателей ее функционирования, для последующей оценки и прогнозирования тенденций развития, принятия обоснованных управленческих решений по достижению качественного образования.

В качестве **задач М** можно выделить следующее:

- организация наблюдений и измерений, получение достоверной и объективной информации об условиях, организации, содержании и результатах образовательного процесса;
- разработка и использование унифицированных нормативных документов, методик диагностики, процедур их применения;
- оптимизация информационных потоков, формируемых на различных уровнях региональной образовательной системы;
- систематизация информации, повышение ее оперативности и доступности на каждом иерархическом уровне системы образования;
- создание, апробация и оптимизация механизмов мониторинговых исследований на всех уровнях системы образования;
- разработка программного и технического обеспечения М, совершенствование технологий информационно-аналитической деятельности;
- обеспечение органов управления, организаций, заинтересованных лиц общественно-значимой информацией, полученной при осуществлении М.

Объектами М могут быть:

1. Любые структурные элементы образовательных систем различных уровней (ученик, воспитанник, педагог, класс, параллель классов, ступень обучения, педагогический коллектив, образовательное учреждение, управленческий аппарат, органы управления образованием и т.п.).
2. Компоненты образовательного пространства:
   - условия (материальные, финансовые, нормативно-правовые, кадровые, учебно-методические, санитарно-гигиенические и др);
   - организация (контингент учащихся и его дифференциация,

контингент педагогический и его дифференциация, режимы работы и отдыха и др.);

- содержание (цели, образовательные и учебные программы, планы, учебники, средства обучения, воспитательная система, диагностические методики и др.);
- результаты (текущие и итоговые, творческая деятельность, состояние здоровья, готовность к продолжению образования и др.).

3. Характеристики коммуникативных процессов (учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – администрация, учитель – учитель, показатели конфликтов и т.д.).

4. Процессы функционирования и развития образовательных систем и управления ими, взаимодействие систем с окружающим социумом.

Предметом М выступают состояния конкретной системы образования (и/или ее компонентов) в определенные периоды времени и конкретные изменения в рамках этой системы. Следовательно, важным является не только анализ отдельных количественных и качественных показателей состояния образовательной системы через определенные промежутки времени, но и сама динамика изменения этих показателей, выявляемая в результате сравнения происходящих изменений.

М можно, с определенной мерой условности, разделить на два вида.

Первый – это **статистический** М, который базируется на данных статистической отчетности, прежде всего на жестко закрепленных данных государственной статистической отчетности и четко регламентированной системе сбора информации.

Второй вариант – **нестатистический** или **«мягкий»** М, который базируется на самостоятельно разрабатываемых исследователями показателях и соответственно частных методиках диагностики и измерения этих показателей с самостоятельно заданными периодами измерений.

Очевидно, что по объему и содержанию решаемых задач второй вид М намного богаче первого. При этом ключевым является вопрос обоснования и выбора конкретных показателей для диагностики и организации М. Целесообразно учитывать достаточно очевидные и простые требования. Во-первых, регистрируемый показатель должен иметь непосредственное отношение к сути диагностируемого процесса. При этом речь должна идти об относительно устойчивых явлениях, таких как объем и уровень знаний, сформированность и прочность когнитивных структур и навыков и т.д., если мы занимаемся М процесса обучения. Во-вторых, информация, соответствующая конкретному показателю, должна быть ясной, объективной и достоверной. Последнее представляется очевидным, тем не менее, далеко не вся информация, циркулирующая в системе управления, является достоверной. В-третьих, информация должна быть доступной для понимания. Так, информация, изложенная специфическим языком одной науки, непонятна представителям другой науки. Кроме того, одна и та же информация, представленная разным по иерархии потребителям, может оказаться не только непонятной, бесполезной, но и вредной, поскольку увеличивает нагрузку в

системе. Например, учителю необходима информация об учебных достижениях каждого конкретного ученика его класса, но для директора эта информация обо всех учениках его школы мало полезна. Директору необходима эта же информация в более обобщенном, агрегированном виде. И последнее требование. Информация должна быть регулярной. Разумеется, каждый вид информации должен иметь свой цикл существования и вовсе не обязательно синхронизировать их во времени. Но частота и регулярность поступления информации должна определяться природой диагностируемого явления, а не сроками инспекторской проверки, как это часто, к сожалению, бывает.

Важно подчеркнуть, что в зависимости от конкретной ситуации, набора решаемых задач в каждой школе содержание показателей М, методики диагностики, режим поступления информации могут варьировать в значительной степени, но принципы конструирования, выбора показателей и организации собственно М остаются инвариантными. И если при проектировании механизмов обратной связи не предусмотрена организация М, то говорить об управлении школой не представляется возможным.

МОТИВАЦИЯ - 1) содержательное наполнение мотивационной сферы личности; совокупность (система) внутренних побуждений, наиболее важных и характерных для данного человека *мотивов* деятельности и поведения; М в этом значении является важнейшей детерминантой произвольного поведения личности и "равнодействующей" собственной активности личности и тех внешних (в том числе – управленческих - см. М в третьем значении) влияний на нее, которые смогли значимо повлиять на изменение ее мотивов; 2) совокупность (система) конкретных *мотивов*, побуждающих человека, например, ученика или работника школы, к осуществлению конкретных действий в той или иной ситуации; М в этом значении опирается на общую М поведения человека (М в первом значении) и зависит от нее, а также от оценки человеком конкретной ситуации деятельности; 3) вид управленческого действия, аналог управленческого действия "руководство"(в западной традиции менеджмента, например, в известном учебном пособии М.Х.Мескона, М.Альберта и Ф.Хедоури "Основы менеджмента") или (в российском менеджменте) наиболее важная составляющая, ядро этого вида управленческого действия; М в этом значении (или **мотивирование)** можно рассматривать как синоним *стимулирования* и предполагает сознательные стимулирующие и мотивирующие действия субъектов управления, нацеленные на формирование и развитие желательной М (в первом и втором значениях) трудового поведения персонала школы и учебной мотивации школьников; успех действий руководителей по М определяется их способностью повлиять в необходимом направлении на имеющуюся внутреннюю М деятельности и поведения работников школы и школьников; в современных условиях управленческая деятельность по М персонала опирается на созданные в науке управления различные *теории М*.

МОТИВИРОВКА – рациональное объяснение *субъектом* причин *действия* посредством указания на социально приемлемые для него и его *референтной группы* обстоятельства, побудившие к выбору данного действия.

М отличается от действительных *мотивов* поведения человека и выступает как одна из форм осознания этих мотивов. С помощью М личность иногда оправдывает свои действия и поступки, приводя их в соответствие с нормативно задаваемыми обществом способами поведения в данных ситуациях и своими личностными нормами. М может иногда сознательно использоваться субъектом для маскировки действительных мотивов его поведения .

МУНИЦИПАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА - вписанная в систему сложных социальных связей и отношений составная часть структуры и процесса жизнедеятельности местного сообщества города, района (или иного муниципального образования) —с одной стороны и образовательных систем более высокого уровня (региональной и федеральной) - с другой стороны; система, по отношению к которой образовательные учреждения муниципального подчинения выступают в свою очередь как компоненты. Существуют различные понимания МОС. Нередко МОС отождествляют с сетью образовательных учреждений. Такая трактовка представляется узкой, недостаточной и не ориентирующей на подлинно системное видение МОС и ее развитие в интересах населения. Следует также различать формальное и сущностное понимание МОС. При формальном понимании предполагается, что МОС уже существует в любом муниципальном образовании (при этом не обсуждается вопрос о развитии в такой системе необходимых системных качеств и о ее соответствии реальным потребностям именно муниципальной территории, местного сообщества). В условиях возрождения местных сообществ в России и становления муниципальных начал более содержательное понимание МОС связано именно с ее направленностью на реализацию потребностей местного сообщества, включая выработку специфического *муниципального заказа на образование*. В этом случае признается, что от формальной МОС к созданию реальной, соответствующей своему понятию и предназначению МОС нужно еще идти.

Современное представление о МОС связано с рассмотрением ее как **образовательного сообщества** (его профессионального ядра и связанных с образованием контрагентов, взаимодействующих сил) вместе с осуществляемыми им для возможно более полного **удовлетворения образовательных и культурных потребностей и запросов всего населения** муниципальной территории **процессами**: собственно образовательными, обеспечивающими, управленческими, инновационными и с создаваемой для их эффективного осуществления **совокупностью образовательных учреждений, сервисных (обеспечивающих) организаций и служб и органов управления.** Это понимание МОС ставит во главу угла ее направленность на удовлетворение образовательных потребностей населения, всех его социальных и возрастных категорий, акцентирует внимание на роли образовательного сообщества как коллективного субъекта образования, напоминает, что в МОС осуществляются далеко не только образовательные процессы, отказывается рассматривать сложившуюся сеть учреждений образования и других структур МОС как некую данность (а не управляемый инструмент решения образовательных задач).

В отличие от отдельного образовательного учреждения, которое даже

при высокой степени своей адаптивности к потребностям разных категорий школьников, не может (и не должно) обслуживать в равной мере все такие категории, МОС обязана выявить, учесть и удовлетворить потребности всех групп учащихся (и вообще —населения своей территории), создавая для этого, если необходимо, новые образовательные траектории и маршруты, новые виды образовательных программ и услуг, новые потоки учащихся, устанавливая новые виды связей между учреждениями, корректируя сложившуюся сеть учреждений или назначение ее элементов. Именно поэтому в управленческой литературе часто различают МОС как образовательную систему, обеспечивающую относительно полное решение всего круга образовательных задач, от образовательных учреждениях, которые **в этом смысле** не являются образовательными системами.

Для правильного понимания МОС и эффективного решения задач выживания, функционирования и развития МОС и входящих в ее состав образовательных учреждений, установления оптимальных взаимоотношений и взаимодействий между субъектами муниципального уровня управления образвоанием и субъектами внутришкольного упарвления, необходимо выделить и различить два взаимосвязанных уровня процессов в МОС. Эти уровни можно назвать соответственно: 1) уровнем общесистемных задач, свойств и процессов МОС и 2) уровнем образовательных (и иных) учреждений МОС.

На общесистемном уровне необходимо обеспечить, в частности, оптимальное взаимодействие МОС как целого с: региональной и федеральной образовательными системами; местной администрацией и законодательным собранием; другими сферами жизнедеятельности местного сообщества (здравоохранение, культура, социальная защита, правоохранительная деятельность и т.п.), создание в муниципальном образовании коалиций, поддерживающих образование. Не менее важно обеспечить на этом уровне единые ориентации и взаимодействие всех звеньев образования, представленных в данной МОС (связи и единство дошкольного, начального, основного и среднего общего, начального и среднего профессионального, дополнительного) и всех структур, входящих в МОС (межструктурные связи) и всех процессов в них (межпроцессные связи), полноту номенклатуры и сбалансированность системы по всем видам ресурсов (межресурсные связи), единство и многообразие в развитии образовательного сообщества. Еще одной заботой этого уровня МОС является обеспечение движения МОС к таким важнейшим системным качествам как: рост общего потенциала системы, ее многообразия (по отношению к имеющимся образовательным потребностям и запросам), интеграция МОС, превращение ее в целостность, рост индивидуальности, особого “лица”данной МОС. На этом уровне не осуществляются собственно образоватлеьные процессы, которые, естественно, являются главными для МОС. Именно поэтому оценка качества общесистемного уровня МОС связана с его способностью и стремлением создать наилучшие условия для поддержки образовательных и инновационных процессов в образовательных учреждениях. Речь идет, с одной стороны о выражение и представительстве образоватлеьных интересов всего населения,

выработке стратегических оснований МОС, ее системы ценностей, миссии, общей, единой политики и стратегии МОС, муниципального образовательного заказа, с другой стороны – о всемерном развитии на общесистемном уровне ресурсообеспечивающей деятельности (в том числе – нормативно-правового обеспечения и регулирования) и управленческого сопровождения деятельности образвоательных учреждений (при полном соблюдении принципа их автономности). Все эти задачи (а также стимулирование всего образовательного сообщества к участию в их решении) являются в первую очередь задачами *муниципальных органов управления образованием*.

На уровне образовательных учреждений, где, как известно, осуществляются все типы процессов (образовательные, обеспечивающие, управленческие, инновационные), необходимо обеспечить оптимальное сочетание интересов отдельного учреждения и МОС как целого, встраивание отдельной школы в МОС и определение своей миссии по отношению к МОС. Решение этих задач в условиях неполной правовой регламентации взаимоотношений с муниципальными органами управления образованием входит в компетенцию субъектов внутришкольного управления и требует от них готовности к договоренностям и компромиссам с вышестоящими органами управления, а также умения находить оптимальный баланс интересов своей школы и МОС как целого.

В настоящее время идет интенсивный поиск вариантов и моделей установления рациональных связей и отношений между общесистемным уровнем МОС и уровнем образовательного учреждения, субъектами, представляющими эти уровни.

Отражение наличия в МОС двух взаимосвязанных уровней и характера связей между ними составляет задачу и специфику такого документа как *муниципальная программа развития образования*.

МУНИЦИПАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – целевая комплексная программа развития *муниципальной образовательной системы*; стратегический план перехода (перевода) этой системы из нынешнего состояния – в новое качественное состояние. Поскольку к МПРО во многом имеют отношение позиции (о задачах программы, требованиях к ней, ее общей структуре и этапах разработки), изложенные в ст.

Программа развития образовательного учреждения, Разработка программы развития образовательного учреждения и др., в данной статье речь идет в основном о специфике МПРО. Эта специфика состоит прежде всего в необходимости отображения в программе двух уровней процессов в муниципальной образовательной системе —общесистемных процессов (внутренних и внешних) и процессов, происходящих в образовательных учреждениях (См. ст. *Муниципальная образовательная система*). МПРО не должна быть суммой программ развития образовательных учреждений, не может сводиться к перечню нововведений в школах и в то же время не может быть построена только на материале, касающемся вопросов общесистемного, надучрежденческого характера, в отрыве от поддержки тех инновационных процессов, которые происходят в учреждениях системы. Она должна одновременно опираться на существующие инновационные начинания школ и

инициировать и координировать их вокруг общих ценностей и ориентиров.

МУНИЦИПАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ НА ОБРАЗОВАНИЕ – составляющая общего *заказа на образование*; заказ, поступающий системам образования и образовательным учреждениям от местного сообщества, его администрации и законодательных органов, органов управления образованием. МЗНО (в случае своей реалистичности, выверенности и подкрепленности реальными ресурсами) ориентирует образование на максимальный учет местных особенностей и образовательно-культурных потребностей, что ведет к общей конкретизации заказа на образование и делаеи его более клиенто-ориентированным. Развитие МЗНО связано с развитием субъектов местного сообщества, начал гражданского общества, активности, самодеятельности, ответственности за судьбу образования. Школы и образовательное сообщество в целом заинтересованы в скорейшем становлении системы МЗНО и призваны оказывать этому явлению посильную поддержку. Важной составляющей МЗНО является прямой и поддерживаемый конкретными ресурсами заказ от муниципального органа управления образованием (или местной администрации) к конкретным образовательным учреждениям по созданию в интересах *муниципальной образовательной системы* определенных образовательных и сервисных программ, услуг, процессов, проведение крупных (городских, районных) акций и т.п. Такой заказ вместе с гарантиями его поддержки может специально отражаться в соответствующем разделе *муниципальной программы развития образования*.

МЯГКОЕ УПРАВЛЕНИЕ – подход в управлении организацией, основанный на применении управленческих технологий, которые жестко не регламентированы, и скорее представляют собой искусство, мастерство и умение в осуществлении управленческих воздействий на работников с целью активизации их внутренних ресурсов. МУ базируется на *теории "человеческих отношений"*, ориентировано на "человеческий фактор", изучение поведения работников; и методов его мотивации, улучшение условий труда, соответствующего климата, в котором работники могут реализовать свои потенциальные способности, потребности и интересы. Мягкое управление характеризуется преимущественно не прямыми, а косвенными методами воздействия и отражают характерные черты стиля управления, специфику производственных отношений, складывающихся в процессе совместного труда.

В школьной практике МУ применяется в сочетании с другими видами и методами внутришкольного управления, рекомендуется для организаций с доверительной (функциональной) структурой управления, в которых авторитет и профессионализм руководителей вне сомнений.

Мягкое управление как характеристика профессиональной деятельности управленцев школы создает условия для эффективной реализации целей, для достижения высоких результатов образовательной деятельности, а также расширяет возможности демократического участия членов школьного коллектива в управлении.

Н

НАВИГАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ (от лат. navigatio – судоходство, судовождение) – метафорический термин, обозначающий: 1) в более узком смысле –синоним *ориентационной функции внутришкольного управления*; функция системы и субъектов управления по определению, "прокладыванию" и указанию *политики школы, курса (действий) школы*, что относится к *стратегическому планированию жизнедеятельности школы;* 2) в более широком смысле – функцию системы и субъектов управления как **руководящей и направляющей силы**, **силы**, **ведущей** школьную организацию и школьное сообщество по определенному избранному курсу, не теряя из виду поставленных ориентиров и целей и преодолевая различные препятствия.

НАУКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ОТНОСИТЕЛЬНО САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА – отрасль науки социального управления, отраслевой (образовательный) менеджмент. В свою очередь НУОКОСНД включает в себя крупные разделы, посвященные основным уровням управления в образовании – теории управления образовательными организациями (обычно называемые теориями внутришкольного управления), теории управления муниципальными образовательными системами (или муниципального управления образованием), теории управления образовательными системами регионов (или регионального управления образованием). Выделение НУОКОСНД и ее рассмотрение как самостоятельной дисциплины (а не раздела педагогики), являющееся очень важным для дальнейшего развития этой науки, происходит только в 90-е годы и до сих пор встречает некоторое сопротивление.

В связи с этим возникают вопросы: "Каковы **основания** выделения НУОКОСНД?", "В чем специфика управления в образовании по сравнению с "родовой наукой"- социальным управлением?", "Почему наука управления образованием – самостоятельная научная дисциплина, а не часть педагогической науки?", "Не является ли такая постановка вопроса выражением неуважения к педагогике?", "Какое отношение управление образованием может иметь к образованию, если оно не входит в педагогику?". Образование как сфера жизнедеятельности общества так же, как и другие его сферы, связано с деятельностью множества социальных организаций и систем, его институтам присущи все атрибуты социальных структур. И это позволяет распространить на образование все основные закономерности и принципы социального управления, менеджмента. Одновременно нельзя не видеть и очень существенной специфики образования, его больших отличий прежде всего от сферы бизнеса. Поэтому управляющим, работающим в образовании, всегда приходится решать управленческие задачи иного характера, чем руководителям производства, банковской сферы, транспорта, службы быта и т.д. Именно поэтому речь идет не о простом "десантировании" общих принципов менеджмента в образование, а о становлении и развитии особой науки —образовательного менеджмента, в рамках которой не только

конкретизируются общие закономерности управления социальными системами, но и открываются закономерности специфические, что в свою очередь ведет к обогащению суммарного багажа социального управления. Можно утверждать, что НУОКОСНД способна не только к “импорту” идей из других сфер и других стран, но и к созданию идей, имеющих общенаучную ценность и к их “экспорту” в другие области. Если вспомнить, что множество авторитетов мировой социальной психологии смогли очень многое позаимствовать из опыта и работ А.С.Макаренко – педагога и управленца, такая перспектива не кажется слишком утопичной.

Каковы основания для выделения управления из педагогической науки? Ответ на этот вопрос, естественно, зависит от понимания смысла и предмета педагогики. Если понимать педагогику как науку о воспитании и образовании (причем этимология слова “педагогика” заставляет добавить – о воспитании и образовании детей, подрастающих поколений), придется признать, что такие основания очевидны: у науки управления – другой предмет (что совершенно **не означает**, что управление и педагогика **не связаны друг с другом**). Другое дело, если педагогика (или общая педагогика) рассматривается как **супернаука, охватывающая все проблемы образования** как сферы общественной жизни. Тогда управление образованием (впрочем, как и возрастная физиология, школьная гигиена, возрастная и педагогическая психология и многие другие дисциплины) должно попасть “в состав” этой дисциплины. На практике однако все оказывается сложнее – одни дисциплины успели “эмансипироваться” от педагогики и приобрели не только реальную самостоятельность, но и самостоятельность, закрепленную в перечне научных специальностей, другие, в том числе – управление образованием, пока не смогли этого сделать (хотя при обсуждении соответствующего проекта предложения о создании специальности “управление в образовании” подавались). Поэтому до настоящего времени диссертации по управлению образованием защищаются в рамках научной специальности 13.00.01 —общая педагогика, история образования и педагогики, хотя в перечне специальностей высшего образования уже введена специальность 061200 - “Менеджмент в социальной сфере”, имеющая специализацию “менеджер образования”.

При всем уважении к педагогической науке, присвоение педагогике статуса всеобъемлющей дисциплины, “ведающей образованием”, далеко не бесспорно. Не является выходом из положения и популярный в последнее время термин “психолого-педагогические дисциплины”, поскольку и он не охватывает всех проблем мира образования.

По-видимому, на данном этапе разумнее говорить о **комплексе наук об образовании.** При таком понимании наука об управлении образованием **в теснейшем союзе с педагогикой** и другими образовательно-ориентированными научными дисциплинами должна занимать достойное место в этом полидисциплинарном комплексе и вносить вклад в интеграцию всех его составляющих и их взаимообогащение. Поэтому вывод управленческой науки “за границы педагогики” отнюдь не равнозначен ее выходу за границы образования.

В последние годы под влиянием традиций англоговорящих стран, где

отсутствует сам термин “педагогика”, а педагогическая проблематика рассматривается в рамках educational science (науки об образовании), в нашей стране возникла тенденция **нигилистического отношения к педагогике** как таковой, черпающая свои аргументы (зачастую скорее эмоциональные, чем логические) в критике отечественной педагогики советского периода. Выступления в поддержку относительно самостоятельного статуса управления образованием в комплексе наук об образовании **не имеет ничего общего с отрицанием значимости, самостоятельности или подрывом авторитета педагогической науки**, которая, навсегда сохранит свой особый предмет и только выиграет от своей открытости к данным других научных дисциплин. Не идет речь и об отрицании интегративной роли педагогического знания в решении многих междисциплинарных проблем образования.

Управленческая деятельность в образовании в силу своей вечной включенности в многогранный мир управляемых объектов и направленности на развитие их целостности носит ярко выраженный синтетический, междисциплинарный и интегрирующий характер. Это означает, что констатация относительной самостоятельности науки управления образованием – не путь к ее замкнутости и закрытости, а напротив – необходимая предпосылка разумного взаимодействия со смежными дисциплинами из комплекса наук об образовании.

Обычно о самостоятельности какой-то науки судят по следующим признакам: 1) наличие обособленного предмета или хотя бы аспекта, предметной области реальности, не “захваченной” другими науками*;* 2) специфический понятийно-категориальный аппарат и специфичность использования общенаучных и междисциплинарных терминов; 3) специфичность моделей и картин мира; 4) специфические методы исследования.

О наличии объекта и предмета НУКОСНД см. ст. *Объект и предмет науки об управлении образованием;* что касается наличия **специфического языка, понятийно-терминологического аппарата** науки управления образованием, можно утверждать, что он безусловно существует, значительно отличается от языка педагогики (и других наук) и за последние годы очень бурно развивается, что делает далее недопустимым игнорирование понятийной специфики управления и небрежность к понятийным проблемам в диссертациях по управлению образованием, попытку описывать управленческие реалии чуждым им языком и т.п. Понятия о функциях и структурах управления, его иерархических уровнях, стилях руководства*, как* и многие другие понятия, описываемые в данном словаре-справочнике и т.п. – это именно **управленческие** понятия.

Управленческая наука имеет и свою **специфическую картину мира**. Даже рассматривая реалии, служащие одновременно предметом других наук (например, педагогики), управление видит их под своим особым углом зрения, выделяя особый управленческий аспект и в педагогическом процессе, и в целостной жизнедеятельности школьной организации. Педагогические и другие проблемы управление может и должно решать своими управленческими средствами. Кроме того, некоторые реалии образовательных

систем вообще не входят в объект других наук, но обязательно входят в управленческую картину мира. При этом, в силу интегрирующей направленности управления, эта картина мира всегда тяготеет к целостности, позволяющей видеть все многообразие процессов и тенденций в организационной системе и направлять их на достижение общесистемных целей и ценностей.

Несколько сложнее обстоит дело с наличием у управления образованием **своих, особых методов исследования** (впрочем, та же картина имеет место и в педагогике). Управленческие исследования, используют достаточно широкий арсенал качественных и количественных методов и методических средств социальных и гуманитарных наук: конкретной социологии, общей и социальной психологии. Речь идет о различных видах наблюдений, опросов, экспертных оценок, контент-анализа, моделирования и др.; очень важную роль в исследованиях по управлению должен играть формирующий эксперимент. Все это в управленческих исследованиях приобретает специфическую направленность и ведет к получению специфических результатов. В то же время в практике диагностики организационных систем и управленческого консультирования накоплено множество специфических и вполне оригинальных моделей, методик и приемов, особенно характерных именно для управления. Поэтому даже при наличии серьезных ограничений для использования в малоформализуемой и не вполне рыночной сфере образования количественных методов анализа, применяемых в бизнесе, в сфере материального производства, можно сказать, что управленческие исследования могут опираться на использование достаточно широкого круга методов.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ В ШКОЛЕ – коллективный профессиональным орган, объединяющий людей, стремящихся осуществлять преобразования в школе на научной основе, руководствуясь определенными научными положениями, подходами, идеями. Он рассматривает, вырабатывает, оценивает стратегически важные предложения по развитию школы, отдельных ее участков, вынося свои выводы и предложения для окончательного решения на педагогический совет школы.

Администрация школы может сориентировать работу научно-методического совета (в зависимости от видения общей ситуации и решаемых задач), акцентируя внимание на разных (и меняющихся) функциях и видах работы, т.е. на разных приоритетах. В одних случаях НМСВШ сосредотачивается в большей степени на научно-консультативной работе, например, занимаясь обсуждением и согласованием рабочего понятийного аппарата, необходимого для взаимопонимания участников процесса развития школы (понятия “инновационный процесс”, “жизненный цикл нововведения”, “эксперимент”, “гипотеза”, “авторская программа” и др.); проводя обсуждение научных сообщений, проблемы “вытаскивания” зашедших в тупик экспериментов. При этом НМСВШ уделяет главное внимание анализу хода комплексных нововведений, сильно затрагивающих работу разных подразделений школы, имеющих значимые и далеко идущие последствия. Такой консультативный совет участвует в определении необходимости создания конкретных проблемных творческих коллективов и приоритетной

тематики их деятельности.

Иногда НМСВШ может взять на себя и функции экспертного совета. В этом случае круг его деятельности, естественно, расширяется за счет участия в экспертизе наиболее важных, стратегических документов школы, подпрограмм целевой программы развития школы, в оценке перспективности нововведений, предлагаемых извне.

НМС в ряде школ выступает еще и как координационный орган, что позволяет находить большее взаимопонимание в “стане инноваторов”, избежать дублирования. Для выполнения такой роли от НМС прежде всего требуется тонкое понимание общей стратегии и основных направлений развития школы, готовность разъяснить смысл разных нововведений и их общую направленность.

НМСВШ действует на основе Положения, учреждаемого руководителем школы. Приведем в кратком виде вариант такого Положения (из опыта московской гимназии № 1541): “Научно-методический совет гимназии является главным подразделением научно-методической службы гимназии, коллективным органом, **объединяющим** педагогов, представителей науки и учащихся, заинтересованных в творческой, исследовательской деятельности, с целью разработки инновационной политики, определения стратегии развития гимназии, **координирующим, интегрирующим и направляющим** их усилия на разработку и развитие гимназического образования, его обеспечения соответствующими программно-методическими ресурсами.

НМС строит свою работу в соответствии с потребностями и интересами представителей гимназического сообщества, с перспективами развития гимназии, согласует свою деятельность с административным советом.

Основное содержание деятельности научно-методического совета;

— выработка стратегии и основных направлений развития гимназии, инновационной образовательной политики, ориентация гимназическое сообщество в системе ценностей;

— анализ и контроль хода и результатов исследовательской работы, связанной с изучением общего состояния дел в гимназии и перспектив ее развития;

— анализ и оценка опыта инновационной деятельности в гимназии;

— анализ и оценка деятельности научно-методических подразделений гимназии, структур, занимающихся инноватикой;

— определение роли и места новых служб и подразделений, занимающихся инноватикой, экспертиза положений об этих службах;

— организация разработки нормативной документации, обеспечивающей инновационную деятельность в гимназии; разработка нормативных требований к организации отдельных инновационных проектов;

—разработка (согласование) требований к качеству образования гимназистов;

— выработка основных подходов, единых требований к организации научной-методической работы педагогов гимназии;

— руководство разработкой нового программно-методического обеспечения образовательных процессов; проектов;

— организация разработки и внедрения программы развития гимназии;

— организация и контроль научно-методической работы учителей под руководством научных консультантов; общий контроль за качеством выполнения научно-практических работ на базе гимназии;

— консультирование педагогов по проблемам инновационной деятельности, профессионального самосовершенствования;

— координация инновационных процессов в гимназии;

— интеграция усилий педагогов, направленных на развитие гимназии;

— координация работы с учащимися по развитию их творческих способностей, работы учащихся по индивидуальным проектам под руководством учителей-консультантов;

— организация и развитие связей с вузами с целью профориентации учащихся;

— внесение предложений по изменению содержания и организации различных процессов, осуществляемых в гимназии (образовательных, инновационных, обеспечивающих, управленческих), о стимулировании и оценке инновационной деятельности учителей, в том числе в ходе аттестации.

Заседания Совета проводятся 1 раз в четверть, в конце учебного года проходит дополнительное заседание по защите научно-методических работ, проектов. Оперативное руководство НМЦ осуществляет зам. по научно-методической работе.

В составе НМС действует экспертный совет и научное общество гимназистов (НОГ). Экспертный совет собирается по мере необходимости для проведения экспертизы стратегических документов гимназии, руководствуется в своей деятельности согласованными в НМС требованиями к инновационным проектам и условиям их внедрения в гимназии. НОГ осуществляет свою работу в соответствии с положением".

НАУЧНЫЙ КОНСУЛЬТАНТ ШКОЛЫ —название *должности*, вводимой в последние годы в некоторых школах (как правило, школах с повышенным уровнем образования, ведущих большой объем исследовательской, инновационной, экспериментальной работы и имеющих внебюджетные источники финансирования); в роли НКШ обычно выступают высококвалифицированные, имеющие ученые степени и звания, научные работники или преподаватели вузов и ИПК. Функциональные обязанности НКШ имеют ряд сходств с обязанностями *научного руководителя школы*, но НКШ несет несколько меньшую по сравнению с научным руководителем меру ответственности перед принявшей его на работу (на условиях совместительства или по трудовому соглашению) школой. Кроме того, если научный руководитель, как правило, является носителем определенных концептуальных идей или технологий, осваиваемых школой под его непосредственным руководством, то НКШ может вести консультирование административно-управленческого и педагогического персонала и осуществлять другие виды поддержки школы в принципе по любым вопросам, входящих в сферу его компетенции, не отвечая при этом за внедрение каких-то собственных идей (или не делая это главной частью своей работы).

Потребность школы во введении должности НКШ обусловлена: общим

возрастанием сложности задач и проблем, решаемых школой и ее системой внутришкольного управления; повышением требований к школе со стороны общества, родителей, вышестоящих органов управления образованием; объективным возрастанием наукоемкости школьного образования, повышением значимости и удельного веса в системе жизнедеятельности гимназии инновационной, научно-исследовательской, поисковой, экспериментальной деятельности; необходимостью постоянного поддержания соответствия системы деятельности по управлению функционированием и развитием школы современным идеям и требованиям социального управления, менеджмента, управления образовательным учреждением; необходимостью своевременного и корректного научного обоснования выбора стратегических оснований жизнедеятельности школы —ее системы ценностей, предназначения (миссии), моделей выпускника, приоритетных направлений стабильного функционирования и развития школы, образовательного процесса в ней в интересах развития личности школьника; объективным усилением значения стратегического управления школой, необходимостью качественной разработки стратегических документов развивающейся школы; необходимостью анализа и совершенствования диагностического инструментария, используемого при анализе и оценке результатов образовательного процесса и т.д.

Деятельность НКШ осуществляется в соответствии с общепринятыми в науке и практике управленческого организационного консультирования ценностями и этическими принципами и на основе плана, утверждаемого директором **школы** в рамках согласованных видов и направлений деятельности и функциональных обязанностей.

Виды, направления деятельности и функциональные обязанности НКШ. **НКШ входит в состав системы внутришкольного управления и участвует в осуществлении следующих основных видов деятельности:** консультативной; информационной, лекторской, пропагандистской, просветительской; посреднической (имеется в виду работа по развитию полезных связей школы с внешней средой); разработческой; экспертной; научно-исследовательской (в случае совпадения научных интересов и возможностей консультанта и потребностей школы).

Основными направлениями деятельности НКШ являются: поддержка осуществления развития школы через осуществление продуманных нововведений во всех подсистемах школы; оказание консультативной помощи системе внутришкольного управления, администрации школы; совершенствование стратегической документации школы; научное обоснование деятельности и документации гимназии.

НКШ Консультирует: а) коллегиальные органы управления школой и членов школьной администрации (по договоренности с администрацией и по запросам конкретных администраторов) по вопросам: создания и коррекции системы стратегических документов школы; анализа состояния и прогнозирования изменений внешней среды школы; анализа состояния и прогнозирования изменений социального заказа, адресуемого школе; организации подготовки, принятия и осуществления важнейших

управленческих решений общешкольного характера; разработки системы ценностных оснований жизнедеятельности школы; разработки миссии школы; разработки концепции и целевой программы развития школы; разработки образовательной программы школы на учебный год; обоснования выбора приоритетных направлений развития содержания, технологии и организации образовательного процесса; разработки учебного плана школы; разработки требований к образовательной среде школы; разработки общей стратегии функционирования и развития образовательной, обеспечивающей, инновационной и управляющей подсистем школы; разработки общей стратегии работы с педагогическими кадрами в интересах развития образовательного процесса и развития персонала; выработки подходов к развитию школьного сообщества, социально-психологического климата в школе, ее организационной культуры; выработки подходов к диагностике состояния дел в школе и ее подсистемах; осуществления проблемно-ориентированного анализа результатов деятельности школы; оформления стратегических документов; представления таких документов и их защиты в различных инстанциях; выявления и развития организационной индивидуальности школы, ее конкурентных преимуществ; организации маркетинга и рекламы образовательных услуг школы; создания и развития благоприятного образа (имиджа) школы в социуме; диагностики системы внутришкольного управления; проектирования новой системы внутришкольного управления; разработки и коррекции функциональных обязанностей органов управления школой и членов ее администрации; моделирования новых структур управления; выявления и описания имеющегося в школе передового и новаторского опыта; редактирования, рецензирования и подготовки к изданию работ сотрудников школы (по их запросам)**; б) методический совет, экспертный совет, профессиональные объединения педагогов и отдельных педагогов (по договоренности с руководителями советов, объединений и запросам отдельных педагогов) по вопросам:** организации деятельности имеющихся и вновь создаваемых, постоянных и временных профессиональных объединений педагогов (кафедр, творческих групп, лабораторий и т.д.); организации инновационной, исследовательской, экспериментальной деятельности, отслеживания и оформления ее результатов; разработки и экспертизы модифицированных и авторских учебных и воспитательных программ, их “встраивания” в учебный план школы и стратегию ее развития; разработки и экспертизы новых технологий, методов, приемов, средств обучения и воспитания; подготовки диссертационных и других исследований по педагогике и управлению образованием; выработки и осуществления программ профессионального самосовершенствования; решения конкретных проблем, возникающих в профессиональной деятельности.

НКШ информирует администрацию и педагогический коллектив гимназии о: об актуальных требованиях к современной школе, управлению ею, к разработке и оформлению стратегических документов гимназии; современных психолого-педагогических, школоведческих (организационных) и управленческих подходах, концепциях, идеях, новинках литературы,

требующих освоения и способных позитивно повлиять на состояние дел в школе, развитие профессионального потенциала ее персонала; об актуальных нововведениях во внутришкольном управлении.

НКШ привлекает сотрудников гимназии (на добровольной основе) к: участию в исследовательских проектах, осуществляемых ВУЗами и НИИ; осуществлению индивидуальных и групповых исследовательских проектов по управлению современной школой; подготовке диссертаций через систему заочной аспирантуры и соискательства.

Связи и взаимодействия НКШ. Внутри школы деятельность НКШ предполагает взаимодействие с: 1) коллегиальными органами внутришкольного управления (прежде всего —методическим и экспертным советами); 2) директором и другими членами администрации школы; 3) руководителями и лидерами профессиональных объединений педагогов; 4) группами, объединениями учителей и педагогическим коллективом в целом; 5) отдельными педагогами; 6) внешними партнерами школы. При этом характер и порядок взаимодействия НКШ с неуправленческим персоналом школы определяется и регулируется по преимущества задачами внутришкольного управления и решениями школьной администрации. **Вне школы** НКШ взаимодействует с научными структурами, обеспечивая оперативное доведение результатов проводимых в НИИ исследований и разработок до практики управления школой, а также —по возможности —с консультативными, экспертными и другими структурами, с которыми НКШ поддерживает деловые связи.

Характер деятельности НКШ предполагает работу по преимуществу в режиме выполнения конкретных заявок и запросов, “действия по ситуации” и широкое проявление собственной инициативы.

Полномочия и права научного консультанта. Для успешного осуществления НКШ его функциональных обязанностей коллегиальные органы управления школой и ее директор делегируют ему определенные полномочия и права. НКШ (что вытекает из самого названия его должности) не имеет линейных полномочий и права единоличного принятия обязывающих управленческих решений; его полномочия носят штабной, функциональный, консультативный характер. Специфика функциональных обязанностей НКШ предполагает также установление ему гибкого рабочего графика и осуществление консультантом значительной части функциональных обязанностей вне школы (при оперативной передаче продуктов и результатов деятельности научного консультанта в распоряжение администрации школы с использованием возможностей компьютерной техники и современных видов связи).

Научный консультант имеет право: вносить в органы управления школой предложения по подготовке и принятию управленческих решений, разработке стратегических документов, изменению стратегии функционирования и развития школы и управления ею, структуры школы; разрабатывать и вносить в органы управления школой конкретные проекты решений и документов; получать для ознакомления, анализа, оценки, вынесения экспертных суждений документы и материалы, относящиеся к его

компетенции; посещать для ознакомления с ходом и результатами инновационной и исследовательской деятельности отдельные учебные занятия и воспитательные акции (в рамках основных направлений работы, с обязательным согласием учителей-исследователей и экспериментаторов и без осуществления контрольной функции); участвовать в работе коллегиальных органов управления; по гласному представлению директора школы выступать в качестве уполномоченного эксперта при экспертизе определенных решений, программ, проектов, документов и т.п. с правом обоснованно и мотивированно приостанавливать в случае необходимости исполнение решений, реализацию документов до окончательного решения директором школы или Советом школы; информировать администрацию школы о возможных негативных последствиях предполагаемых решений и предлагать альтернативные решения или решения, компенсирующие и нейтрализующие возможные негативные эффекты.

“НЕВИДИМЫЙ КОЛЛЕДЖ” — форма существования и деятельности профессиональных сообществ педагогов. В последние годы многие ищущие, творческие учителя российских школ становятся участниками НК. Явление НК известно в истории науки нового и новейшего времени: ученые, занимавшиеся близкими по тематике исследованиями, вступали в переписку, устанавливали очень плодотворные контакты, получали совместными усилиями интереснейшие результаты, расширяли круг общения. Формально они не входили в какую-то организацию, их “колледжи” (а наука тогда развивалась по преимуществу при учебных заведениях —университетах, колледжах) были невидимыми, однако результаты их работы становились вполне реальными и широко известными. На базе таких колледжей создавались научные журналы, становившиеся центрами “кристаллизации” научных школ и направлений.

Для педагогов с их широко известной тягой к обмену интересным опытом форма НК оказалась весьма приемлемой. По имеющимся данным, такие колледжи, активная переписка педагогов возникали вокруг известных педагогов-новаторов: люди, считавшие себя последователями известных в стране учителей, начинали обмениваться своими находками, иногда довольно существенно уходя от идей “первоисточника”. И хотя движение учителей-новаторов с конца 80-х годов пошло на убыль, невидимые колледжи сохранились. Примером такого духовного неформального объединения сотен педагогов-ученых и практиков вокруг идей развития воспитательных систем является невидимый колледж действительного члена РАО Л.И.Новиковой.

Можно предположить, что практика невидимых колледжей, получивших неожиданно суровые удары со стороны почтового ведомства, существенно усложнившего и удорожавшего почтовую связь, сможет подняться на новый уровень с использованием новых, современных средств коммуникации: компьютерных сетей, электронной почты.

Специфическими чертами невидимого колледжа как формы профессионального объединения являются его ярко выраженный неформальный характер, наличие яркой харизматической фигуры лидера (или влиятельной группы лидеров). Этим объясняется сложность создания такого объединения по заранее составленному плану: НК возникают естественным

путем, они как бы вырастают при благоприятных условиях.

НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ - Все 90-е годы XX столетия прошли для отечественного образования под знаком инноваций. Этот термин стал одним из самых популярных в лексиконе педагогических работников. Трудно найти в школу, которая бы не осуществляла или хотя бы не готовилась осуществить некую новацию. Стало почти дурным тоном признавать приверженность традиционным формам и методам обучения, хотя потенциал этих методов обучения еще далеко не исчерпан.

Однако достаточно быстро эйфория, связанная с размахом инновационного движения, сменилась осторожным, но явно выраженным скепсисом. С. Соловейчик (1995) полагает, что отчетливые критерии собственно инновации отсутствуют, инновационный «бум» есть не что иное как тиражирование опыта небольшой группы новаторов. В этом замечании есть значительная доля истины. Все таки лицеи и гимназии придуманы не сегодня, да и различные популярные педагогические системы (Л. Занкова, Д. Эльконина - В. Давыдова, М. Монтессори и т.д.) существуют не один десяток лет. Так или иначе, для подавляющего большинства инноваций характерна не столько объективная, сколько субъективная новизна.

Анализ состояния инновационных процессов в образовании в различных регионах России показал наличие общих особенностей (А.А.Хван):

1. Реализуя конкретное нововведение, школа сталкивается с рядом организационных, финансовых, научно-методических, психологических трудностей, что приводит к значительному снижению ее инновационного потенциала. Даже в школах с достаточно благоприятным инновационным климатом, учителя скептически оценивают собственную инновационную деятельность.

2. Вероятность ошибок резко повышается, когда во главу угла ставится не постепенность, но скорость изменений. Стремление к быстрому получению результатов, поспешность в реализации выбранных новшеств приводят к нарушению правил организации инноваций, что может и дает отрицательные побочные эффекты.

3. Для «быстрых» новаторов типичны: а) недостаточная проработка программы внедрения; б) отсутствие критериев эффективности новшеств; в) недостаточная научно-методическая и психологическая подготовка педагогов к внедрению; г) колоссальные перегрузки небольшой группы энтузиастов; д) хроническая напряженность и ухудшающийся психологический климат в педагогическом коллективе, рост конфликтов; е) вместе с тем, непосредственное участие в инновациях стимулирует профессиональный и личностный рост учителя (руководителя проекта).

В то же время сам процесс распространения инноваций вызывает не меньше претензий. Так, разработчики программы развития образования Пермской области считают, что «демократизация образовательного пространства сопровождается активностью большого количества деятелей, не обладающих культурными нормами реализации своих идей, что приводит к разрушению традиционного образовательного процесса без каких-либо

компенсаций.» Достаточно часто инновация используется не для улучшения качества образований но является средством извлечения материальных благ, поглощения бюджетных средств и т.д. Типичным является искажение сути и масштабов внедряемого новшества. В результате появляются сельскохозяйственные и дошкольные гимназии (т.е. гимназия до школы!), академии на базе неполной средней школы и т.д.

Анализируя этот, к сожалению, уже обширный набор т.н. «новаций», с определенной долей условности можно выделить как минимум пять механизмов, позволяющих быстро и без затей получить инновационную школу (А.А.Хван). Попытаемся сформулировать эти механизмы или правила максимально просто и доходчиво:

1. Больше - меньше. Если уменьшить (увеличить) количество часов, отведенных на конкретный предмет, или увеличить (уменьшить) количество определенных предметов (например, преподаваемых на иностранном языке), то автоматически получится новая школа;

2. Раньше - позже. Аналогично, если начать преподавание каких-либо предметов раньше (позже) обычного, или растянуть во времени (годовую программу за два года), то опять-таки получится новая школа.

3. Экзотика. Возьмите нечто необычное, диковинное, включите в программу обучения и получите инновацию. Например: плетение на коклюшках; латынь в деревенской школе, где никто латынь не знает; китайский язык в уральском городке и т.д.

4. Если экзотические новшества довести до предела, мы получим новый механизм - абсурд. Внедрение абсурда автоматически гарантирует принципиальную (т.е. абсолютную) новизну, поскольку нормальные люди до этого просто не додумаются. Например, в Курской области в 1997 г. распоряжением губернатора в школах введено преподавание Закона Божьего. А в Новокузнецке городской институт повышения квалификации на муниципальные деньги из учителей муниципальных же школ готовит преподавателей Закона Божьего для ... муниципальных школ.

5. Эклектика - это простое механическое смешение предыдущих вариантов, что также гарантирует некую новизну.

Широкое применение описанных механизмов приводит к плановому «изменению» школы, которое носит только внешний, на уровне смены «вывески», характер. Внутренние, сущностные изменения природы школы не происходят. Поэтому применение указанных приемов достаточно часто дискредитирует саму идею инновационного развития школы.

Дополнительным фактором является хроническое отставание нормативно-регулирующей базы от живой практики инноваций. Первые лицеи и гимназии появились в конце 80-х годов, а документы, регулирующие их появление и статус – только в начале 90-х гг. В середине 90-х появляется понятие «многопрофильная гимназия». Правда, никто не объяснил, что такое «много». Это больше, чем один или обязательно три профиля в учебном плане гимназии. Сейчас эти гимназии спешно переходят в статус лицеев, поскольку базу для развития нормальной гимназии, в соответствии с новыми документами, может обеспечить не всякий областной центр. До настоящего

времени имеют неясный юридический статус или вовосе не имеют такового школы – комплексы, адаптивные школы и т.д. Все это порождает дополнительные трудности для всех участников инновационного процесса; как для педагогов и их руководителей, так и для учащихся и их родителей.

Практика современного российского образования свидетельствует, по меньшей мере, о неоднозначных последствиях и особенностях инновационной активности школы. В связи с планами дальнейшей реформы школы полагаем целесообразным углубленный анализ как позитивных, так и негативных аспектов инновационных процессов в нашем образовании.

НЕПРАВОМЕРНЫЕ РЕШЕНИЯ И ДЕЙСТВИЯ — такие решения и действия, которые противоречат законодательным и др. нормативно-правовым основам деятельности, а также профессиональной этике.

НРИД руководителя школы проявляются, как правило, вследствие многих причин, например:

— незнание или игнорирование законодательных и др. нормативно-правовых положений в деятельности школы как образовательного учреждения;

— отсутствие научного, профессионального подхода субъекта к принимаемым решениям;

— субъективные, волевые нарушения существующих нормативов и регламентов деятельности членов коллектива (недельная рабочая нагрузка, регламенты участия в общественной жизни, стандарты и условия безопасности труда и т.д.);

— неадекватные реакции субъекта на актуальную предметную ситуацию, на специфические и быстро меняющиеся воздействия внешней среды;

— отсутствие учета специфики ученического и педагогического труда в конкретной школе со всеми ее особенностями;

— голый энтузиазм в построении “хозрасчетной школы”, развертывание дополнительных образовательных услуг без учета спроса потребителей и реальных возможностей коллектива;

— неоптимальное распределение бюджетных и внебюджетных средств;

— неоправданное раздутие административного аппарата (число завучей в некоторых школах доходит до 8 - 12), усложнение оргструктуры управления без существенных изменений в самом управляемом объекте и, прежде всего, в учебно-воспитательном процессе;

— расхождения: а) между ролевым поведением субъекта и входящими в структуру роли ожиданиями и нормами; б) между представлениями субъекта об идеальном и реальном; в) между отдаленными, стратегическими целями и системой привычных поступков в текущей деятельности и др.

Таким образом, неправомерные решения и действия —это проблема становления компетентного руководителя, его профессионального поведения, которое должно опираться как на нормативно-правовые основы деятельности, так и на ее “внутреннюю”, духовную сторону —управленческое сознание.

НЕУПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ — деятельность штатного руководителя школы, выходящая за раммки выполнения им собственно управленческих обязанностей (хотя, как правило, тесно связанная с ними). Выполнение менеджерами

неуправленческих работ не является исключительной особенностью образования, школы. Скорее наоборот —практически все руководители, даже находящиеся на очень высоких уровнях управленческой иерархии, так или иначе вовлекаются в решение неуправленческих задач. Однако в практике школы совмещение основной управленческой деятельности руководителя и НДРШ распространено особенно широко и повсеместно. К НДРШ чаще всего относятся **педагогическая деятельность** (как правило, преподавание определенных учебных предметов в рамках разрешенного нормативными актами числа учебных часов в неделю, а также в форме неоплачиваемого участия в подготовке и проведении общешкольных мероприятий, акций и индивидуальной работы с отдельными школьниками, ученическим активом и т.д.) и **различные виды обеспечивающей деятельности** (где руководители школы из-за отсутствия или малочисленности состава специализированных обеспечивающих служб берут на себя выполнение задач финансового, материально-технического и иного обеспечения школы, сочетая в одном лице руководителя, управляющего обеспечением школы ресурсами и исполнителя соответствующих управленческих решений). Участие руководителя школы в этих двух основных видах НДРШ имеет различную *мотивацию*. Так, участие в педагогической деятельности мотивируется, в частности, стремлением “сохранять педагогическую форму”, иметь (за счет собственной успешной педагогической деятельности) определенные положительные эмоции, а также моральное право предъявлять высокие требования к педагогической деятельности учителей (это особенно значимо для руководителей, полагающих, что руководитель школы —это прежде всего лучший учитель), иметь непосредственный контакт со школьниками и “своих” учеников, иметь дополнительный заработок и т.д. Участие в обеспечивающей деятельности также может иметь различную мотивацию и вызывать различное отношение со стороны руководителей: одни руководители считают эту работу одной из важнейших (а то и самой главной) обязанностей управляющего, другие, напротив, рассматривают это как вынужденное явление, отвлекающее их от исполнения главных —управленческих обязанностей (что наиболее близко к истине),

Участие в осуществлении НДРШ имеет как положительные, так и негативные стороны. К его позитивным моментам можно отнести возможность более полного, широкого и непосредственного знания руководителем всех проблем школы, возможность использовать свою педагогическую и обеспечивающую деятельность в интересах школы и внутришкольного управления. Негативной стороной интенсивной НДРШ (поддерживаемой неумением некоторых управляющих различить управленческую и снабженческую деятельности) является отвлечение от собственно управленческой деятельности, хроническая нехватка времени для принятия ключевых управленческих решений, которое в ряде случаев наносит управлению школой и авторитету руководителя большой ущерб. Поэтому шуточный афоризм: “Управление —это то, чем занимаются управленцы, а управленцы —это те, кто занимается управлением” достаточно далек от истины —управлением могут заниматься не только штатные управленцы, но и

другие члены школьного сообщества, а управленцы занимаются не только управлением.

Поскольку полное устранение участия в НДРШ не представляется возможным, а в ряде моментов и желательным, каждому школьному администратору необходимо находить оптимальную меру участия в НДРШ и оптимальное соотношение НДРШ с собственно управленческой деятельностью руководителя.

НЕУПРАВЛЯЕМЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ - *переменные*, на изменение значения которых субъект не может оказывать целенаправленное воздействие. При этом переменные, являющиеся НП для субъектов одного уровня управления, могут являться *управляемыми переменными* для субъектов другого уровня. Например, *инвариантная часть учебного плана* является НП для любой системы внутришкольного управления, но является управляемой переменной для субъектов, уполномоченных разрабатывать *базисные учебные планы*; подобная ситуация имеет место и в случае определения нормативов финансирования образовательных учреждений. Руководителям школы важно иметь в виду, что некоторые переменные, традиционно относимые к НП, в ряде ситуаций могут стать частично или полностью управляемыми. Это может произойти, например, при изменении содержания законодательных актов, связанном с расширением *компетенции образовательного учреждения* (когда многие НП превращаются в управляемые), а также при отказе от привычных, но необоснованных или утративших актуальность и истинность стереотипов профессионального сознания (так, в последнее время в число управляемых со стороны школы и ее субъектов управления переменных перешли потоки учащихся, способы группировки учителей и т.д.),

В процессе подготовки и принятия управленческих решений важнейшие НП и их имеющиеся и ожидаемые значения должны специально учитываться наряду с управляемыми переменными и приниматься в расчет.

НЕУПРАВЛЯЕМЫЕ УЧАСТКИ В ШКОЛЕ —любые составляющие (области, сферы, подсистемы, звенья, участки, *организационные единицы*, аспекты жизнедеятельности) школы как объекта управления, которые по тем или иным причинам оказываются вне сферы внимания и воздействия со стороны субъектов **общешкольной системы управления**. Следует различать: 1) НУВШ, где отсутствие непосредственного управления является следствием сознательно принятого управленческого решения. Такое решение может быть связано с: а) принципиальным отказом от управления некоторыми процессами (например, школа может придти к выводу, что она не должна управлять неформальными межличностными отношениями в детских или педагогическом коллективах или свободным временем школьников и их внешкольными интересами) и б) передачей каких-то участков и вопросов в компетенцию *органов ученического и учительского самоуправления*; выделение и расширение НУВШ, входящих в эту группу, может способствовать оптимизации нагрузки на систему внутришкольного управления, *демократизации* этой системы и общему повышению ее эффективности; 2) НУВШ, возникающие вследствие ошибок и просчетов системы управления в *структурировании объекта внутришкольного управления* и распределении

выделенных подобъектов управления и управленческих функций между субъектами управления, а также вследствие ненадлежащего выполнения конкретными индивидуальными или коллективными субъектами управления конкретных управленческих функций; наличие в школе НУВШ, входящих в эту группу, свидетельствует о недостатках системы внутришкольного управления и управленческой деятельности ее субъектов и требует оперативного вмешательства руководителей школы.

НЕФОРМАЛЬНАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ — форма системы управления, которая определяется способом организационной самодеятельности, при которой индивиды, помимо функциональных связей, предусмотренных ***формальной оргструктурой***, вступают в "дополнительное" взаимодействие на основе интересов, влияний, разнообразных социальных потребностей, планов.

НСУ бывает двух видов: 1) неформальная организация, в которой неформализованные служебные отношения, стихийно складывающиеся между работниками, несут производственное содержание и существуют параллельно с формальной организацией; 2) социально-психологическая организация, выступающая в виде межличностных связей, возникающих на основе взаимных симпатий, личном выборе связей (товарищеские отношения, отношения престижа, лидерства, разнообразные объединения по интересам и т.д.).

Картина неформальной структуры управления в каждой школьной организации достаточно пестра, изменчива по направленности интересов, характеру деятельности, по социальному и возрастному составу, устойчивости и т.д. Она, с одной стороны, дополняет недостатки формальной структуры, которая в принципе не в состоянии охватить и регулировать все процессы функционирования и развития школы, с другой стороны, она отражает специфику деятельности индивида в организации, ролевое многообразие его действий и выявляет нетождественность интересов личности и ее формальных организационных функций.

Руководитель школы, формируя или совершенствуя оргструктуру управления, уже на этапе ее анализа и проектирования должен осуществить классификацию НО примерно по трем группам, которые определяет менеджмент: 1) социально-положительные (просоциальные) группы (разнообразные клубы и объединения, фонды); 2) асоциальные группы, т.е. такие, которые стоят в стороне от социальных проблем; 3) антисоциальные группы, как самая неблагополучная часть коллектива. Эти группы представляют собой категорию людей ущербных, неспособных понять других и иные точки зрения, подчас с крайними взглядами, собственными болями, страданиями.

Такая классификация помогает руководителю изучить интересы и ценностные ориентации групп, осуществить рациональную расстановку кадров, "подстройку" их организационного поведения (см.) к конкретным условиям школы, ее ценностям и установкам, к ее требованиям к личности работника и субъекта управления.

НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ — связи взаимодействия

индивидов и групп индивидов в неформальных организациях, исходным моментом которого является удовлетворение личных интересов и потребностей, имеющих значение для других индивидов или групп.

Неформальные отношения не основаны на системе социальных статусов и социальных ролей, т.е. на формальной организации, они возникают спонтанно в результате более или менее длительного межличностного и внутригруппового общения.

Неформальные отношения в школьном коллективе возникают в силу неизбежной ограниченности формальной организации, а также в силу специфики образовательной и иной деятельности субъектов, их личностной автономии и возможности организационной самодеятельности, удовлетворения своих различных социальных потребностей в "дополнительном"(помимо функционального) взаимодействии с членами коллектива.

Вступая в неформальные отношения, в одном случае индивиды решают задачи способами, отличными от формально предписанных, в другом —на основе взаимного интереса друг к другу, тем самым компенсируя в любом случае функцию формальных отношений в формальных организациях.

НОВОВВЕДЕНИЕ - форма управляемого развития, связанная с введением в рассматриваемую систему новых элементов или с установлением новых связей между уже имеющимися элементами. НВД —это процесс, суть которого состоит в переводе системы из одного состояния в другое. Средством такого перевода, его предметом, содержательной стороной, является новшество.

Понятие "нововведение" употребляется в широком и узком смыслах. В первом случае имеется в виду "комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой или для лучшего удовлетворения уже известной общественной потребности" (Н.И.Лапин, 1980). В этот процесс вовлекается множество организаций, занятых решением одной и той же проблемы школьного образования. При этом предпочтение отдается объективно новому для определенного сообщества. Во втором случае это понятие используется применительно к процессу обновления отдельного образовательного учреждения, когда новшество воспринимается коллективом этого учреждения как субъективно новое (Э.Роджерс, 1980; И.Перлаки, 1980).

Каждое Н должно быть ориентировано на решение конкретных проблем школы. Так как проблемы школы могут быть простыми и сложными, то и Н могут быть связаны как с освоением отдельных новшеств , так и с освоением их совокупностей. Н, направленное на решение простой и единичной проблемы и связанное с освоением отдельного новшества (*отдельное* Н*)*, принято рассматривать как единицу управляемого развития школы. Для решения сложной проблемы потребуется совокупность взаимосвязанных Н. Наибольшую ценность представляют Н, способные комплексно решить множество актуальных проблем школы и ее отдельных подсистем.

Хотя Н (и лежащие в их основе новшества) различаются по целому ряду признаков и вследствие этого при их освоении приходится реализовывать

разные по структуре действия, все Н проходят через ряд общих этапов. **Структура Н** на макроуровне (в пределах образовательных систем разного масштаба) выстраивается на основе модели *диффузии нового* и определяется сочетанием процессов создания, распространения и внедрения нового. Структура внутриорганизационного Н выстраивается в соответствии со *структурой* решаемой *проблемы* на основе знания фаз единичного *инновационного цикла.*

При организации управленческого воздействия на любое Н нужно помнить о том, что:

а) отдельное Н —составная часть общего инновационного процесса в школе*;*

б) в управлении нуждается каждая стадия единичного инновационного цикла*;*

в) характер этого воздействия определяется типом осваиваемого новшества, особенностями процесса его освоения в данной школе, а также особенностями процессов его создания, распространения и использования (см.ст. *Классификация нововведений)*;

г) успех Н возможен лишь тогда, когда выбранное новшество соответствует потребностям, интересам и ценностям школьного сообщества, его возможностям и ограничениям. Несоблюдение последнего условия приводит к бессмысленным и неуспешным Н, создающим лишь иллюзию обновления.

д) если организация Н как процесса предполагает его успех, то при рассмотрении его как одного из явлений в педагогической практике значим как положительный, так и отрицательный опыт освоения нового, так как последний предостерегает от неудач и ошибок, допущенных другими пользователями новшества, способствует его дальнейшему развитию и уточнению показаний и противопоказаний к его использованию.

НОВОЕ —одно из ключевых понятий *инноватики***.** В толковом словаре С.И.Ожегова Н определяется следующим образом: **новый** - “впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или настоящему времени, недостаточно знакомый, мало известный”. При этом ***существенными признаками нового*** выступают: 1) его отнесенность к определенному времени создания; 2) направленность на замену чего-то; 3) отсутствие подобных свойств и характеристик ранее;4) их отличность от имеющихся в настоящее время. Новое может существовать и не осознаваться как новое, как целое, как средство обновления.

Н заключает в себе прогрессивное, но не всегда полностью коррелирует как с понятием “прогрессивное”, так и с более широким понятием “современное”. Передовое, прогрессивное всегда сохраняет многое из традиционного. Новое же, опираясь на *традицию*, ориентировано на ее отрицание.

НОВШЕСТВО — форма и результат открытия, осмысления нового, носитель новых свойств и характеристик какого-то предмета. В отличие от нового Н. всегда связано с сознательным обновлением и улучшением чего-

нибудь. ***Существенными признаками*** **Н** служат:

1) быть формой открытия (Н должно удовлетворять определенным требованиям к продуктам высшего уровня творческой деятельности);

2) быть результатом открытия (Н является объектом чьей-то интеллектуальной собственности, чьего-то права на его распространение и т.д.*);*

3) быть носителем новых свойств (новизна —существенный признак Н, определяющий его *инновационный потенциал* —см. ст. *Новое);*

4) предназначаться для обновления конкретных предметов (освоение Н должно обеспечивать перевод обновляемой системы из имеющегося состояния в ожидаемое*).*

Каждое Н, подготовленное к использованию, содержит в себе некую идею, отражающую сущность предстоящих преобразований, и технологию (способ) реализации этой идеи. Даже если Н не является до конца разработанным, а существует только как идея, замысел, оно не равносильно новому, потому, что уже на начальной стадии своего жизненного цикла оно выступает потенциальным средством обновления конкретного элемента школы. Обновление школы более эффективно, если ее работники своевременно информируются обо всех новых педагогических идеях и технологиях.

По отношению к школе любое Н выполняет целый ряд **функций**: познавательную (отражает возможный способ решения проблемы), эвристическую (указывает на новое знание о возможностях соответствующей подсистемы школы) и др. ***Главная функция любого*** **Н**- быть предметом нововведений (предметом изменений). Если задача школы может быть решена с помощью более, чем одного Н, то предмет освоения отбирается с помощью целого ряда критериев. Отобранное Н. далеко не всегда осваивается в том виде, в каком оно было представлено на “входе”в систему работы школы. Это связано с целым рядом факторов.

Освоение каждого Н имеет две стороны: технологическую, определяемую спецификой его создания и воспроизводства, и личностную, определяемую индивидуальными качествами пользователей Н (их профессиональной подготовленностью, творческими способностями и предпочтениями и т.д.). Учет каждой из этих сторон нововведения позволит усовершенствовать (доработать, развить) Н еще до его введения в систему работы школы.

Как само Н, так и проект нововведения ориентированы на решение конкретных задач во вполне конкретных условиях (стартовых условиях внедрения Н). Если же с помощью освоения Н предполагается решить несколько иные задачи или если реальные условия работы школы отличаются от стартовых условий нововведения, то Н и проект его освоения, возможно, потребуют их адаптации к ситуации в обновляемом участке школы.

Может случиться и так, что доработка Н или его адаптация к новым условиям приведет к появлению у него новых свойств, оказывающих существенное влияние на конечные результаты нововведения . В этом случае говорят о *модификации* Н как одной из форм его эволюции. Общую картину

эволюции Н. позволит охарактеризовать его рассмотрение в рамках инновационного процесса — процесса его создания, распространения, освоения и использования.

Н как предмет нововведения и объект внутришкольного управления может быть охарактеризовано с помощью многих параметров (см.ст. *Многообразие новшеств и нововведений).* Среди **основных свойств Н** можно выделить: а) свойства, определяющие качества Н вообще, закладываемые в него еще при разработке; б) свойства, определяющие качества Н в организации, которая намерена его использовать; в) свойства Н как предмета купли-продажи на рынке образовательных идей и технологий.

К первой группе свойств Н относят: 1) *предмет инновации*; 2) назначение изменения, то есть то, во имя чего вводится Н ; 3) *глубину преобразований предмета инновации*; 4) *масштаб преобразований*; 5) *ресурсоемкость* Н; 6) *уровень* его *разработанности*.

Качество Н в организации, намеренной его использовать, определяют такие его характеристики, как *актуальность, потенциальная полезность и реализуемость.*

Наиболее важными свойствами Н как предмета купли-продажи считают его эксплуатационные и потребительские свойства. Эксплуатационные свойства Н определяются степенью воплощенности в нем новых знаний о том, как в соответствии с его функциональным назначением наиболее полно, точно и наиболее экономичным способом достигнуть целей школы. Потребительские свойства Н определяются его воспроизводимостью в новых условиях, степенью доступности информации о Н и самого Н, удобством времени, места и процедуры приобретения Н, удобством его применения и т.д.

Любое Н обладает названными качествами, но степень проявления каждого из качеств у разных Н может быть разной. Поэтому Н разделяют на группы (типы, виды), объединяя в одной группе качественно сходные по какому-то основанию (свойству) Н, что позволяет выделить общее и особенное не только в самих Н и в процессе их освоения, но и в процессах управления ими (см.ст. *Классификация новшеств).*

НОМЕНКЛАТУРА ДЕЛ —важное понятие организационного *делопроизводства* —структурированный перечень подлежащих учету и хранению единиц школьной документации. Примером НД может служить НД, рекомендованная Московским комитетом образования для образовательных учреждений г.Москвы на 1997/98 учебный год.

НОРМА (лат. norma) —1) узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-либо; 2) установленная мера, средняя величина чего-нибудь. Нормы как единицы измерения устанавливаются с помощью власти для того, чтобы быть образцом или критерием. В таком определении содержится три важные грани: “Единицы измерения” указывают на необходимость разработки поддающихся измерению количественных описаний искомых целей; “Устанавливаемые с помощью власти” относятся к смыслу существования норм: связывать и определять какие-то порученные задания; положение о том, что нормы служат “образцом или критерием”, описывает их пользу для передачи различия между тем, “что есть” и тем “что

должно быть”.

“НОУ-ХАУ” (англ. know-how —знать, как) —1) любой полезный и допускающий перенос на другие объекты результат творческой, изобретательской деятельности в сфере новых технологий (данное понимание “Н-Х” является разговорным и расширительным); 2) в более строгом понимании —информация, необходимая для реализации некоторого изобретения, нововведения, специально опускаемая автором заявки (заявителем) в патентном описании (изначальный смысл термина “Н-Х” — “знать, как применить патент”). Впоследствии этот смысл расширился до “знать, как сделать” и “Н-Х” стали трактовать как синоним ценного и не всем доступного технологического (в том числе в сфере организаций, управленческой деятельности) знания, охраняемого, но при этом не защищенного по тем или иным причинам патентами, технологического секрета. В образовании, где не развита практика патентования изобретений, под категорию “Н-Х” могут быть подведены очень многие ценные изобретения.

“НУЖНЫЕ ЛЮДИ В НУЖНОЕ ВРЕМЯ В НУЖНОМ МЕСТЕ” — одна из наиболее распространенных кратких формул успешного, оптимального управления. Формула “НЛВНВВНМ” привлекает внимание руководителей к необходимости при планировании и организации любых работ обеспечивать точное, разумное определение состава их исполнителей (и их взаимодействия), а также учет оптимального времени и места действия. Данная формула во многом адресуется и к личной управленческой деятельности руководителей, являясь прямым призывом к эффективному руководителю (или команде управленцев), его управленческому чутью, скорости реакции, умению точно и быстро выбирать приоритеты собственной деятельности и деятельности организации. Значение действия в соответствии с этой формулой особенно актуализируется в современной школе с характерным для нее возрастанием многообразия ситуаций и числа возможных вариантов их решения, необходимостью более высокого *быстродействия системы управления*, готовности к взаимопомощи и взаимозаменяемости в процессе работы и т.д. Соответствие или несоответствие управленческой деятельности в школе формуле “НЛВНВВНМ” может и должно стать особым предметом при анализе эффективности внутришкольного управления.

О

ОБРАЗ ЖИЗНИ РУКОВОДИТЕЛЯ - понятие, вытекающее из характеристики особенностей повседневной жизни индивида, определяемых в энциклопедических словарях такими слагаемыми как труд, быт, формы использования свободного времени, удовлетворения материальных и духовных потребностей, участие в общественной и политической жизни.

Относительно образа жизни личности как руководителя, в том числе руководителя школы, понятие по логике вещей углубляется такими характеристиками как статус, положение и роль человека, участвующего во властном (управленческом) процессе —со всей полнотой своих законных прав и обязанностей, свобод, новых ориентаций и собственных интересов, многообразных связей с людьми и организациями, ближайшим окружением и т.п.

К изучению ОЖР школы отечественная наука пока не подошла.

В изучении ОЖР и его деятельности наука о власти (кратология) предполагает анализ его: 1) представлений о себе самом (Я-концепция), своем назначении; 2) мотивов и потребностей как человека и руководителя, влияющих на его образ жизни; 3) системы убеждений, гражданских и профессиональных позиций; 4) стиля управления; 5) межличностных отношений; 6) личного поведения; 7) биографический анализ; 8) анализ психологических особенностей (качеств); 9) анализ его эволюции в управленческой деятельности и т.д.

По мере развития школы и обостряющегося внимания к внутришкольному управлению как уникальному социокультурному феномену будет обостряться внимание не только к подготовке руководителя школы, рациональному построению его управленческой деятельности, но и к разумно построенному им образу жизни, пока он находится у руля власти.

ОБРАЗОВАНИЕ — одно из важнейших понятий педагогической науки и других наук в том числе —науки управления образ**ов**анием. Слово “образование”—отглагольное существительное от глагола “образовать”(“образовывать”), который в русском языке имеет прежде всего значения “создавать”, ”формировать”(словарь Владимира Ивановича Даля приводит также варианты: “давать вид, образ”, “обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное”, “устраивать”, “учреждать”, “основывать” и т.д.). Таким образом, до того, как слово “образование” стало ассоциироваться прежде всего с просвещением, обучением, воспитанием, оно имело более широкое звучание (и в необразовательных контекстах сохраняет его и доныне). В сфере образования изначально, то есть до того, как смысл слова “образование” сузился **до освоения знаний**, книжной учености, это слово понималось как образование **всего человека** (как с помощью внешней среды, воспитания, так и усилиями самой личности). Кроме того, было распространено понимание образования человека как его формирования по определенному **образу**, как **становления в каждом человеке образа человеческого**. Если вспомнить, что в тогдашнюю доатеистическую эпоху

люди верили в то, что человек создан по образу и подобию Божию, нетрудно видеть, сколь возвышенным было звучание слова “образование”. Образование в разных контекстах поворачивается к нам множеством своих ликов или “ипостасей”, представая как: общественное явление — атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути; — значимая ценность (социальная и индивидуальная); функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно — функция, обязанность граждан по отношению к своему собственному развитию, обществу и государству (в тех странах, где образование некоторого уровня является обязательным); сложная, включающая в себя множество процессов и институтов (в том числе — общеобразовательных школ) социальная система, выполняющая эту функцию и являющаяся одновременно одной из важных подсистем социальной жизнедеятельности; сфера этой социальной жизнедеятельности, “втягивающая” в себя не только собственно образование, но и смежные, родственные отрасли социального организма (здравоохранение, культуру, социальную защиту, молодежную политику и др.); вид деятельности (в том числе — профессиональной), предполагающий взаимодействие “образователей”, учителей, воспитателей, педагогов и тех, кто получает образование; процесс (образовательный, педагогический, учебно-воспитательный); результат(ы) образовательного процесса (то, что иначе называется образованностью).

Многоликость образования станет в нашем сознании еще большей, если учесть, что этим словом охватываются не только абстрактные понятия (“процесс образования вообще”, “система образования вообще”), но и вполне конкретные, живые и чрезвычайно многообразные процессы, системы, результаты образования. Однако при всей этой многоликости приведенные аспекты значения термина “образование” имеют нечто общее — все они так или иначе связаны со становлением личности человека, прежде всего — молодого человека и всего подрастающего поколения, с трансляцией-освоением социального, культурного опыта, с передачей культурных ценностей и обеспечением на этой основе непрерывности и прогрессивности развития человеческого общества.

Термин “образование” в последние годы стал более популярным (что связано, в частности, с идеями и терминологией Закона РФ “Об образовании), более употребительным, чем раньше (например, сегодня чаще говорят и пишут не о педагогическом или учебно-воспитательном, а именно —об образовательном процессе в школе) и одновременно —еще более **многозначным.** Он постепенно стал занимать в профессиональном сознании и научных текстах то место, которое до реформы отводилось понятию “воспитания”(или “воспитания в широком смысле”). Отдельные педагоги видят в этом результат стремления других специалистов, в частности — реформаторов к принижению статуса воспитания, а с ним и педагогики как науки о воспитании. Представляется, что рассмотрение воспитания (как и обучения) в качестве важнейших составляющих образования (зафиксированное как в русской языковой традиции, так и в Законе РФ “Об образовании”) снимает эту проблему как надуманную. Во всяком случае, если кто-то

недооценивает роль и значение воспитания, в том числе — воспитания в школе, то это вряд ли связано с постановкой широко понимаемого образования на первое место среди категорий комплекса наук об образовании. Вполне оправданная забота о судьбах воспитания школьников должна реализоваться в большей степени не столько в сфере терминологии, сколько в сфере общей философии образования, реальной педагогической идеологии и практике образовательного сообщества.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ШКОЛЕ —совокупность процессов, образующих вместе с *образовательной средой образовательную подсистему школы.* ОПВШ для каждой школы является главным, в центре любых ОПВШ всегда находится взаимодействие педагогов и учащихся. Именно этот процесс порождает главные результаты школы, именно его интересы определяют общее строение школы как социальной организации, ее структуру. Все остальные процессы жизнедеятельности призваны создавать наиболее благоприятные условия для образовательного процесса.

ОПВШ включают множество составных частей (подпроцессов), которые могут выделяться по разным основаниям. Чтобы видеть и оценивать его достаточно целостно и разносторонне, руководителям полезно выделить определенные грани, “измерения” его анализа и задавать себе некоторые контрольные вопросы:

1.Отдельные образовательные процессы — взаимодействие конкретных педагогов и конкретных групп учащихся — “клеточка”, из которой вырастает общий образовательный процесс (вопросы: держим ли мы в поле зрения все эти процессы, насколько успешно они осуществляются, кому и какая необходима помощь и т.д.).

2.Процессы обучения по отдельным предметам (вопросы: как мы обучаем математике, литературе, истории; удается ли осуществить внутри- и межпредметные связи, преемственность в изучении предметов по годам обучения).

3.Процессы обучения по циклам предметов, областям знаний (вопросы: насколько успешно мы преподаем гуманитарные или естественные дисциплины, успешно ли работают внутрицикловые межпредметные связи).

4.Процесс обучения в целом (вопросы: насколько сбалансирован по содержанию учебный план школы в целом, как работают связи между циклами, областями знаний, обеспечена ли интеграция содержания).

5.Процессы обучения по классам (вопросы: насколько успешно идет процесс обучения в 7”Б” классе, разумна ли расстановка учителей, построено ли их взаимодействие между собой).

6.Процессы обучения по параллелям (вопросы: какие параллели классов испытывают наибольшие затруднения, разумно ли определены группы учителей, работающих с этими параллелями).

7.Процессы обучения по ступеням школы (вопросы: как дела в начальной, основной школе, в старших классах, обеспечивается ли между ними необходимая преемственность).

8.Процессы обучения по сменам (в многосменных школах)

9.Процессы обучения различных потоков, видов классов.

10.Процессы обучения и воспитания различных категорий учащихся (вопросы: насколько успешно мы работаем с мальчиками и девочками, с одаренными и обычными детьми, с хорошо подготовленными и, “средними” и “слабыми”; мотивированными на учебу и не желающими учиться; с социально адаптированными и “трудными”; здоровыми и имеющими отклонения в здоровье).

(Подобные вопросы уместны и при анализе внеучебной воспитательной работы школы).

11.Соотношение процессов обучения и внеучебной воспитательной работы (вопросы: разумна ли постановка этих процессов, связи между ними и их удельный вес в общем образовательном процессе).

12.Образовательный процесс в школе в целом (вопросы: удается ли обеспечить целостность, интегративность, вариативность и другие важные свойства образовательного процесса, сделать его непрерывным).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ — комплекс услуг, оказываемых образовательным учреждением и связанных с реализацией главных целей образования, осуществлением его миссии. Основные **параметры ОУ**: широта профиля, глубина специализации, фундаментальность подготовки, качество ОУ, уровень цены, условия оплаты, длительность времени по оказанию услуги (обслуживанию), объем (перечень) сопутствующих услуг. Параметры ОУ отражают образовательные стандарты, учебные планы и про граммы, информацию о методах, формах и условиях оказания ОУ, сертификаты, лицензии, дипломы. **Особенности ОУ** по сравнению с услугами вообще: высокая стоимость (так же, как у научных и других интеллектуальных услуг); относительная длительность исполнения (оказания); отсроченность выявления результативности; зависимость результатов оказания ОУ от условий будущей работы и жизни выпускника; необходимость дальнейшего сопровождения услуг; зависимость приемлемости услуг от места их оказания и места проживания потенциальных обучающихся и др. Одной из наиболее важных черт ОУ, затрудняющих определение ее стоимости и цены, является наибольшая неосязаемость ОУ по сравнению с другими услугами. **Ассортимент ОУ** в конкретном образовательном учреждении должен определяться в соответствии со спросом на них, выявленным в ходе *маркетинговых исследований* (при этом возможна опора на рекомендации *Международной стандартной классификации образования (МСКО).* В реальной практике каждое образовательное учреждение предъявляет на рынок не одну какую-то ОУ, а комплекс ее модификаций с учетом целевых групп потребителей. Например, одна и та же программа по математике как ОУ может быть по-разному модифицирована для классов гуманитарной и естественнонаучной ориентации, для групп учащихся, ориентированных на ее освоение на разных уровнях сложности, в разных организационных формах.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ *(*от англ. —standard, означающего норму, образец, мерило) —система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Стандартизация образования всегда

осуществлялась в различных странах посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования и др. Однако сам термин “стандарт”в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно. Основное назначение ОС, как и других стандартов, состоит в такой организации отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребностям общества.

Стандартизация (разработка и использование стандартов) является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики ее систематизации в соответствии с исторически изменяющимися потребностями общества.

Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные ОС, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

ОС является основным нормативным документом, предусмотренным ст. 7 Закона РФ “Об образовании”. Он развивает и конкретизирует положение Закона “О федеральных компонентах стандарта”, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, является основой для создания других нормативных документов (в учебных заведениях, при аттестации кадров и др.).

Введение государственного ОС не означает подчинения учебного процесса жесткому шаблону, а, напротив, открывает широкие возможности для педагогического творчества, создания вокруг обязательного ядра содержания вариативных программ, разнообразных технологий обучения, учебных пособий.

Исходя из такого понимания сущности и назначения ОС, основными требованиями, предъявляемыми к нему, являются следующие.

1. Стандарт должен учитывать состояние социокультурной среды, потребности и возможности заинтересованных сторон и приниматься на основе их согласия.

2. Стандарт должен быть ориентирован прежде всего на нормирование конечного результата обучения.

3. Должны соблюдаться согласованность и преемственность стандартов поступлениям и областям образования.

4. Содержание и структура стандарта должны быть функционально полными с точки зрения задач развития личности в школе в целом и на каждой ступени образования в соответствии с ее спецификой.

5. Описание единиц содержания образования в стандарте должно быть оптимизировано до уровня, позволяющего сохранить их целостность, системность и полноту с точки зрения целей образования.

6. Своей структурой и содержанием стандарт должен отразить баланс интересов и компетенции государства, региона и школы, которые, в свою очередь, исходят из приоритета личности учащегося, учета его склонностей, способностей и интересов.

7. Стандарт должен способствовать нормализации учебной нагрузки школьников.

8. Форма представления стандарта должна учитывать разные категории пользователей.

9. Стандарт должен быть технологичным, рассчитанным на возможность инструментальной проверки.

10. В стандарт могут включаться лишь нормы, прошедшие достаточную проверку практикой школы.

В Законе Российской Федерации “Об образовании” предусмотрено, что государственными органами власти нормируются обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускников. Определение содержания образования сверх обязательного минимума в пределах установленной учебной нагрузки находится в компетенции учебных заведений.

В Законе закреплены два компонента ОС, учитывающие федеративный характер устройства России, —федеральный и национально-региональный.

Федеральный компонент ОС определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент ОС по ступеням общего образования определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов (например, в области родного языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и др.).

Кроме того, ОС устанавливает объем школьного компонента содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного учебного заведения.

Сущность ОС более полно раскрывается через описание его функций.

Критериально-оценочная функция. Проистекает из сущности стандарта как норматива, на который ориентируется система образования при определении содержания обучения, объема учебной нагрузки, оценки результатов обучения, аттестации учителей и учреждений образования.

Функция обеспечения права на полноценное образование. Она заключается в обеспечении посредством стандарта гарантированного Конституцией РФ для каждого гражданина уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования в профессиональной сфере.

Функция сохранения единства образовательного пространства страны. Переход к многообразию образовательных систем и типов учреждений образования требует создания механизма регулирования, призванного стабилизировать систему образования в стране. Эту стабилизирующую и регламентирующую роль должны сыграть стандарты образования. Реальные учебные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от стандарта и по широте, и по глубине предлагаемой ими подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень, не ниже задаваемого стандартом. Это позволяет добиться внутри страны некоторого

эквивалента общего среднего образования, гарантированного качества подготовки выпускников школы, на который можно опереться при организации последующего обучения. Введение стандартов явится важнейшим фактором решения многих демографических и социальных проблем в условиях возможной миграции населения, станет основой признания эквивалентности документов об образовании, полученных в различных регионах и т.п.

Функция гуманизации образования. Четкое определение минимально необходимых требований к подготовке учащихся открывает реальные перспективы для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях.

Такой подход освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. Снимается неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение, что позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения.

Функция управления. Реализация этой функции связана с возможностью коренной перестройки существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения на основе использования системы объективных измерителей качества подготовки, определяемых стандартами.

Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создаст условия для принятия обоснованных управленческих решений, адресованных всем —от учителя (выбор оптимальных методик, своевременная коррекция, дифференциация и индивидуализация обучения и др.) до руководителей народным образованием (региональные и национальные меры по улучшению состояния образования, внесение изменений в программы и учебники, совершенствование программ повышения квалификации педагогических кадров и др.).

Функция повышения качества образования. ОС призваны фиксировать минимально необходимый объем содержания образования и задавать нижнюю допустимую границу уровня подготовки. До сих пор подобного рода общегосударственных обязательных норм не существовало. Представления об уровне общеобразовательной подготовки складывались во многом стихийно, были нацелены на наиболее подготовленных школьников, а уровень требований зачастую был недоступен значительной части учащихся. Это приводило к тому, что реальный уровень знаний многих выпускников оказывался чрезвычайно низким, а хорошая подготовка отдельных школьников не решала проблемы качества образования в целом.

Введение ОС позволяет ставить вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой подготовки. Внедрение стандартов в практику школы, ориентация на их соблюдение призваны повысить общий уровень образованности и, следовательно, качество образования в целом.

Функции ОС определяют следующую его структуру:

— *базисный учебный план*, т.е. генеральный уровень представления стандарта;

— стандарты базовых (обязательных для всех учащихся)

образовательных областей.

Эта структура реализуется в виде следующего пакета документов:

1. Пояснительная записка.
2. Базисный учебный план.
3. Стандарты базовых образовательных областей.
4. Общие подходы к разработке системы измерителей достижения государственного стандарта.

Пояснительная записка излагает общую идеологию стандарта, основные концептуальные положения, объясняет его структуру и содержание. Базисный план дает интегральное представление о структуре и содержании общего среднего образования, фиксирует комплекс основных нормативов, в соответствии с которыми разрабатываются конкретные планы образовательных учреждений:

— соотношение между федеральным, региональным и школьным компонентами стандарта образования;

— соотношение между базовой и дифференцируемой частями общего среднего образования;

— продолжительность обучения (общую и по каждой параллели);

— недельную нагрузку для базовых образовательных областей, обязательных и факультативных занятий;

— максимально допустимую недельную нагрузку учащихся;

— итоговое количество часов, финансируемых государством.

Стандарты образовательных областей определяют в совокупности обязательную часть содержания общего среднего образования и требования к уровню усвоения этого содержания учащимися по ступеням школы.

—класс внутришкольных нововведений, предполагающих изменение и развитие *не на уровне отдельных подсистем школы* (как *образовательные, обеспечивающие, управленческие нововведения*), а **на уровне школы как целостной организации** (например, создание новой школы или качественное изменение статуса школы), **крупных компонентов внутренней организационной среды школы** (прежде всего —нововведения в *стратегических основаниях жизнедеятельности школы —системе ценностей, миссии, политике школы*; *общей организационной структуре* и *организационной культуре шко*лы), **свойств и характеристик школьной организации**. ОНВШ могут являться естественными следствиями специально запланированных *управленческих нововведений* или планироваться в связи с ними, но как относительно самостоятельные *инновационные проекты*. Отсутствие представления и понятия об ОНВШ может приводить к нецелостности и несистемности инновационных ориентаций и инновационной деятельности в школе.

ОБЩИЕ ЗАДАЧИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ —перечень требований к системе внутришкольного управления со стороны текущих нововведений, отражающих их потребность в управленческом воздействии. Каждое из этих требований служит фактором эффективности УИП. Перечень ОЗУИП выстраивается с учетом *специфики образовательной инновационной деятельности*, проявляющейся в каждой фазе

инновационного цикла, и включает в себя следующие требования к системе управления школой: 1). В фазе определения проблем: а) сформировать *инновационную философию* школы; б) обеспечить согласованное понимание членами общешкольного коллектива требований общества к школе, их изменений в будущем, а также возможностей школы удовлетворить эти требования; в) своевременно выявлять *симптомы проблемных ситуаций* в школе; г) осуществлять проблемный анализ общей ситуации в школе; д) обеспечить понимание и согласованное видение членами педколлектива главных *проблем школы.* 2). В фазе формирования альтернативных вариантов решений проблем: а) своевременно информировать коллектив школы о новых педагогических идеях и технологиях; б) обеспечить согласование интересов различных субъектов инноваций посредством выработки общей *инновационной политики* школы, не противоречащей политике преобразований образовательных систем более высоких уровней; в) объединить усилия коллектива при формировании общей *концепции развития* школы, в рамках которой формируются концепции развития ее отдельных участков; г) объединить усилия коллектива при выработке стратегии и *задач* первого (и последующих) этапов *развития школы,* на основе которых определяются стратегии и задачи обновления отдельных участков школы, последовательность освоения новшеств; д) генерировать общие *цели развития школы*, определить "дерево" целей первого (и последующих) этапов развития, ориентировать коллектив на их реализацию; е) консолидировать усилия работников школы при выработке общего плана действий по реализации этих целей. 3). В фазе выбора решений проблем: а) организовать экспертизу имеющихся решений проблем; б) утвердить общую и частные *программы развития школы*; в) организовать начало реализации программ развития. 4). В фазе реализации решений проблем: а) контролировать и согласовывать промежуточные результаты инновационной деятельности; б) обеспечить необходимую коррекцию проекта новой школы по итогам промежуточного контроля итогов его реализации; в) информировать коллектив школы о ходе и результатах инноваций; г) обеспечить осознание членами коллектива развития школы как важной ценности и овладение ими технологий разработки и освоения нового; д) создать условия, мотивирующие коллектив на достижение максимально высоких результатов работы школы.

ОБЩИЕ ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ — форма и результат структурирования *содержательного компонента управленческой деятельности*; *функции управления*, носящие универсальный, необходимый характер и выполняемые практически любой системой управления, независимо от отрасли и типа управляемого объекта. ОФУ, являющиеся одним из главных признаков, отличающих управление от других видов человеческой деятельности, были впервые предложены *основоположниками научного управления* (А.Файоль). В литературе по управлению существует множество вариантов формулировок отдельных ОФУ и их систем. В последнее время в большинстве публикаций в качестве главных ОФУ говорят о планировании, организации, руководстве и контроле, то есть ОФУ, связанных с реализацией *базовых видов управленческий действий*. Эти ОФУ связаны с выполнением

определенных *видов управленческих действий (деятельностей)* и обычно носят одинаковые с ними названия (ОФУ анализа, планирования, программирования, прогнозирования, организации, руководства, контроля и т.п.). Поскольку ОФУ отражают определенные необходимые действия, в языке они обычно отображаются глаголами и отглагольными существительными. ОФУ являются общей основой для выделения так называемых *конкретных (или частных) функций управления.* Переход от ОФУ к конкретным функциям внутришкольного упр**а**вления предполагает соединение ОФУ с теми конкретными элементами управляемого объекта, по отношению к которым они должны быть выполнены (например, соединение ОФУ "планирование" с объектом "методическая работа в школе" дает конкурентную управленческую функцию "планирование методической работы в школе"). ОФУ могут рассматриваться также как *макрофункции управления*.

ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ — 1) характеристика любого более или менее грамотного управления школой, связанная с сознательной ориентацией системы управления на учет требований, возможностей, особенностей школы как управляемого объекта, на постоянное поддержание соответствия системы и процесса управления интересам выживания, функционирования и развития школы; ООУШ в этом значении является антиподом так называемого *"безобъектного" управления*; 2) управление с доминирующей ориентацией на управляемый объект и его результаты; ООУШ в этом значении и связанная с ней ориентация **на результаты** жизнедеятельности управляемого объекта (школы) **и результаты управления** отличается от ориентации управления **на процесс** собственной управленческой деятельности и является более предпочтительной.

ОБЪЕКТОСООБРАЗНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ — свойство управления и одно из ключевых требований к управлению организациями; суть этого требования (свойства) —соответствие характера системы и процесса управления характеру управляемого объекта, например —школы. ОУ является одной из сторон *адаптивного управления школой*. Кроме того, ОУ выступает как предпосылка, средство и результат *объектно-ориентированного управления школой*. Реализация идеи ОУ предполагает изучение субъектами управления и учет ими в их практической управленческой деятельности как общих, инвариантных характеристик строения, функционирования и развития школы, так и особенностей конкретной школы. См. также ст. *"Безобъектное" управление, Объектно-ориентированное управление школой*.

ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ НАУКИ ОБ УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ. Всякая относительно самостоятельная научная дисциплина имеет свой объект —определенную область предметов и явлений мира и выделяет в этом объекте свой собственный предмет, не охватываемый другими науками. Такие объект и предмет имеются и у науки об управлении школой. Не претендуя на исчерпывающую полноту ответа, можно сказать, что эта наука имеет **в качестве своего объекта** функцию управления, присущую образовательным системам и организациям, как и другим социальным структурам. Это значит, что в объект исследования попадает один из базовых видов человеческой деятельности —управленческая деятельность, служащая для реализации этой

функции и осуществляемая в образовательных системах разного уровня; процессы, условия и результаты управления и системы, которые его осуществляют (управляющие системы как компоненты образовательных систем).

Поскольку управление является частью, подсистемой более сложных социальных (в данном случае –образовательных) систем, наука управления в духе системного подхода не может не интересоваться и более широким объектом, должна включить в свое поле зрения объекты управления и их среду. Теория таких объектов может рассматриваться либо как составная часть науки управления, либо как ближайшая к ней смежная дисциплина. Для науки внутришкольного управления это будет теория школы как образовательной организации (или по-новому понимаемое *школоведение*), для территориальных систем управления —соответственно теории муниципального и регионального образования. При этом **смысл и назначение управления** усматривается в обеспечении целенаправленности и организованности совместной деятельности людей в социальных системах с помощью специфических видов действий (главные из них —планирование, организация, руководство и контроль) и достижении на этой основе поставленных целей. Предполагается, что именно управление вносит основной вклад в интеграцию совместных усилий, сохранение и развитие целостности управляемых систем и тем самым —в решение проблем становления, выживания, нормального функционирования и прогрессивного развития образовательных систем.

Поскольку смысл любой науки видится в поиске закономерных связей и зависимостей изучаемых явлений, можно сказать, что **предметом** управленческих исследований является поиск объективных и существенных связей между определенными свойствами управления, процессами управления и его результатами. В учебном пособии для менеджеров образования “Управление школой: теоретические основы и методы” В.С.Лазарев определяет предмет науки об управлении школой следующим образом: ”Наука управления школой призвана изучать **специфические закономерные связи между тем, какие задачи и как решаются в процессах управления школой и результатами ее функционирования и развития в различных внешних и внутренних условиях**”**.**

ОБЪЕМ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ — важная характеристика деятельности совокупного субъекта внутришкольного управления. Поскольку управленческая деятельность с большим трудом поддается нормированию и потребность в ней диктуется изменяющимися требованиями социальной среды и управляемого объекта, определение оптимального, с точки зрения требований к управлению и возможностей субъектов управляющей системы, ОРВСУ является важной и сложной задачей, которую необходимо учитывать и решать при проектировании и создании систем управления. В существующих системах внутришкольного управления нередко наблюдается избыточный ОРВССУ и связанная с ним перегрузка управленческого персонала. Нередко при нормальном общем ОРВСУ оказываются сильно перегруженными отдельные субъекты управления при недогрузке других. Способность систем управления добиваться успешного

решения управленческих задач и эффективного выполнения функций управления при минимально необходимом ОРВСУ является свидетельством оптимальности этой системы. Такая способность в современных условиях связана, в частности, с компьютеризацией управленческой деятельности, позволяющей существенно ускорить переработку значимой управленческой информации.

ОРВСУ зависит от принятой компетенции системы управления, от структурирования управляемого объекта и связанного с ним определения состава и структуры конкретных функций управления и может измеряться временем, необходимым для успешного выполнения этих функций. Поэтому высокое качество соответствующих решений (относящихся к уровню *метауправления*) следует рассматривать как важное условие предупреждения перегрузки школьных менеджеров.

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ, ПРЕВЕНТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ - системное качество внутришкольного управления; способность системы управления к активному, опережающему и прогностическому характеру действий, антипод *реактивного управления*. Наилучшая реализация назначения управления, мобилизация и полное использование всего имеющегося в наличии потенциала школьной организации для достижения целей школы, несовместима с реактивным, хронически запаздывающим характером управления. Недаром часто говорят, что управлять —это значит предвидеть! Если реактивное управление реагирует на уже свершившиеся факты, то управление опережающее —на только еще появляющиеся первые опасные симптомы, предвестники “болезни”, а в прогностическом варианте даже не на реальные предвестники и уже проявившиеся тенденции, а на предполагаемые, предвидимые в будущем (если дела пойдут так, как мы прогнозируем, то можно предположить, что нам придется столкнуться с такими-то проблемами и трудностями, опасностями и угрозами).

Результатом ОПУШ должны стать: своевременный учет и нейтрализация или компенсация негативного воздействия неблагоприятных внешних и внутренних факторов; своевременный учет и использование неожиданных благоприятных возможностей (известный американский специалист в области управления Р.Уотермен назвал соответствующее поведение системы управления, нацеленное на поиск и использование благоприятных возможностей, “информированным оппортунизмом”(от английского opportunity —благоприятная возможность)); сохранение стабильности работы школы и ее управляемости; видение перспективных направлений обновления школы, практики ее работы и т.д.

ОПУШ тесно связано с *адаптивностью* и *целевым характером* управления, с гибкостью управления и его инновационной направленностью, выступая во многом в качестве условия реализации этих ценных свойств моделируемой системы управления.

Учитывая крайнюю сложность ситуационного контекста школы и системы управления, мы не можем надеяться на полное исключение из поведения системы управления школой элементов реактивности, поэтому, когда говорят об ОПУШ, имеется в виду не ОПУШ в чистом виде, а скорее

преобладание активности и прогностичности над реактивностью, их доминирование.

Реализация данного свойства управления предполагает интенсификацию функций анализа и прогнозирования изменений внешней среды, социального заказа школе, требований к управлению, анализа состояния дел в школе и системе управления, “эшелонированного” подхода к планированию и контролю, предполагающего установление множества контрольных точек и промежуточных этапов контроля, включение в планы (особенно —планы развития) гипотез о возможных неблагоприятных поворотах событий и путях их нейтрализации или компенсации и т.д.

Это в свою очередь требует усиленного внимания к методам анализа и прогнозирования, использования метода сценариев, экспертного прогнозирования будущего, использование методов слежения за негативными и благоприятными изменениями ситуации вне и внутри школы, постоянного выявления проблем и возможностей их решения.

В организационной структуре управления школой реализация активного, опережающего управления потребует усилий органов, отвечающих за стратегическое планирование, создания специальных групп, которым поручается постоянное слежение (мониторинг) за состоянием внешней м внутренней среды.

ОПИСАНИЕ ОПЫТА УПРАВЛЕНИЯ — 1) процесс выявления и фиксации (в форме текста, часто с использованием графических моделей, иллюстраций) значимых характеристик практики управления; в этом значении ООУ может соответствовать реализации **описательной** функции науки в целом и конкретного научного исследования (которая предшествует объяснительной, предсказательной и проектно-конструктивной функции или комплекса функций; например, описание + объяснение + нормативные рекомендации); ООУ является составной частью более широкого процесса **работы с опытом управления** и вместе с ее другими составляющими (распространением, освоением, использованием опыта и др.) играет важную роль в научно-методическом и организационном обеспечении функционирования и развития внутришкольного управления; 2) результат этого процесса.

Особое значение имеют ООУ, ориентированные на описание опыта **инноваций в управлении, управленческих нововведений**. ООУ должно базироваться на представлениях о: хорошем управлении, его системных свойствах; потребностях объекта (школы) в управлении; ценностных, концептуальных и иных основаниях управленческой деятельности; моделях (образах) желаемого будущего, которыми пользуется управление, т.е. об устремлениях, ориентирах, целях; содержании управления, о его функциях; формах организации управления, его субъекте, организационной структуре; технологиях управления и техниках их исполнения, о методах, средствах, приемах, процедурах управления, его организационных механизмах; условиях и ресурсах, необходимых для успешной управленческой деятельности; личностных факторах управления школой; продуктах, эффектах, результатах, последствиях управленческой деятельности; связях этих элементов между

собой.

ООУ может осуществляться в интересах: отдельных образовательных учреждений; муниципальных образовательных систем; региональных образовательных систем; образовательной системы страны; школы “вообще”; развития научных исследований и т.д. При этом зачастую заказчиками на описание могут оказаться соответствующие заинтересованные структуры, которые интересуются нововведениями в управлении с различных точек зрения. Так, если речь идет об интересах конкретной школы и ее системы внутришкольного управления, “описателей” будет интересовать способность осуществляемых нововведений реально повлиять на развитие этой системы в нужном направлении с учетом тех реальных обстоятельств и проблем, в которых разворачивается здесь конкретный инновационный процесс. С выходом за рамки конкретной школы акцент при описании опыта обновления управления переносится на обобщенные характеристики новшества и нововведения (при абстрагировании от конкретного набора неповторимых обстоятельств их осуществления) и на возможность успешного переноса этого опыта в другие школы и ситуации. В рамках муниципальных, региональных и федеральной образовательных систем предметом особого интереса становятся не отдельные новшества и нововведения в управлении школами, а общая картина, панорама инновационных процессов во внутришкольном управлении, их содержания и тенденций изменения.

Многообразие конкретных задач, решаемых в каждом случае с помощью ООУ, предопределяет и многообразие видов и разновидностей этих ООУ. Они могут быть, в частности: детализированными и обобщенными, концептуальными, предназначаться для внутреннего пользования и для передачи другим пользователям, могут носить служебно-справочный характер, а могут служить основой для принятия судьбоносных решений. Описания могут быть чисто констатирующими, могут содержать элементы объяснения, попытки вскрыть причины тех или иных последствий нововведения, могут быть и прогностическими, включать предположения о возможных позитивных и негативных результатах освоения новшеств.

Основные требования к ООУ сводятся к следующему. Во-первых, описание должно опираться на определенный концептуальный образ системы управления школой и инновационного процесса и адекватный понятийный аппарат, учитывать и показывать их возможности и ограничения. Во-вторых, оно должно быть нацелено на вооружение пользователя языковыми и иными средствами описания и понимания подобных явлений. В-третьих, описание должно быть ориентировано на развитие систем управления школами и профессиональной компетентности пользователей (это требование вытекает из двух предыдущих). Исходя из этих трех основных позиций, определяются остальные требования: описание должно быть также адресным; целеориентированным и целеустремленным; включеннным в более широкий пространственно-временной контекст; аналитичным и диагностичным, по возможности —объясняющим, оценивающим (содержащим обоснованные оценочные суждения), прогностичным; информативным и объективным; понятным и удобным для пользователя, адаптированным к его потребностям;

структурированным; построеннным с учетом принципа меры, то есть лаконичным. В процессе работы с имеющимся опытом придется включать не только описательные, но и аналитические, оценочные, прогностические процедуры и действия, которые нуждаются в определенной методике, технологии. Желательно, чтобы описание носило процессуальный, динамический характер (этому, в частности, будет способствовать особый акцент на выявлении сдвигов, реальных изменений, живого движения процесса), раскрывало в единстве: замысел инноваторов, ход его исполнения и реальные результаты (в их соотнесении с поставленными задачи), не спрямляя реального пути, пройденного в ходе преобразований, со всеми его неизбежными спутниками — сомнениями, временными неудачами, "зигзагами".

ООУ (в том числе —и в рамках научных диссертаций, публикаций) связано с определенными **типичными ошибками**:

1) под "маркой" разговора об управлении фактически ведется разговор **только об управляемом объекте**. Корни этой ошибки вполне понятны: управление всегда зависимо от объекта, всегда должно быть ориентировано на него, и вполне понятно и разумно желание описать объект управления, ради которого все и делается. Ошибка начинается там, где описывается **только объект и это уже считают управленческим описанием. Подчеркнем, что на нынешнем уровне развития управленческих знаний такая ошибка перестает быть простительной и прямо свидетельствует о слабом управленческом профессионализме описателя**;

2) в описаниях до сих пор распространена недооценка управленческих знаний и попытка обойтись при решении задач ООУ **чисто педагогическим инструментарием**. Такая попытка зачастую находит и теоретическое "оправдание": подчеркивая специфику и неповторимость образовательных систем и их реалий, некоторые авторы ссылаются на то, что в нашей, образовательной сфере существует некое особое "**педагогическое управление**" (его связи и отношения с социальным управлением, менеджментом при этом обычно не рассматриваются). Поскольку этот термин и эти рассуждения имеют в нашей литературе очень широкое хождение, необходимо разобраться по существу. Если под педагогическим управлением имеют в виду наличие определенных сходств и "пересечений" педагогической и управленческой деятельности ("хорошее управление всегда воспитывает людей, а хорошая педагогика всегда сильно влияет на поведение людей в коллективе и их совместную деятельность") —тут не с чем спорить. Если подразумевается, что в работе школьного управленца воспитательный аспект выделяется особенно ярко —тут тоже, пожалуй, возразить нечего. Совсем другое дело, если речь идет об иллюзии достаточности педагогических знаний и терминологии для описания управления школой или более крупной образовательной системой. Эта иллюзия в ситуации бурного развития организационной и управленческой науки становится опасным анахронизмом. Крайность переоценки специфики образования как объекта управления ничуть не лучше крайности его недооценки, а в силу своей особой распространенности в массовом сознании еще более нежелательна;

3) в описаниях рассматриваются какие-то управленческие нововведения, однако на этот раз —**без всякой связи с объектами** управления **и обстоятельствами**, в которых осуществляется управление ими, как будто возможно **управление**, **годное на все случаи жизни и для любых видов объектов и ситуаций.** Эта ошибка тянет за собой сразу несколько опасных "грехов". Во-первых, *безобъектное управление* так же вредно и опасно**,** как пресловутая **"**бездетная педагогика и никуда не продвигает ни науку, ни практику управления. Во-вторых, управленческие нововведения при всей их важности —не самоцель, и всегда важно понять, как изменения в управлении приводят к оптимизации функционирования школы и к ее обновлению, развитию;

4) **управленческая терминология** в описаниях **"приделывается" к неуправленческой деятельности** чаще всего к обычной, нормальной педагогической деятельности или к деятельности методической, снабженческой (иными словами —обеспечивающей). Имеются в виду не те случаи, когда "описатели" вполне корректно выделяют, например, в деятельности учителя реально существующий в ней управленческий аспект, с полным пониманием того, что его наличие не делает педагога профессионалом внутришкольного управления, а все описание остается в рамках педагогики. Вполне корректно также говорить о собственно управленческой деятельности учителя, если он принимает участие в принятии управленческих решений в своей школе, реально становится субъектом управления своей организацией;

5) в ООУ рассматриваются и объект, и упра**вл**ение, но не раскрывается самое главное —диалектика их взаимодействия, взаимодетерминации, не показывается **коэволюция** (совмест**н**ое и взаимно-сопряженное развитие) образовательных систем и их систем управления.

ОППОЗИЦИЯ В ШКОЛЕ (от лат. oppositio —противопоставление) — 1) действия, являющиеся по своей сути противодействием, сопротивлением, противопоставлением своих взглядов, ценностей, политики —взглядам, ценностям, политике других людей и групп, обычно —руководителей; 2) группы лиц внутри школьного сообщества, противостоящих по тем или иным вопросам курсу, проводимому администрацией школы, системой внутришкольного управления. Наличие ОВШ следует рассматривать как нормальное и при определенных условиях —позитивное для развития школы следствие объективного различия групповых интересов, а также допущение плюрализма и свободы мнений, что в свою очередь является следствием процессов демократизации школьной жизни (авторитарное и тотальное управление, как правило, вообще не допускает создания и проявления ОВШ). Следует различать **конструктивную** ОВШ (которая связана с желанием обеспечить наилучшие условия и результаты жизнедеятельности школы, сообщества, а не только отставивание групповых интересов и амбиций) и **неконструктивную** ОВШ (больше озабоченную не решением проблем, а самим процессом конфликта, выяснением отношений, борьбой за власть и отстаиванием групповых интересов), ОВШ, склонную к соглашениям и компромиссам и конфронтационную, непримиримую ОВШ, влиятельную и слабую ОВШ, ситуативную (по конкретным вопросам) и постоянную и

сознательную ОВШ. Некоторые авторитарные руководители, полагающие, что принятие решений в любом случае будет оставаться за ними, для создания видимости демократии пытаются создать фиктивную, “карманную” ОВШ, что имеет весьма ограниченную эффективность и легко “разгадывается”коллективом.

Для развития школы на демократических основах большую ценность может представлять наличие конструктивной, принципиальной, но при этом цивилизованной и признающей законы и рамки общих договоренностей ОВШ. Такой характер ОВШ обычно сопровождает *демократический стиль руководства* школой. При организации взаимодействия с такой ОВШ руководителям совершенно не обязательно пользоваться термином “оппозиция”, обращая больше внимания на конкретные точки и проблемы, по которым возникают разногласия. У руководителей школы всегда есть выбор: сосредоточить усилия на согласовании общих ценностей, подходов и ориентаций или на борьбе с ОВШ. Участие представителей ОВШ как носителей особого мнения очень полезно при решении вопросов о преобразованиях в школе, при разработке основных положений *программы развития образовательного учреждения*. Принципиальные оппоненты нередко становятся впоследствии настоящими единомышленниками и соратниками. Для развития продуктивных отношений между руководством школы и ОВШ необходимы гласность, возможность влиять на принятие решений, отсутствие преследований за критику. Полное отсутствие ОВШ как постоянного явления (в отличие от неизбежной ситуативной оппозиции и разногласий) является либо свидетельством здоровья и зрелости школьного сообщества, возникающим, как правило, после длительной совместной работы, либо свидетельством негативных явлений, таких как подавление инакомыслия, круговая порука, инерция и безразличие к делам коллектива и т.д.

Что касается беспринципной, неконструктивной, конфликтной ОВШ (чаще возникающей в школах с доминированием *авторитарного и либерального (попустительского) стиля руководства*), она выступает как фактор нежелательный, дестабилизирующий ситуацию в школе, и ее наличие требует от субъектов внутришкольного управления серьезных и продуманных противодействий. Важно понимать и помнить при этом, что любые попытки “расправы с ОВШ”, связанные с необъективностью, нарушением демократических норм и правил, могут привести к отрицательным последствиям.

ОПТИМУМ (ОПТИМАЛЬНОСТЬ) – ключевое понятие *концепции оптимизации образовательного процесса* и *оптимизационного подхода в управлении школой*: состояние сложной системы и результатов ее жизнедеятельности деятельности в целом (например, школы, системы внутришкольного управления), ее отдельных подсистем или компонентов (образовательного процесса, учебных программ, учебного занятия и т.п.) или отдельных параметров и характеристик (сплоченности коллектива, социально-психологического климата, учебной нагрузки школьников), рассматриваемое и оцениваемое как наилучшее из всех возможных для данных конкретных обстоятельств по определенным обоснованным критериям (критериям

оптимальности); как правило, обеспечение О(О) является следствием сознательных усилий и действий субъектов жизнедеятельнотси школы; достижение О(О), являющееся основной целью и ожидаемым результатом *оптимизации*, по сути дела, является естественным устремлением любой целеустремленной системы и любой системы управления. Полезно различать и обеспечивать О(О) стабильного функционирования школьной системы, образовательного процесса и т.д. (в рамках заданного качества) и О(О) процесса и результатов инновационной деятельности, развития школы. В любом случае стабильное функционирование и развитие школы ориентируются на разные показатели и уровни О(О), причем для развития такие уровни определить значительно сложнее.

Понятие О(О) имеет ряд **существенных признаков**.

Первый существенный признак О(О) - достижение состояний (результатов), наилучших из всех возможных или, по крайней мере —из всех имеющихся в поле зрения лиц, принимающих решения. Отсюда вытекают **принципиально важные следствия**: а) О(О) —не является результатом (состоянием) идеальным, вообще наилучшим, то есть абсолютно совершенным, но и практически недостижимым; он является приницпиально (хотя и не легко) достижимым и реальным состоянием (результатом); в отличие от идеального результата свой О(О) имеется и достижим в абсолютно любой ситуации; в связи с этим можно утверждать, что достижение О(О) находится обычно в *"зоне ближайшего развития"* возможностей системы, организации, субъекта деятельности; б) О(О) не просто реальный, но обязательно наилучший из возможных, максимально возможный, предельно возможный результат жизнедеятельности, что подразумевает максимально полную мобилизацию имеющихся внутренних и внешних возможностей (потенциала), их полное использование, а также постоянное обогащение, что является исконной миссией и задачей систем и субъектов управления; в) введение представления об О(О) и направленность всей деятельности на его практическое обеспечение в деятельности носит ярко выраженный гуманистический характер, если осуществляется поиск не усредненного О(О), а результатов, **наилучших из всех возможных для каждого ребенка,** что задает в качестве необходимого условия оптимизации обязательное изучение потребностей и учебных возможностей каждого школьника; г) хотя обычно подразумевается, что О(О) —это хороший результат (так как лучше его не может быть), на самом деле, при крайне неблагоприятной объективной ситуации, вполне возможны варианты, при которых даже достижение О(О) не обеспечивает удовлетворения актуальных потребностей или не соответствует базовым ценностям субъектов деятельности; в такой ситуации субъект может отказаться от попыток оптимизации существующей ситуации (в рамках нынешнего качественного состояния) и перейти к поиску нового О(О), изменению существующей ситуации, критериев оптимальности и т.д.; д) поскольку разные организации (например, разные школы) решают разные задачи, а определение наличия или отсутствия О(О) прямо зависит от соответствия результата поставленной задаче, необходимо точно обозначать, о решении каких задач и оптимизации каких параметров идет речь.

Второй существенный признак О(О)) состоит в том, что это не просто наилучший результат решения конкретной задачи, но результат, наилучший **для данных конкретных обстоятельств, в данной ситуации**. Отсюда вытекают важные следствия: а) не бывает О(О) вообще, есть О(О) для данных условий; то, что является О(О) для одной школы или одного учителя в их обстоятельствах, для другой школы или учителя является абсолютно недостижимым, а для третьей —давно пройденным этапом; б) недопустимо требовать от всех школ или учителей одинаково высоких результатов, без учета конкретных обстоятельств, в которых они работают; в) некорректно говорить о достижении О(О), если не обозначены хотя бы ключевые параметры конкретной ситуации и их оптимальные значения.

Третий существенный признак О(О) —о достижении О(О) можно говорить, только соотнеся полученные результаты (состояния) с заранее отобранными и обоснованными критериями оптимальности, показателями успеха. Среди таких критериев обычно выделяют критерии результативности, качества образования в школе, экономичности и т.п. При этом, если таких критериев несколько, и они носят противоречивый характер (например, критерий качества требует достаточно серьезных усилий и времени, а критерий экономии времени —ориентирует на их сокращение) необходим определенный компромисс между критериями (например, когда говорят о достижении максимума качества обучения при объеме учебного времени, не превышающем определенного уровня или о достижении стандартного качества обучения, но при минимуме необходимых затрат).

Понятие и идея поиска О(О) в образовании и управлении школой иногда подвергается критике с выдвижением следующих тезисов: 1) нельзя говорить о результатах, наилучших **из всех возможных** и о результатах, лучших для данной ситуации, если мы не знаем всех возможностей и всех параметров ситуации, поскольку они безграничны, а наше познание ограниченно); 2) перебор всех возможных альтернатив в поиске наилучшей привел бы к бесконечным затратам времени; 3) относительность понятия О(О) несовместима с необходимостью достижения всеми школьниками результатов, соответсвующих единым для всех школ стандартам; 4) О(О) —математическое понятие, а в школе мы не можем обеспечить уровень формализации объектов, позволяющий точно определить наличие О(О), его отсутствие или меру приближения к нему. Однако данные и подобные им тезисы никак не могут служить достаточными аргументами для отказа от использования идей оптимизации и понятия О(О) в образовании. Для школьной образовательной и управленческой практики, как правило, вполне допустим компромисс, при котором обеспечивается выбор и реализация варианта, наилучшего из имеющихся (а не всех возможных), но с учетом сопоставления с предшествующими результатами (в динамике) и с пониманием имеющихся при этом ограничений и резервов; достижение О(О) определяется по отношению к основным (а не всем характеристикам ситуации) и без стремления к слишком большой и не всегда практически требуемой точности. Кроме того, стремление к получению все более точных доказательств приближения состояния системы к О(О) является очень сильным стимулом развития науки, дающей более

точное описание управляемого объекта, обновления на этой основе диагностического инструментария. Идея оптимизации образования (с ее направленностью на максимальное развитие каждого ребенка) никак не противоречит идее достижения всеми школьниками уровня образования, соответствующего образовательным стандартам и как правило, идет значительно дальше, а диагностика реальных учебных возможностей и реального продвижения каждого школьника является необходимым дополнением распространенной ныне статистической и не учитывающей особенностей детей, диагностики формальных результатов обучения. Что касается утверждения о том, что разговор об О(О), якобы, корректен только в рамках математики, с ним никак нельзя согласиться, так как понятие О(О), как и *оптимизационный подход* в целом, давно признаны научным сообществом в качестве общенаучных.

Ориентация каждой школы и системы внутришкольного управления на достижение О(О) (особенно —при рассмотрении в качестве главного критерия оптимальности критерия *качества образования в школе*) является одной из важнейших и необходимых в любой конкретно-исторической ситуации. Это, в частности, означает, что любые планируемые в школе изменения, нововведения должны быть соотнесены с целями и условиями достижения О(О) (требование оптимальной напряженности инновационных планов является одним из важнейших требований к *программе развития образовательного учреждения*).

ОПЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ (от англ. option —право выбора, опция) – то, из чего делается выбор, конкретные варианты выбора, имеющиеся в распоряжении лица, принимающего решения. ОВУШ являются синонимом *альтернатив в управлении школой*. В то же время в некоторых контекстах значения ОПУШ и альтернатив не совпадают. Так, в теориях ведения переговоров отличают опции как варианты выбора в рамках данных переговоров, а под альтернативами понимают другие (то есть в данном случае – альтернативные рассматриваемому), не вошедшие в обсуждаемое соглашение варианты. Качество принимаемых управленческих решений во многом определяется наличием и качеством выявленных ОВУШ и их увязкой с ожидаемыми (в случае их предпочтения) результатами.

ОРГАНИГРАММА – обобщенное наименование разнообразных графических моделей (графиков), которые отображают информации об организационных связях и отношениях без количественных характеристик. Графические методы управления все чаще применяются в школьной практике. Самый распространенный из них – *график Гантта*, с помощью которого легко установить взаимосвязь между планируемыми работами и их исполнителями, согласовать действия и конкретизировать их в графике. В графике перечисляются оргформы, которые выражают содержание деятельности в соответствии с поставленными задачами школьной организации, отдельного лица, группы лиц и организаций. Успешно применяется в школах графическое планирование учебного процесса, которое базируется на общей программе деятельности, однако придает ей определенность, намечая конкретные задания для каждого педагога;

устанавливая взаимосвязи между ними. Перспективные планы работы школы рассматриваются как система линейных графиков (например, план-расписание общешкольных мероприятий, план-расписание мероприятий по повышению квалификации педагогов; графики нормирования учебного процесса, контроля за работой школы, циклограммы управления и т.д.). Органиграммы позволяют увязать во времени проведение всех мероприятий, учесть, когда, кто и что будет делать, предусмотреть последовательность и взаимозависимость работ, следить за выполнением каждой работы в отдельности, представлять всем заинтересованным лицам необходимую наглядную информацию о ходе работы и ее корректировке.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ЕДИНИЦА ШКОЛЫ – понятие, служащее для обозначения любого результата организационного деления, структурирования школы. К ОЕШ относятся любые относительно самостоятельные, организационно обособленные и оформленные должностные посты, школьные подразделения, *профессиональные объединения педагогов, функциональные службы школы* (включая управленческие). В системе внутришкольного упарвления выделяются **организационные единицы внутришкольного управления**, которые являются частным случаем ОЕШ и входят в их общую номенклатуру. ОЕШ могут включать в свой состав различное количество работников, а одни и те же работники школы одновременно могут входить в состав различных ОЕШ. Даже если какая-то ОЕШ представлена одним человеком (что бывает весьма нередко), в управлении принято последовательно различать ОЕШ и людей, непосредственно выполняющих ее функции. Функциональные обязанности, полномочия и ответственность конкретных субъектов школы и внутришкольного управления предписываются не людям, а именно ОЕШ (хотя при их конкретизации необходимо и возможно учитывать особенности людей, их сильные и слабые стороны).

Организационная структура школы и внутришкольного управления во многом определяется номенклатурой ОЕШ, их характером и характером связей между ними. Развитие этих структур также во многом связано с созданием ОЕШ новых типов и изменением взаимодействий между ними. Для современной школы характерно создание новых ОЕШ в форме новых должностных постов (в частности —создание ряда новых должностей заместителей директоров школы), новых подразделений (кафедр, лабораторий и т.п.), создание временных и целевых ОЕШ.

При всей значимости для школы и системы внутришкольного управления (которой принадлежит прерогатива создания и ликвидации ОЕШ) продуманного создания состава и структуры ОЕШ, эту задачу следует рассматривать в общем комплексе задач управления, в связи с развитием профессиональной компетентности всех субъектов управления, не допуская абсолютизации ее важности.

Несмотря на наличие существенной специфики разных ОЕШ, различий между ними, в науке управления вырабатываются некоторые общие принципы и правила создания ОЕШ.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА, ОРГАНИЗАЦИОННАЯ

КУЛЬТУРА ШКОЛЫ - 1) как оценочное понятие традиционного управления – высокий уровень развития школьной организации, свидетельство зрелости коллектива и высокого качества управления (в рамках такой идеологии некоторые образовательные учреждения в СССР получали звания типа “профессиональное училище высокой культуры”); употребление терминов ОК и ОКШ в этом значении в современной литературе почти не встречается; 2) одно из важнейших понятий современной теории организации и менеджмента, под ОК понимают совокупность реально действующих, бытующих в данной организации **ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, поведенческих привычек, правил общения и взаимодействия**. К организационной культуре относятся также особый язык, на котором изъясняются члены организации (включая профессиональные жаргоны, сленги), организационный фольклор, легенды и мифы, которые передаются в организации “из поколения в поколение”. Организационная культура всегда индивидуальна, и когда говорят: “В чужой монастырь со своим уставом не ходи!”, - имеют в виду именно ОК**.**

Если *организационную структуру*, прежде всего – формальную, в современном менеджменте часто называют “жестким” компонентом организации, подчеркивая при этом, что, при всей ее важности, использование и совершенствование ее возможностей недостаточно для высокой эффективности современной социальной организации. то ОК является компонентом “мягким”, слабо поддающимся формализации, не таким явным и наглядным. Однако именно работа с такими мягкими компонентами рассматривается как особенно важная для эффективного управления.

Значение ОК состоит в том, что она регулирует неформальные отношения между членами организации, способствует или препятствует ее эффективной деятельности.

Возможно, слово “культура” до сих пор ассоциировалось управленцами с чем-то очень ценным (культурное —хорошее, некультурное —плохое) или с чем-то относящимся к искусству, художественной культуре. Подчеркнем, что в понятие ОКШ вложен совсем другой, неоценочный смысл. Предполагается, что своя ОК есть у каждой организации, независимо от того, старается ли она ее создавать и развивать и даже независимо от того, осознает ли сообщество особенности своей ОК (очень часто – не осознает).

Безусловно, разные ОК по-разному способствуют достижению целей организаций. Однако это не дает основания делить культуры на “хорошие”и “плохие”, а организации на “культурные”и “некультурные”(в этом смысле понятие ОК близко к понятию национальной культуры: разные национальные культуры —не хорошие и не плохие, а именно —разные).

Культура сообщества данной организации нередко включает в себя разные и даже конкурирующие субкультуры, носителями которых выступают разные группы этого сообщества. Так, например, для школы характерны субкультуры взрослых (педагогов, администраторов, вспомогательного персонала) и детей, подростков, юношей и девушек.

Сила ОКШ в том, что она воспринимается членами организации как естественный порядок вещей, как нечто “само собой разумеющееся”, это –

сила привычки, традиции. Постоянно находясь в рамках своей организации и ее культуры, человек, как правило, не может ее осознать. Только выйдя за ее рамки и “почувствовав разницу”, он начинает понимать собственную культуру более осмысленно (так бывает с людьми, впервые выехавшими за границу и наглядно почувствовавшими разницу национальных культур и обычаев; так бывает с педагогами, попавшими в школу, сильно отличающуюся от их собственной).

Для современного управляющего важна установка на познание культуры собственной организации и понимание того, что культура не поддается легкому и быстрому изменению “по команде”(ибо победить инерцию привычки крайне сложно). Это не значит, что управленец должен мириться с тем, что сложившаяся в его школе культура слишком консервативна, враждебно настроена по отношению к инновациям. Речь о другом: чтобы изменить такую культуру, нужна терпеливая работа с людьми, работа, в которой огромную роль играет личный пример руководителя-лидера.

Для школы значение феномена ОКШ особенно велико потому, что это одна из первых культур, с которой сталкивается школьник в своей жизни, и ее характер накладывает сильнейший отпечаток на весь процесс становления личности школьника, во многом определяет характер жизненного опыта, который приобретает подрастающий человек. Характер школьной культуры во многом обусловливает характер освоения школьниками человеческой культуры.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ - упорядоченная взаимосвязь частей (элементов) системы управления. Оргструктура не существует без системы, а система без структуры, т.е. без системы управленческих звеньев, упорядоченных в соответствии с их местом в процессе управления, исходя из разделения управленческого труда и его кооперации. Понятие ОСУ охватывает как структурные, так и динамические характеристики, т.е. его “статику” и его “динамику”. Решение проблемы построения ОСУ предусматривает совершенствование всех ее элементов как системного объекта, целостного образования с его потребностями, целям и, функциями, техникой и технологией, информацией и т.д. Если же ставится задача совершенствования органа управления (аппарата управления), то имеется ввиду совершенствование его внутренних подразделений, связей как “по вертикали”, так и “по горизонтали”, приведение их в соответствие с функциями органа и т.д. В теории управления разработаны следующие принципы построения оргструктур: принцип оптимальной звенности, состоящий в создании такого количества ступеней (уровней) управления, которое объективно необходимо для оперативности, гибкости и экономичности управляющей системы; принцип соблюдения объема контроля, заключающийся в том, что руководитель или орган управления может эффективно управлять определенным количеством объектов; принцип соразмерности прав и обязанностей с ответственностью, предполагающий единство этих элементов. Для проектирования оргструктур управления применяются в настоящее время четыре основных метода: метод аналогии (базируется на поиске прототипов для разрабатываемых оргструктур); метод

структуризации целей (предусматривает выработку процедуры целеполагания и его совмещение с разрабатываемой структурой); экспертный метод (заключается в подготовке компетентными специалистами рациональных решений по проектируемой структуре на основании изучения особенностей организации и дефектов в работе системы управления , обобщения и оценки прогрессивных тенденций в этой области); метод моделирования (представляет собой разработку формализованных графических, машинных, математических и др. описаний распределения полномочий и ответственности в организации). Различаются три последовательных этапа в процессе построения оргструктур: диагностический (анализ существующей практики и определение требований к создаваемой структуре); проектный (собственно проектирование (моделирование) оргструктуры) и организационный (создание и внедрение новых структур). В теории управления описаны различные типы оргструктур: линейные, функциональные, линейно-функциональные, программно-целевые, матричные (см. соответствующие статьи). В школьной практике наиболее распространен тип линейно-функциональных, программно-целевых и матричных оргструктур.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ – отношения, возникающие между элементами организационной системы, а также между этой системой и другими системами; составная часть управленческих связей и взаимозависимостей. ОО выражают преимущественно социальные, производственные взаимосвязи и характер расположения элементов организационной системы по отношению к другой. Иными словами, это отношения между людьми (группами, индивидами), которые занимают определенное положение в школьной организации, в том числе в организации управления, имеющие определенный статус и социальные роли, соответствующие им функции, права и ответственность, а также конкретные связи при осуществлении общих целей и задач. В школе ОО возникают как между работниками школьной организации, так и с работниками учебных заведений, учреждений науки, культуры, с трудовыми коллективами, с вышестоящими органами и заинтересованной в образовании общественностью (органы печати, радио, телевидения, родители). Содержанием этих отношений в школьной системе является выработка решений по поводу педагогических, образовательных административно-хозяйственных, экономических и др. видов деятельности и их реализация. ОО в управляющей системе осуществляются при построении функциональной и организационной структур управления, организации ее, взаимодействия с внешкольной средой, а также взаимодействия всех звеньев этой системы. ОО в ходе взаимодействия школьной системы с внешкольной средой являются в условиях развития школы наиболее актуальными и менее других разработанными. Наиболее разработаны организационные отношения при выполнении основных функций внутришкольного управления - планирования, организации, руководства, контроля.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СВЯЗИ – существенное свойство организационной системы, в том числе школьной, определяющее ее целостность; важнейший интеграционный фактор, обеспечивающий целостной

системе устойчивый характер. Отсутствие связей между элементами и подсистемами означает только набор, а не организационную систему, в которой их взаимодействие реализуется и конкретизируется через связи. Организационные связи выражают отношения элементов друг к другу и ко всей системе в целом и отражают какой-либо из законов функционирования системы. Именно совокупность наиболее важных, стабильных, существенных связей, подсистем и элементов определяют понятие структуры системы. Содержанием этих связей (взаимоотношений) является целенаправленное взаимодействие элементов системы между собой и окружающей средой. Связи в оргструктуре системы управления подразделяются на вертикальные, горизонтальные; прямые, обратные, опосредованные, формальные и неформальные. В соответствии с типами связей между элементами, составляющими оргструктуру, существуют несколько типов оргструктур: линейная, функциональная, линейно-функциональная, матричная, программно-целевая (см. соответствующие статьи). В школьной системе типы связей в чистом виде встречаются редко. Наиболее распространенный тип связей в оргструктуре управления - линейно-функциональные, программно-целевые.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПОРЯДОК – 1. одна из основных составных частей общественного порядка, складывающегося в результате осуществления различных видов социальных норм; 2. упорядоченность системы, в том числе в ее строении и в ее функционировании. Во внутришкольной жизни организационный порядок играет роль координирующего начала, изменяя, когда это необходимо внутреннюю среду школьной организации, которая представляет собой органическое сочетание таких составляющих как структура, оргпроцессы, технологии, кадры, оргкультура. Оргпорядок отражает взаимосвязи между элементами школьной системы, предопределяет место, функции и ответственность, а также права коллективов (групп) и каждого члена школьного коллектива (учеников, учителей, других работников), педагогические, экономические и управленческие связи между ними. Оргпорядок характеризуется упорядоченностью внутришкольных и внешкольных связей, согласованностью взаимодействия всех участников образовательной системы.

Оргпорядок обеспечивает рациональное использование кадров в производственном процессе, организацию рабочих мест для учеников и учителей и необходимые условия для их образовательной деятельности, разделение и кооперацию труда, его нормирование и стимулирование. Показатель оргпорядка – степень упорядоченности системы в ее строении и в ее функционировании.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ЭФФЕКТ – системное качество социальной организации, отражающее ее способность добиваться большей производительности своей деятельности за счет интеграции действий своих членов. Можно утверждать, что всякая эффективная социальная организация должна стремиться (и уметь) обеспечить такой ОЭ, и что полное использование этого источника преимуществ социальной организации является естественной и постоянной заботой субъектов управления.

Наличие ОЭ дает ответ на вопрос: “Почему и зачем общество создает

социальные организации, а люди в них объединяются?". Если ответить на этот важный вопрос не на уровне отдельного человека и конкретной организации, а в общеисторическом плане, ответ получается такой: люди, социум создают социальные организации там и тогда, где и когда **совместное достижение цели, совместное осуществление какой-либо деятельности оказывается либо лучшим (**более результативным, качественным, эффективным, экономичным, быстрым, дешевым, удобным, легким, интересным, привлекательным, стимулирующим и т.п.), **либо вообще единственно возможным вариантом** (так как существует немало дел, с которыми отдельный человек или люди, работающие врозь, не справятся никогда).

Феномен ОЭ люди заметили еще в глубокой древности. обратив внимание на то, что небольшие, но сплоченные, хорошо организованные группы воинов могут обратить в бегство намного превосходящие по численности силы противника, что организованные массы людей способны осуществить грандиозные проекты типа создания египетских пирамид или систем орошения (что, кстати, некоторые современные авторы считают началом такой важной дисциплины, как управление проектами (project management). Оказывается, сотрудничество людей, координация, кооперация, а также специализация их труда приводят к умножению, интеграции индивидуального потенциала отдельных работников, воинов и т.д. Благодаря развитию социальной психологии и *школе "человеческих отношений" в управлении* стали обращать большое внимание и на значение межличностных и межгрупповых отношений внутри организаций как фактора ,объясняющего и усиливающего преимущества организации.

Значение организованности, сплоченности людей в их совместной деятельности для успеха разных начинаний красноречиво подчеркивает история Вавилонского столпотворения, рассказанная в Ветхом Завете: возмущенный замыслом людей построить столп выше небес, Бог нашел весьма эффективный способ разрушить это начинание – он смешал языки строителей, то есть, говоря управленческим языком, разрушил организационные коммуникации, сделал невозможной совместную деятельность людей и вместе с тем возможность получения организационного эффекта и реального результата работы.

Поэтому при анализе социальных организаций (в том числе —школы) важно задаваться вопросом, в какой мере данное конкретное сообщество людей обеспечивает полноценный ОЭ (и тем самым реализует главные преимущества феномена социальной организации).

При этом стоит отметить, что реализация ОЭ в условиях школы, особенно – традиционнной, основанной на классно-предметно-урочной системе, не так уж проста: имея широкоразвитую и интенсивную совместную деятельность в систем "учителя-учащиеся" такая школа далеко не всегда организует совместную деятельность и кооперацию усилий в коллективе учителей и в коллективах учащихся, что требует для создания ОЭ специальных управленческих усилий, работы по созданию подлинного *педагогического ансамбля.*

ОРГАНИЗАЦИЯ – 1) форма и единица объединения людей в

обществе, открытая социальная система, тесно связанная и взаимодействующая с социальной и природной средой, один из самых распространенных и универсальных социальных институтов; основной объект социального управления; объект исследования в теории организаций, социологии организаций, науке об управлении организациями, менеджменте организаций); производные от О в этом значении прилагательные "организационный"(-ая,- ое,- ые) в различных словочочетаниях типа "организационный механизм", "организационная структура", "организационный эффект", "организационная деятельность" означают – относящийся именно к социальной организации; 2) в гражданском законодательстве —юридическое лицо (различают коммерческие и некоммерческие О, к последним относятся, в частности, *учреждения*, разновидностью которых являются и все виды образовательных учреждений); 3) один из *базовых видов управленческих действий* наряду с планированием, руководством и контролем, организаторская деятельность, организовывание (употребление по отношению к О в этом значении термина "организационная работа, деятельность" (вместо термина организаторская работа, деятельность) может вести к путанице и смешению одного из видов управленческой деятельности со всей деятельностью, осуществляемой в организации, например, школе); в этом значении О выступает также как определенный **процесс**; субъекты осуществления О в этом значении – организаторы в узком смысле слова (в отличие от организаторов как управленцев, менеджеров **вообще** (См. *ст. Организация как вид управленческого действия);* 4) действия субъектов управления по инициированию, начинанию, созданию, запуску определенных процессов и структур в социальной организации (например, в школе) – элемент, составная часть действия *организации как вида управленческого действия* и процесса О; 5) внутреннее устройство, строение, организационный порядок, упорядоченность, оформленность данной социальной организации (или ее подсистемы); социальная организация (или ее подсистема), взятая и рассмотренная **не в целом**, а лишь со стороны своего внутреннего закономерного и устойчивого устроения – О как **синоним** организационной структуры; 6) синоним **организованности** и антипод дезорганизации, беспорядка, хаоса; позитивная оценочная характеристика состояния социальной организации, работы или построения жизни (например, в выражениях типа: "Здесь есть хорошая, настоящая организация" или "Здесь полностью отсутствует всякая организация"); 7) определенный подход, способ, принцип, вариант принятой, привычной и долговременной **постановки дела** (например, классно-урочная система организации процесса обучения в школе) или **текущей, повседневной работы**; в рамках этого значения организации О как нечто устойчивое, сложившееся следует отличать от О текущей работы, так, например, в программе развития образовательного учреждения при описании образовательной системы школы необходимо описывать и общий принцип О этой системы, и конкретную текущую О учебно-воспитательной работы (в 5-м, 6-м и 7-м значениях О во многом является точкой приложения усилий и **результатом** управленческой, **в том числе —организаторской**

деятельности; зачастую необходимо иметь в виду, что сложившаяся О дела результат выбора и усилий не сегодняшнего субъекта управления, а проверенный временем, а иногда и значительно морально устаревший, итог предшествующих эпох); 8) сторона, грань, аспект анализа или осуществления любой работы, отражающая по преимуществу характер взаимодействия ее субъектов, участников (безотносительно к управленческим усилиям и управленческой деятельности) – например, любые нововведения могут описываться с точки зрения их целей (“зачем и в ожидании каких результатов они осуществляются?”), содержания (в чем состоит содержание инновационных действий, что делается?”, технологии (“как, с помощью каких методов и средств проводится нововведение?”) и организации (как взаимодействуют участники инновационного процесса?”); аспект О при анализе любых видов деятельности называют организационным аспектом, но значение слова “организационный” здесь совершенно другое, чем описано в п. 1) данной статьи; 9) синоним управления в целом; это значение О сегодня, в связи с развитием науки об управлении и ее понятийного аппарата, следует признать **в целом устаревшим** (точно так же, как сегодня анахронизмом следует признать сведение внутришкольного управления к широко известной формуле “руководство и контроль”), однако следует учитывать, что до сих пор в языке жива (и вполне приемлема) восходящая к этому пониманию О традиция называть управляющих, менеджеров образования **организаторами образования**.

В практике, а порой и в научных публикациях нередко наблюдается смешение различных значений и смыслов термина О, что приводит к непониманию, путанице и недоразумениям.

ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ – один из *базовых видов управленческих действий* и общая функция управления наряду с планированием, руководством и контролем; оносительно самостоятельное специфическое действие –организовывание, которое имеет совокупность специфических объектов, целей, средств, содержания, процедур и операций, с помощью которых осуществляется реальное продвижение к намеченным результатам на основе решений принятых в планах.

Организация (организовывание) как субъективная деятельность членов управляющей системы школы является процессом, связанным с построением, становлением и развитием образовательной системы, школьной организации в целом как сложного интеграционного объединения со всеми его связями, коммуникациями, взаимодействием, направленным на достижение целей школы.

ОКВУД (организовывание) в общей логике управленческой деятельности следует за действием планирования и призвано обеспечивать выполнение плановых решений, создавая для этого сеть организационных связей и целесообразного взаимодействия как по-вертикали, так и по-горизонтали (субординации, координации), упорядоченность объекта и субъекта управления, а также отношений между ними.

Назначение ОКВУД станет более ясным, если сопоставить его с назначением действия руководства. Оба эти вида действий нацелены на

управленческую поддержку реализации намеченных планов. Однако при этом действие “организация” обращено по преимуществу к формальной, официальной, “жесткой” стороне социальной организации и призвано задавать формальные рамки и границы деятельности и поведению людей, а действие “руководство” в его современном понимании – напротив, “работает” с неформальной, человеческой, “мягкой” стороной организации, непосредственно имеет дело с человеком во всем богатстве его потребностей, мотивов, эмоций.

Синонимами ОКВУД чаще всего выступают существительные “упорядочение”, “структурирование”, “регламентация”. При описании действия организации полезно различать шаги, направленные на решение стратегических, долговременных задач школы (или более широкой образовательной системы) и задач тактических, оперативных, обеспечивающих качественное решение первых, более масштабных задач.

ОКВУД при всей своей относительной самостоятельности и обособленности не только тесно связана с другими общими функциями внутришкольного управления – планированием, руководством, контролем и т.д., когда речь идет о единых циклах управления различными объектами в школе и школой в целом, но и (на уровне управления управлением или метауправления) применяется по отношению к этим действиям так как любой из этих видов управленческого труда и управленческую деятельность в целом надо организовать.

При этом к первым можно отнести создание более рационального разделения труда, определение общей группировки различных работ, которые нужно выполнить, их специализацию и кооперацию, дифференциацию и интеграцию, создание новых внутренних и внешних связей, подразделений, служб в рамках имеющейся организационной структуры школы или более широкой образовательной системы, а также и построение такой оргструктуры в целом, определение функциональных обязанностей и полномочий, прав и ответственности всех участников школьного (или более широкого образовательного) сообщества, установление официальных порядков и правил.

Вторые задачи связаны с организационным обеспечением конкретных акций и мероприятий, с раздачей, от имени администрации и коллегиальных органов внутришкольного управления, конкретных официальных заданий и поручений.

ОКВУД в современной школе включает в себя, в частности, организацию новых видов, моделей образовательных учреждений и образовательных процессов; работу по созданию внутришкольной организационно-распорядительной документации; работу по созданию правил, распорядков, режимов, общих и официальных норм, правил, регламентов и т.п.; использование различных регламентов, правил, норм и т.д.; работу по организации набора контингента учащихся; организацию потоков, групп, классов, профилей и т.д.; организацию внеучебной воспитательной работы; организацию приема новых работников; группировку учителей для работы с разными группами и потоками детей; организацию диагностической, исследовательской, экспериментальной работы в школе; структурирование и

конкретную организацию методической работы с учителями, программно-методического обеспечения; организацию инновационной деятельности в школе; создание новых структурных подразделений и постов в школе; работу над штатным расписанием; распределение нагрузки. разделение труда, определение обязанностей и прав, полномочий и ответственности исполнителей; выдачу заданий исполнителям; организаторскую работу по проведению крупных акций, событий в школе; организацию межпроцессных и межпредметных связей, координации действий исполнителей (в том числе – в рамках различных инновационных подразделений); организацию учительского и ученического самоуправления; создание и укоренение необходимых новых формальных связей в школе; организацию внешних связей; организацию профессиональной коммуникации в школе, создание условий для продуктивного профессионального общения; создание и укоренение организационных механизмов жизнедеятельности школы и внешних связей; организацию работы с педагогическим и ученическим коллективом и т.д.

ОКВУД по отношению к управляющей системе школы прежде всего направлена на построение и использование организационных структур управления образовательными системами и объектами. Не менее важным проявлением хорошей организации управления является создание и использование эффективных организационных механизмов управления. При этом первый из названных аспектов, как известно, отражает статику управляющей системы, а второй – ее динамику. К организации управления относится также и вся текущая организаторская работа в рамках созданных структур и с использованием посроенных организационных механизмов: по обеспечению функционирования управляющей системы, организация планирования, организация основной организаторской работы со школой, организация руководства и организация контроля.

ОКВУД осуществляется в рамках организационной структуры школы на основе устойчивых форм взаимодействия членов коллектива, дополняется нормами и правилами поведения, системой материальных и моральных стимулов и находится в прямой зависимости от организационной культуры данного коллектива.

Субъекты осуществления ОКВУД обычно называются организаторами. В качестве организаторов выступают не только административные лица, но все те члены школьного коллектива, кто организует труд коллектива учителей и учеников, других работников школы. Организатором управляющей системы школы выступает директор школы, организующий деятельность работников аппарата школьного управления, оказывающих воздействие на образовательный процесс и вспомогательные процессы.

Специфическими инструментами ОКВУД прежде всего являются различные регламентирующие документы, их создание и использование. В школе, например, одним из таких инструментов являются различные планы работы школы и ее подразделений, которые одновременно являются и продуктом действия планирования, и инструментом действия организации, контроля и т.д.

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ - функция или система

мероприятий, обеспечивающих построение системы внутришкольного управления или внесение изменений в построение и порядок функционирования образованной действующей системы управления с присущими ей свойствами, структурой, составом, взаимосвязями и процессом взаимодействия указанных элементов.

ОУШ включает в себя рационализацию оргструктуры управления, технологии, процедуры выполнения основных видов управленческого труда, документирование и документооборот, информационное обслуживание деятельности управляющей системы и т.п. Эта функция в работе школьного руководителя становится главной, так как призвана обеспечить системный подход к управленческой деятельности, т.е. обеспечить рассмотрение всех элементов управления во всех взаимосвязях и опосредованиях, функциях и проблемах управления в виде взаимосвязанного целого.

Трудность такого подхода к ОУШ обусловлена в значительной мере тем, что ее функционирование и развитие основываются на совокупности государственных, общественных и личных потребностей и интересов, которые надо осознать и спроецировать на педагогическую практику, учитывая при этом индивидуальные потребности, мотивы и цели как учащихся, так и педагогов.

Принципы организации управления, разработанные в теории организации – важнейшее условие рационального построения, функционирования и развития систем внутришкольного управления. Главные из этих принципов – принцип сочетания централизации и децентрализации, принцип сочетания коллегиальности и единоначалия, принцип разделения управленческих функций, принцип сочетания прав, обязанностей и ответственности, принцип систематического совершенствования оргструктур и др.

ОУ входит в компетенцию директора школы и других членов администрации. Эффективность функции зависит от учета в максимально возможной степени тех закономерностей, к которым пришла теория организации и без которых построение, функционирование и развитие ВШУ невозможно.

ОРГАНИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ – тип организационных структур, главным свойством которых является способность сравнительно легко изменяться, адаптироваться к новым условиям, органически, гибко вписываться в систему управления.

В школе ОСУ формируются на временной основе, ориентируются на стратегическую переориентацию образования, на реализацию проектов, программ, задач развития и характеризуются умеренным использованием правил и процедур, небольшим количеством уровней в иерархии управления, децентрализацией, широким участием членов школьного коллектива в принятии решений.

К разновидностям этого типа структур относятся проектные и матричные (программно-целевые, проблемные) формы организации управления (см. проектные структуры, матричные структуры).

В школьных условиях применение как простых, так и матричных

структур управления в чистом виде практически исключается и требует рационального их сочетания с линейно-функциональной структурой (см.), где связи и отношения субъектов относительно стабильны и характеризуются одновременно и субординацией, и координацией.

ОСУ эффективны в школах, перешедших в режим развития. В таких школах появились разнообразные объединения (группы), которые создаются временно для решения той или иной инновационной задачи (проблемы): совет по стратегии развития школы; экспертная комиссия, проектные коллективы, группы разработки учебных программ дополнительного образования, группы участников рефлексивно-ролевых игр и др. В рамках этих структур содержание заданной цели рассматривается не с позиций подчинения, а под углом зрения достижения программных целей.

ОРГТЕХНИКА – организационная техника, совокупность технических средств, используемых в организациях (в том числе – в школе) для повышения эффективности управленческой и финансово-хозяйственной деятельности, информационного и документационного обеспечения, внутриорганизационной и внешней коммуникации. Наиболее типичные назначения современной О – подготовка документов, их копирование (размножение, тиражирование), обработка, хранение и поиск, проведение вычислительных операций, связь и коммуникация (внутри школы и с внешним миром). В качестве наиболее современного, многофункционального и быстродействующего средства О выступает персональный **компьютер** (вместе с программным обеспечением и периферийными устройствами к нему). Компьютер позволяет осуществлять ввод информации, ее редактирование, переработку, организацию (упорядочение), сохранение, быстрый поиск, вычислительные операции, а современное программное обеспечение, устанавливаемое на ЭВМ последних поколений, обладает широчайшими новыми возможностями в плане построения графиков, диаграмм, проведения *презентаций* и т.п. С помощью печатающих устройств —матричных, струйных или лазерных **принтеров**, любая информация, хранящаяся в памяти компьютера, может быть распечатана в необходимом количестве экземпляров. Оснащение компьютера специальным устройством —модемом или факс-модемом, подключаемым к телефону, при наличии необходимого программного обеспечения позволяет осуществить рассылку и получение электронной почты, факсимильных сообщений, дает выход в различные компьютерные сети (например —Интернет (Internet)), то есть выступает в роли мощного средства связи, коммуникации.

Наряду с компьютерами, в современной школе полезно использовать такие средства О как **пишущие машины** (механические, электромеханические, электронные), **счетные машины** (калькуляторы, кассовые аппараты), **множительную технику** (ксерокс, ризограф), **современные средства связи** (внутриорганизационные мини-АТС, телефон, телефакс) и др.

П

"ПАБЛИК РИЛЕЙШНЗ" (PUBLIC RELATIONS - PR) - См. СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ.

ПАМЯТНЫЕ СОБЫТИЯ В ШКОЛЕ - значимые события школьной жизни, оставляющие глубокий эмоциональный след в индивидуальной памяти членов школьного сообщества и его коллективной памяти. Разные акции и мероприятия, происходящие в школе, могут стать ПСВШ либо непроизвольно, либо с помощью продуманных управленческих и педагогических действий управленцев и педагогов, рассматривающих их в качестве важнейших компонентов жизнедеятельности, уклада, стиля, духа школы, ее организационной культуры, ее индивидуальности, мощным средством воспитания школьников, формирования позитивного отношения к школе, к коллективу, к образованию. Однако в любом случае важно учитывать, что никакое событие не станет истинно ПСВШ, если оно не затрагивает эмоции учащихся, не становится для них личностно-значимым, если они не вовлечены (как активные и сознательные субъекты) в их подготовку и проведение. Руководители и педагоги стремятся сохранять информацию о ПСВШ для ее передачи через механизм традиции, с использованием школьных летописей, материалов школьных музеев, видеозаписей, традиционных сочинений о школе, мемуаров и воспоминаний выпускников школы, рукописных (а иногда и полиграфически оформленных, печатных) журналов и других источников из поколения в поколения. В принципе ПСВШ могут оказаться самые разные события (поэтому не все и не всегда можно заранее спроектировать и запрограммировать как ПСВШ). В то же время необходимо стремление к тому, чтобы какие-то крупные, общешкольные акции действительно приобретали бы характер значимых событий, становились ПСВШ.

Каждая школа имеет свои традиционные памятные события: открытие школы-новостройки, презентации школы, связанные с ее переходом в качественно новое состояние (открытие школы - лицея, колледжа, гимназии и т.п.), ритуалы - посвящения в первоклассника, выпуск учащихся и др. ПСВШ опосредованы живой памятью старших поколений, а значит являются памятью долговременной. В памяти обучаемых и обучающих навсегда остаются и первый школьный звонок, и первый школьный урок, и первый выпуск школы; победы и поражения - все то, что служило средством познания индивидуумом объективного мира и своих собственных возможностей, что отразилось в сфере сознания. Из поколения и поколение школы передается, прежде всего, опыт, полученный в процессе совместного обучения, воспитания, совместных действий, общения, дружбы, партнерства, участия в событиях школьного коллектива. Этот опыт содействует психическому развитию личности, активному усвоению ею положительных ценностей, установок и норм общества, определяющих позиции и нормы поведения личности в самостоятельной трудовой и гражданской жизни.

ПАРАДИГМА (от гр. paradeigma - пример, образец) - 1) одно из ключевых понятий истории науки и науковедения, получившее особенно

широкое распространение в трактовке американского исследователя Т.Куна - автора опубликованной в 1962 г. книги "Структура научных революций" (русский перевод - 1977 г.). П рассматривается как совокупность получивших наибольшую поддержку и распространение важнейших научных идей, определяющих способы постановки задач и проблем в конкретной науке в определенный период времени, способы научного мышления, интерпретации знания и т.д. Принятие общей, разделяемой всеми П означает складывание научного сообщества. Ученые, не разделяющие господствующей П, как правило, не могут рассчитывать на признание. Смена П связывается с осуществлением научных революций или, иными словами - научная революция есть смена господствующей П. Важно иметь в виду, что Т.Кун рассматривает наличие П как признак зрелости научной дисциплины и применительно к так называемой "нормальной науке", примером которой у него служит физика. В этом смысле полный перенос выдвинутых Т.Куном представлений о П в сферу педагогики и управления представляется достаточно проблематичным; 2) в более широком и менее строгом понимании (которое получает определенное распространение в системе образования) - совокупность основополагающих научных идей и принципов, выступающих в качестве концептуальных оснований для различных типов, видов и форм практики (например - образовательной, управленческой); история образования, в рамках которой можно проследить ряд таких П, может рассматриваться как развитие, смена или сосуществование различных образовательных П. Так, например, делаются попытки выделить в современном российском образовании такие более или менее сложившиеся П как традиционная (*академическая, знаниевая или ЗУНовская*), *аффективно-волевая*, *П развивающего образования*. По другим основаниям выделяют П *личностно-отчужденного и личностно-ориентированного образования.* * В науке управления образованием можно выделить так называемую "школоведческую" П управления (в которой объект управления сводится к учебно-воспитательному процессу, а управленческая деятельность рассматривается как разновидность педагогического труда) и более современную - организационную П управления (в которой школа рассматривается как целостная социальная организация, требующая квалифицированного управления, которое является особым (хотя и связанным с педагогической деятельностью) видом деятельности. Парадигмальное значение имеет также выделение ключевых, типообразующих свойств систем внутришкольного управления (в частности, правомерно говорить о П целевого, системного, демократического управления).

ПАРАМЕТРЫ (от гр. parametron - отмеривающий) - переменные (то есть меняющие свои конкретные *значения*) величины, показатели, характеризующие состояние и свойства управляемого объекта, процессов, происходящих в нем, системы управления и т.д. Различные П и различные значения П оказывают различное как по "знаку" (позитивное или негативное), так и по силе (большое или малое) влияние на общее состояние системы и результаты ее жизнедеятельности. Без выделения в изучаемом и/или управляемом объекте важнейших П и понимания важности тех или иных

значений этих П для общего состояния системы невозможно осуществлять целенаправленное управленческое воздействие на систему, а также проводить ее *измерение*, анализ и оценку, *моделирование* и *проектирование* новых вариантов образовательных систем и систем внутришкольного управления. При отсутствии предложения подходящих систем П школы и ее подсистем со стороны науки практики вынуждены самостоятельно заниматься выбором значимых параметров управляемых объектов и систем управления, что связано с существенными трудностями и большими затратами времени и усилий.

Есть основания утверждать, что **параметризация сложных объектов** - определение основных П, например, П школы, ее подсистем, систем внутришкольного управления и их элементов, выделение среди них **оцениваемых П** и определение наиболее близких к оптимальным значений этих П является важной задачей научного исследования. Значение этой задачи особенно велико с учетом особой сложности, слабой формализуемости и недостаточной изученности таких систем как школа и система внутришкольного управления. Разработка теории школы и теории внутришкольного управления должна идти и уже идет по пути структурирования этих систем, сопровождающегося выделением их значимых П. Поскольку сложные системы обладают бесконечным числом свойств и характеристик, в них может быть выделено и бесчисленное множество П, однако с точки зрения практики школы и внутришкольного управления более реально и конструктивно стремление к выделению сравнительно небольшого числа П, но таких, которые, действительно, позволяют относительно целостно представить и понять сложный объект. При этом выделение ключевых П должно определяться прежде всего конкретными решаемыми задачами. Качество параметризации объекта - важное условие качества любой научной теории и предпосылка возможности построения на ее основе практически полезных систем. На сегодняшний день еще нельзя говорить о выработке более или менее общепринятых П анализа и оценки школы и системы внутришкольного управления. Однако важным достижением является то, что сама эта задача, важность ее решения и необходимость обоснования рациональности выбора П, в том или ином случае, для решения поставленных практических и исследовательских целей осознаны большинством исследователей. Различные концепции образования и управления школой часто отличаются друг от друга именно тем, что "работают" с разными П изучаемых объектов, придают приоритетное значение разным группам ключевых П. Характеристика П школы, ее образовательной и обеспечивающей подсистем, школьного сообщества, системы внутришкольного управления широко представлена в данном словаре-справочнике.

ПАТЕРНАЛИЗМ В ШКОЛЕ (от лат. paternus - отцовский, отеческий) - совокупность социально-психологических установок и основанных на них поведенческих проявлений, при котором руководители школы рассматривают себя (и рассматриваются подчиненными и учащимися) в качестве строгих, но справедливых, мудрых и заботливых отцов, а других членов школьного сообщества - как людей не вполне свободных, взрослых и самостоятельных и поэтому нуждающихся в постоянной опеке и наставлении. При этом сами

школы зачастую испытывают на себе аналогичные стремления вышестоящих руководителей, которые пока не смогли преодолеть стереотип хозяйского вмешательства в дела автономной ныне школы. Наряду с соответствующей позицией руководителя ПВШ во многом поддерживается аналогичными установками подчиненных (и школьников), готовых рассматривать себя в качестве "маленьких" и зависимых людей. По отношению к школьникам ПВШ осуществляется и со стороны педагогов, причем нередко его проявления носят характер гиперопеки и порой приводят к полному отсутствию у учащихся возможности для проявления самостоятельности и ответственности. При этом проявления ПВШ нередко рассматриваются взрослыми как проявления педагогического гуманизма. В российском обществе советского периода при явной нехватке и недооценке значимости индивидуальных гражданских свобод и прав были очень распространены патерналистские установки со стороны государства, гарантирующего гражданам некоторые блага, независимо от их личных усилий, активности и т.д. В этих условиях ПВШ являлся во многом переносом в школу моделей отношения государства к своим гражданам. В наши дни феномен ПВШ объективно все больше приходит в противоречие с задачей воспитания свободного и ответственного гражданина, свободной индивидуальности. Однако и сегодня сохраняется тяга некоторых руководителей и коллективов к ПВШ, что во многом объясняется инерцией старых традиций, трудностями кризисного переходного времени, нежеланием и неумением многих педагогов и школьников принимать на себя всю полноту ответственности за свой выбор и его последствия. Вероятность распространения ПВШ связана с определенными особенностями личности руководителя. Так, ПВШ часто сочетается с определенными вариациями *авторитарного стиля руководства* (в исполнении авторитетных и опытных руководителей).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТУДИЯ - вид *профессионального объединения педагогов.* Профессиональная педагогическая деятельность в своих высших творческих проявлениях очень близка к искусству, поэтому и развитие профессионализма учителей может происходить в формах, характерных для различных видов художественного творчества (изобразительного, театрального, кинематографического). Одной из таких форм внутришкольного (или межшкольного) профессионального объединения является ПС. Эта форма творческой самодеятельности педагогов получила определенное распространение в России в 20-е годы и сейчас начинает возрождаться и развиваться в новых условиях.

ПС может выступать как разновидность *школы передового опыта или (как в некоторых школах) школы одного учителя (ШОУ).* В этом случае "студийцы" - учителя одной или нескольких школ проходят ученичество у лучших педагогов, которые в свободной форме и с использованием множества методов (открытые учебные занятия с последующим самоанализом и обсуждением, совместное рассмотрение "сценариев" уроков, комментированный показ некоторых интересных методических приемов и т.д.) передают важнейшие достижения своего индивидуального опыта. В то же время студия отнюдь не предполагает постоянных монологов Мастера, в ней

специально создаются возможности для самовыражения всех ее участников под строгим, но доброжелательным и не сковывающем инициативу наблюдением руководителя студии и всех студийцев.

При небольшом численном составе студийных групп учитель-руководитель студии (которая, как правило, носит его имя) имеет возможность выступать в качестве индивидуального наставника молодых педагогов, их Учителя. Такие студии возможны при наличии очень ярких учителей, обладающих явно выраженной харизмой, учителей, к которым их взрослые ученики относятся с высочайшим почтением. В то же время это должны быть педагоги, способные забывать о своих "погонах", заслугах и регалиях и говорить с менее опытными и маститыми коллегами на равных, что и определяет характер отношений внутри студии. Студии могут привлекать своих участников прежде всего своей творческой атмосферой, возможностью безбоязненно излагать и апробировать даже самые безумные педагогические идеи. Этим они существенно отличаются от многих Школ передового опыта, которые само их название обязывает к передаче только **проверенного и признанного лучшего опыта**, что порой ставит участников работы и руководителя в более формальные рамки и меньше (чем студия) располагает к экспериментированию, риску, самостоятельному поиску.

Есть мнение, что выпускники, освоившие полные курсы обучения в подобных студиях, должны получать соответствующие именные сертификаты, которыми Мастер удостоверяет реальное продвижение студийцев в профессиональном мастерстве и берет на себя определенную ответственность за своих учеников. Пройти обучение у признанных в профессиональном сообществе Мастеров должно быть очень престижным делом, и факт такого ученичества следует учитывать при аттестации педагогических кадров.

Возможны и другие варианты ПС - студии, сформированные не "под конкретную яркую личность", а - под определенную тему, проблему, идею. В таких студиях без явного лидера (который, впрочем, может естественным образом появиться в ходе работы) или под руководством ученого - специалиста по данной теме их участники ведут совместный поиск оптимальных решений актуальных для их школы (школ) педагогических задач. Эта разновидность студий также характеризуется ярко выраженной творческой атмосферой, отсутствием преград и барьеров на пути новых смелых идей. А их эвристическая, первооткрывательская направленность здесь проявляется даже сильнее, чем в авторских студиях.

Характер деятельности студий не допускает прямого административного вмешательства в их работу. В то же время руководители школы вполне могут предлагать педагогическим студиям выступать с творческими отчетами перед коллективами школ, что одновременно может служить агитацией в пользу участия в этих профессиональных объединениях. Желание руководителей школы добиваться определенных конечных результатов, значимых для школы, должно сопровождаться большим терпением и тактом, так как попытка сразу и жестко поставить работу студий в определенные целевые рамки может привести к снижению мотивации их участников, искажению самой идеи

студий. Важной заботой администрации школ, имеющих ПС, является предоставление студийцам необходимого помещения и времени для их работы.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ - комплексная методика и форма организации диагностики реальных учебных возможностей учащихся, уровня их воспитанности, состояния здоровья и других значимых показателей успеха образовательного процесса. Методика ПК и сам термин ПК были предложены в конце 60-х гг. в рамках разработки акад. Ю.К. Бабанским и его сотрудниками *концепции оптимизации педагогического процесса* и до настоящего времени является одной из лучших форм коллективной диагностики в сфере образования. ПК проводится в форме творческого совещания учителей конкретного класса (параллели классов) с участием классных руководителей, представителей администрации школы, медицинских работников, школьных психологов и других лиц (наряду с идеей обязательной представленности ключевых фигур образовательного процесса действует правило привлекать к участию в ПК тех и только тех лиц, от участия которых в ПК может быть реальная польза). Такое совещание, проводимое один (как правило - в январе) или два раза в течение учебного года (как правило, в ноябре и марте), также называется ПК и может рассматриваться как вид *профессионального объединения педагогов*.

ПК ориентируется на решение ряда взаимосвязанных задач, он призван: 1) сформулировать согласованные представления об уровне результатов образования (в широком смысле), достигнутом к данному моменту каждым школьником и уровне развития ключевых параметров классного коллектива; 2) определить на основе прогнозирования желаемый уровень таких результатов в зоне ближайшего развития школьников; 3) сформулировать ключевые проблемы работы с данным школьником и классом (как рассогласования между желаемым и реальным результатом) и их доминирующие внутренние и внешние причины; 4) разработать конкретные меры по закреплению позитивных и преодолению негативных тенденций в обучении, воспитании и развитии школьников, сформулировать на этой основе общезначимые рекомендации ПК и определить характер участия всех участников ПК и других лиц в их практической реализации. Таким образом, ПК объединяет в себе коллективную диагностику состояния дел с выходом на его причины и педагогическую коррекцию. Именно близость ПК по стилистике и общей направленности к медицинскому консилиуму и обусловила возникновение такого педагогического термина.

Практика показывает, что одновременный запуск методики ПК во всех параллелях, без должной подготовки, нежелателен. Решение о том, в каких параллелях и классах проводить ПК, принимает администрация школы совместно с педагогическим коллективом. В первую очередь следует провести ПК в наиболее проблемных, сложных по успеваемости и уровню воспитанности классах. Полезную обучающую роль может сыграть проведение для педагогов школы открытого заседания ПК в классах, где накоплен наибольший опыт их проведения.

В рамках методики ПК, рассматриваемой как модификация для условий массовой школы методики независимых экспертных оценок (или независимых

характеристик), **на подготовительном этапе** будущие участники ПК в течение нескольких месяцев изучают школьников и классные коллективы (а также - в рамках дозволенных профессиональной этикой - ситуацию в семьях учащихся, их ближайшем окружении) по заранее согласованной единой компактной программе, включающей, как правило ограниченное число ключевых параметров (обычно - не более 15), используя наиболее доступные в повседневной учебно-воспитательной работе методы (педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование, интервью, социометрию, анализ ученических работ и др., при этом спектр первичных диагностических методик может расширяться по мере роста диагностической квалификации педагогов под влиянием школьной психологической службы и самообразования). Таким образом, еще до проведения заседания ПК его участники располагают определенными знаниями и должны быть готовы к групповому обсуждению, которое обычно непосредственно ведет классный руководитель при дирижирующей роли представителя администрации школы.

Процедура ПК **на основном этапе** в целях обеспечения экономии времени и концентрации внимания на главных проблемах достаточно четко структурируется, чему способствует использование матриц, в которых отражается списочный состав класса, а также основные оцениваемые параметры. Оценка обычно проводится по простой качественной школе, где высокий уровень проявления качества обозначается знаком "+", низкий - знаком "-", а средний - знаком "+/-", естественно без выведения средних оценок по ученику, так как все оцениваемые параметры имеют разную значимость. Ведущий ПК призван, не задерживаясь слишком долго на обсуждении оценок по отдельным параметрам (дискуссия разумна лишь при принципиальном несогласии в оценках со стороны разных экспертов), обеспечить согласованный и точный ответ на вопросы: "Что является главными проблемами данного в обучении и воспитании данного школьника?", "В чем причины этих проблем и каковы возможности школы в их профилактике, устранении, нейтрализации, компенсации?", "Какие меры ПК рекомендует осуществить для улучшения ситуации в ближайшем обозримом будущем в работе классного руководителя, учителей-предметников, профессиональных объединений педагогов и функциональных служб школы, деятельности школьной администрации?". Обсуждение рекомендаций ПК по работе с отдельными школьниками и классами как коллективами должно занимать основное время на заседании ПК, что достигается серьезным внимание к проведению подготовительного этапа ПК, информированностью всех участников о задачах, программе изучения учащихся, процедуре ПК, высоким уровнем их готовности к конструктивной работе. После формулирования и фиксации рекомендации ПК и распределения ролей по их выполнению администрация школы берет выполнения рекомендаций ПК под свой контроль.

По мере развития психологической службы школы, а также возможностей привлечения широкого круга других специалистов (медиков, психоневрологов, психиатров и т.д.) педагогический консилиум при сохранении его общих подходов и принципов безболезненно трансформируется в психолого-педагогический или педологический

(педология - комплексная научная дисциплина, аккумулирующая все знания о ребенке и его развитии) консилиум.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ - многозначный термин, широко (и не всегда корректно) используемый в публикациях и школьной практике. Основные возможные варианты значения термина "ПМ" таковы:

1) обозначение научной дисциплины и практики управления в сфере образования и в школе в целом; в этом случае термин служит для различения менеджмента (управления) в образовании от управления в других отраслях; данное употребление термина "ПМ", основанное на отождествлении весьма сложного и широкого явления и объекта управления - системы образования и школы - и педагогики, представляется не вполне удачным; более корректно было бы говорить об *образовательном менеджменте (или менеджменте в образовании), управлении в образовании и образованием;*

2) обозначение части образовательного менеджмента (управления образованием) как научной дисциплины и области практики управления образовательными (в точном и узком смысле или педагогическими) процессами: слово "педагогический" в этом случае (как и в предыдущем) характеризует **объект управления** - педагогический процесс; синоним управления образовательными процессами в школе; такое употребление термина "ПМ" несколько более корректно по сравнению с первым вариантом, однако более точно и предпочтительно говорить в этом контексте именно об управлении образовательными процессами и подсистемами;

3) обозначение *управленческих аспектов* образовательной (обучающей) *деятельности педагога (учителя)* или ошибочное и некорректное обозначение всей деятельности учителя вообще; здесь слово "педагогический" может иметь отношение как к **субъекту деятельности** (учителю, **педагогу**), и тогда ПМ противопоставляется общешкольному менеджменту, что не лишено смысла, так и к ее **объекту** (**отдельному педагогическому процессу, которым управляет учитель**) и **к особому подходу к управлени**ю учебно-воспитательным процессом и коллективом учащихся, который присущ (или должен быть присущ) работе учителя; в мировой научной литературе управленческий аспект работы учителя рассматривается в рамках понятия "менеджмент в классной комнате" ("management in classroom); использование этого варианта термина "ПМ" также не вполне корректно, так как чревато путаницей, смешением управления школой и "ПМ" как деятельности учителя;

4) эквивалент понятия "педагогическое управление" (с заменой слова "управление" на ставшее модным слово "менеджмент") в том варианте, где слово "педагогический" означает не объект управления, а специально подчеркиваемый **особый, присущий школе, подход к управлению, для которого характерна ярко выраженная педагогическая направленность позиции руководителя школы;** отношение к этому термину, как и к его русскоязычному аналогу, зависит от ряда обстоятельств: если речь идет о подчеркивании важности педагогических аспектов управления (и особенно руководства) школой, то с этим вполне можно согласиться (хотя для этого совсем не обязательно использовать термин "ПМ", можно говорить именно о значении педагогических аспектов внутришкольного управления); если речь

идет о том, что значение личности руководителя как педагога и воспитателя составляет исключительную особенность управления в школе или о том, что ПМ - особая наука, которая самодостаточна и заменяет собой знание общих закономерностей социального управления и управления организациями, то это попросту абсолютно неверно, так как в современном мире, во-первых, явно нарастает тенденция к "педагогизации" управления всеми организациями, а не только школой, в смысле повышения роли руководителя в обучении, воспитании и развитии персонала организаций, а во-вторых, самоизоляция ПМ от общей линии развития управленческой мысли под предлогом исключительной самобытности школы и управления в образовании уже нанесла в прошлом немалый вред развитию науки и школьной практики.

Таким образом, термин "ПМ" (как и термин "**педагогический маркетинг**"), уже успевший стать употребляемым и даже традиционным, строго говоря, не является удачным и корректным. См. также ст. *Житейские толкования управления, , Педагогическое управление, , Учитель как управленец (менеджер)*.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ - многозначный термин, широко (и не всегда корректно) используемый в публикациях и школьной практике. Термин "ПУ" имеет ряд значений: 1) ПУ как обозначение практики управления системой образования или школой; здесь термин "ПУ" (как и *"педагогический менеджмент"* в первом значении) является следствием отождествления образования как сложной сферы социальной жизни с одной из наук об образовании - педагогикой; более точно говорить об управлении образованием, управлении школой или образовательном менеджменте; 2) ПУ как обозначение управления педагогическим (образовательным) процессом; критика данного употребления термина "ПУ" аналогична критике употребления термина "педагогический менеджмент" во втором значении (См. соответствующую статью словаря-справочника); в первом и втором значениях слово "педагогический" имеет отношение к указанию **объекта управления - образовательной (педагогической) системы или процессов; в обоих случаев более точно говорить об управлении образованием или образовательным процессом; 3) ПУ как обозначение управленческого аспекта обучающей и воспитывающей деятельности учителя (См. критику употребления термина "***педагогический менеджмент***" в третьем значении в одноименной статье); 4) ПУ как обозначение некоторого особого **подхода к управлению различными процессами в школе**, как ключевые слова научной концепции, доказывавшей, что управление образованием (в отличие от управления в иных системах) должно быть именно **педагогическим**. Происхождение термина "ПУ" в этом значении связано не только с подчеркиванием специфического характера управления в школе, но и с тем, что в 70-80-е годы XX века термин "управление" нередко считался допустимым и употребимым только по отношению к техническим системам (хотя управление людьми и обществом было в нашей стране в это время особенно активным и массированным), и добавление слова "педагогическое" должно было "смягчать" технократическое звучание слова "управление". Разработка (в рамках *школоведения*) идей ПУ, привлечение внимания к

педагогическим аспектам и факторам управления школой имело определенное позитивное значение (в том числе - и в плане попытки отстаивать специфику управления в образовании, что действительно важно и необходимо). Однако нарушения чувства меры и попытки превратить ПУ в самодостаточную область и барьер на пути проникновения в школу идей общего менеджмента и социального управления сделали ПУ объектом справедливой критики. В этой связи сегодня особенно важно, сохраняя и удерживая в рамках современного внутришкольного управления все позитивные свершения и достижения идей ПУ, видеть опасность и неприемлемость его абсолютизации. Определенная специфика управления есть во всех отраслях, но для ее подчеркивания и привлечения к ней внимания вполне достаточно именно указания отрасли (например, "управление или менеджмент в здравоохранении", а не "медицинское управление", "управление образованием", а не "педагогическое управление"). ПУ в рассматриваемом значении является предшественником термина "*педагогический менеджмент*" в четвертом значении. Отношение к этому толкованию ПУ и роли идей ПУ также рассмотрено нами в рамках анализа термина "*педагогический менеджмент*" в четвертом значении. См. также ст. *Житейские толкования управления, Педагогический менеджмент, Учитель как управленец (менеджер)*.

ПЕРЕГОВОРЫ - 1) особый вид деятельности (переговорная деятельность), относительно самостоятельная составная часть, элемент деятельности субъектов внутришкольного управления; сущность П составляет проведение, специально организуемого и имеющего определенную процедуру, обмена мнениями между сторонами, преследующими специфические интересы и добивающимися определенных целей; 2) конкретный акт переговорной деятельности, имеющий конкретных участников (договаривающиеся стороны, переговорщиков) с их специфическими интересами и целями, предмет, время и место проведения и т.п. В современной школе П становятся все более необходимой, распространенной и естественной формой деятельности, что требует от руководителей школы приобретения компетентности в этой области. В работе по развитию компетентности руководителя как переговорщика он может опереться на результаты научных исследований, которые активно проводятся в последние годы в нашей стране и за рубежом. Внутри школьного сообщества роль и значение П возрастают в связи с демократизацией школы и внутришкольного управления, с осуществлением руководителем школы функций управления персоналом, с необходимостью цивилизованного (то есть именно в форме П) разрешения возникающих в организации внутренних конфликтов и трудовых споров. На внешней арене представители школы также активно вступают в П с различными *контрагентами*, что связано с ростом самостоятельности, *автономности образовательного учреждения*, что влечет за собой в том числе - и рост активности школы в сфере внешних коммуникаций. В числе внешних контрагентов представителей школы на П могут быть субъекты (люди и группы), искренне готовые и расположенные к сотрудничеству и партнерству со школой (в этом случае не присутствует или не выражена ярко конфликтная, конкурентная составляющая П, делающая переговорную деятельность чрезвычайно эмоционально-насыщенной и

чреватой психическими стрессами. Однако и в такой сравнительно благоприятной ситуации готовность школы к ведению переговоров весьма актуальна, так как любые переговоры так или иначе формируют мнение о школе, ее *имидж*, *репутацию).* Нередко современной школе приходится иметь контакты и с контрагентами, имеющими и отстаивающими собственные интересы и цели, нередко сильно отличающиеся от интересов и целей школы, негативно относящимися к школе как партнеру, а порой и стремящимися воспользоваться недостаточной правовой, экономической, коммуникативной и переговорной компетентностью представителей школы (в этом случае проведение П требует особенно серьезной специальной подготовки - содержательной, информационной, юридической, психологической и т.д.).

ПЕРСОНАЛ ШКОЛЫ - штатный состав работников школы, реализующих свои права и выполняющих обязанности на основе трудового договора (контракта), инструкций, должностных характеристик и др. нормативных актов. Состав ПШ определяется штатным расписанием.

По **принадлежности к организации** ПШ подразделяется на аппарат управления (администрацию, управленческую команду школы), работников ее структурных подразделений, служб.

В профессиональном аспекте ПШ подразделяется на административный (административно-управленческий), педагогический, обслуживающий (технический). В составе персонала отдельных школ в последние годы появились психологи, медики, инженеры, руководители научной (научно-методической, экспериментальной, исследовательской, инновационной работы), диспетчеры-распорядители, коммерческие директора и др. Обогатился состав главного педагогического подразделения ПШ: появились социальные педагоги, учителя новых предметов (культурологии, экологи, истории религий, информатики, краеведения и т.д.). Вместе с тем многие школы переживают дефицит учителей русского языка, математики, физического воспитания, иностранных языков. Наблюдается старение педагогических кадров, феминизация педагогического персонала.

Управление ПШ, обеспечение его эффективного функционирования и развития, условий труда, быта, отдыха, безопасности и социальной защиты - основная функция руководителей школы.

Качество ПШ характеризуется: результатами совместной деятельности и деятельности отдельных работников; тенденциями развития школы и ее персонала; моральными, психологическими свойствами работников, их образовательным, профессиональным общекультурным уровнем, содержанием трудовой мотивации, иерархией мотивов; способами и эффективностью оценки и стимулирования труда; традициями и организационной культурой; уровнем развития педагогического и трудового коллективов школы; соотношением групп работников по возрасту, полу, педагогическому мастерству и квалификации по результатам аттестации педагогов и руководителей школы.

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ (от лат. perfectum - совершенное) - 1) психологическая установка индивида, в частности - руководителя (и основанное на ней практическое поведение), состоящая в уверенности в совершенном и гармоничном устройстве действительности ("Все к лучшему в этом лучшем из

миров", "Все образуется само собой" и т.п.). П в этом понимании имеет мало общего с реальностью, непродуктивен как ориентация руководителя школы и встречается в практике крайне редко, хотя вера в возможность совершенства является важной и необходимой составляющей любой деятельности, нацеленной на достижение результатов; 2) психологическая установка индивида, в частности руководителя или рядового работника (и порождаемые ей практические действия), основанная на вере в возможность улучшения состояния дел, вплоть до оптимального варианта, соответствующего идеальному *видению* будущего организации и проявляющаяся в стремлении к максимально возможному совершенству во всем, в высокой требовательности к совершенству исполнения работы ("Если делаешь что-то, делай это наилучшим образом!"). П в этом значении во всем мире организаций с его ориентацией на максимальное удовлетворение спроса потребителей (клиентов), всеобщее (тотальное) повышение качества продукции и услуг приобрел сегодня чрезвычайно широкое распространение. Свидетельством этого являются, в частности, характерные названия книг по менеджменту, звучащие как "Страсть к совершенству", "В поисках совершенства управления" (в русском переводе вышла под заголовком - "В поисках эффективного управления") и др.

При соблюдении чувства реальности и чувства меры П в таком понимании является полезной и необходимой установкой, соответствующей ситуационному и оптимизационному подходам и типам управленческого мышления. Наиболее ценен и полезен П при определении общих устремлений и стратегических направлений деятельности (по терминологии П.Друкера, решение делать "правильные вещи") и только на этой основе П в исполнении (по Друкеру - решение делать "вещи правильно"). Однако П, имеющий место преимущественно по отношению к мелочам и порождающий стремление к бесконечным частным улучшениям ("Лучшее - враг хорошего"), в стратегическом плане может вести организацию к потерям времени, конкурентных преимуществ и другим негативным последствиям, оборачивающимся общим **несовершенством деятельности организации**. П в личной работе руководителя, граничащий с педантизмом и жесткостью, может приводить к негативным для него отношениям со стороны подчиненных и также отрицательно сказываться на состоянии дела.

ПЛАНИРОВАНИЕ КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ - один из *базовых видов управленческих действий*, наряду с организацией, руководством и контролем и одна из общих функций управления. Несмотря на то, что вопрос о выделении видов управленческих действий или общих функций управления из общего содержания управленческой деятельности до сих пор вызывает определенные споры и дискуссии в научном мире, практически все ученые и научные школы уделяют должное внимание такому виду управленческой деятельности, как планирование. Это связано с пониманием сущности и главного назначения управления в социальных организациях (а школа - одна из них) как обеспечения **целенаправленности** и организованности совместной деятельности. Обойтись без планирования,

порождающего организационные цели, а стало быть - и возможность целенаправленной деятельности, никак нельзя.

Психологическая наука рассматривает планирование в качестве одной из главных функций всякого человеческого мышления (наряду с анализом и рефлексией), то есть планирование, конечно, не является признаком только управленческой работы. Это - одно из величайших преимуществ человека перед животными (стоит вспомнить широко известные рассуждения Маркса об отличии самого бездарного архитектора от самой "талантливой" пчелы: человек способен сознательно предвосхищать результаты своей деятельности, строить планы). Однако планирование как вид **управленческого** действия имеет очень существенную особенность - тут разговор идет о планировании субъектами управления школой не столько своей собственной деятельности, сколько деятельности других людей, всего коллектива школы.

Назначение ПКВУД и относительно самостоятельного вида управленческой деятельности многогранно и главным образом заключается в следующем:

1.ПКВУД призвано преодолеть, снять неопределенность, всегда присущую жизнедеятельности такого сложного организма, как современная школа (а в переходные эпохи эта неопределенность и нестабильность возрастает еще больше) и соответственно - придать определенность и четкую направленность, устремленность всей деятельности школы. Именно на его основе происходит упорядочение работы школы, а упорядочение системы является одним из главных признаков управления как вида деятельности.

2.ПКВУД призвано на основе **анализа и прогноза** внешних и внутренних обстоятельств смоделировать **образы желаемого будущего состояния школы и ее результатов**, начиная от самого общего и соответственно еще нечеткого **видения желаемого будущего** и кончая вполне четкими, проверяемыми, операционально заданными **целями функционирования и развития школы.** За это "отвечает" входящее в структуру планирования действие **целеполагания.** Целеполагание как выбор цели, принятие решения о цели, опирается на внутренние, происходящие в сознании субъектов управления, процессы формирования образа цели - процессы **целеобразования.**

3.ПКВУД призвано определить **средства достижения цели (целеосуществления), их состав и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки; определить содержание, методы, средства, формы предстоящей работы и ее промежуточные результаты. Другими словами: планирование призвано дать ответ на вопросы: кто, что, когда, каким образом, с какими ресурсами и с какими результатами должен будет делать.** Объединение решения о целях с решением о порядке их реализации порождает **различные планы (а также программы, проекты и т.д.).**

4.ПКВУД призвано определить стандарты деятельности, требования к ее процессу и результатам, критерии и показатели оценки.

5.ПКВУД призвано создать условия для успешного осуществления не только образовательной и обеспечивающей, но и управленческой деятельности. Именно план задает основы организации, координации, интеграции деятельности. Именно план, утверждаемые им ценности, принципы и цели служит основой для руководства, мотивации совместной деятельности, для придания ей смысла и значимости. Именно плановые показатели служат основанием для осуществления контроля, обратной связи в управлении. Даже очень талантливая реализация других управленческих действий не сможет в полной мере компенсировать ошибки и недостатки планирования. И наоборот - хорошее планирование позволяет правильно сориентировать всю управленческую деятельность, помогает добиться хороших результатов и сэкономить время. И хотя разрушение социально-экономического строя, основанного на тотальном планировании, могло вызвать у многих наших сограждан, включая и практиков внутришкольного управления, определенную негативную реакцию по отношению к планированию, важно подчеркнуть, что планирование продолжает оставаться важнейшим видом управленческой деятельности, и его значение не стало меньшим - изменились требования к его качеству.

В широком понимании планирование (как и другие сложные виды управленческих действий) включает в свою структуру и другие действия. Поэтому о планировании обычно говорят, с одной стороны, **в широком смысле**, включающем не только собственно целеполагание и разработку планов, но и анализ и прогнозирование внутренней и внешней среды, потребностей и возможностей, выработку различных концепций, самоанализ эффективности планирования и т.д., и с другой стороны **в узком смысле**, предполагающем только **выработку плана**. Говоря о ПКВУД, необходимо также различать **творческую** (принятие решения о том, чего необходимо добиться, что и как необходимо делать) и **техническую** (составление плана как документа, удобного для использования) стороны планирования. Как и другие процессы управления, процесс ПКВУД может рассматриваться с целевой, содержательной, технологической и организационной сторон.

Для того, чтобы грамотно строить и описывать процессы функционирования и развития системы внутришкольного планирования, опыт инноваций в планировании, необходимо иметь в виду и если потребуется, уметь охарактеризовать: **объекты** планирования, которые находятся не только внутри школы, но и за ее пределами, не только в объекте управления, но и в самом внутришкольном управлении; **характер законной компетенции системы управления по отношению к этим объектам, который по-разному определяется в разные исторические эпохи; субъектов** планирования (коллективных и индивидуальных, штатных и внештатных); **"выходы" планирования как деятельности -** к ним относятся прежде всего: **результаты планирования**, которые мы понимаем как итоги его влияния на управляемый объект, например, наличие у учителей знаний об общих целях и задачах работы школы, ее миссии, знаний о том вкладе в общую работу, который ожидается от каждого участника и т.д.; сопоставление реальных результатов планосозидающей деятельности с ее целями и требованиями к планам позволит осуществить самоанализ и самооценку эффективности

планирования в школе; **продукты планирования**, то есть то, что непосредственно производит планосозидающая деятельность в широком смысле, например, образы и оценки имеющейся ситуации и прогнозы ее дальнейшего развития, видение будущего, модели школы и ее выпускников, цели и задачи, концепции, программы, плановые решения, идеи и т.п.; продукты планирования весьма разнообразны, поэтому говорят, например, о различных видах планов, программ и др.; для системного подхода очень важно иметь систему взаимосвязанных, согласованных планов и других продуктов планирования; **свойства, системные качества планирования** (например, планирование может быть целевым и нецелевым, системным и несистемным, коллективным и индивидуальным, единоличным и коллегиальным, прогностичным и реактивным, демократичным и недемократичным, мягким и жестким и т.д.); **целостный процесс планирования**, порождающий те или иные свойства, продукты и результаты и включающий в себя совокупность взаимосвязанных действий - внутренних и внешних, подготовительных и основных, аналитических и прогностических, целеполагающих и создающих планы и т.д.; **ценностно-смысловые основания планирования, его философию, общую направленность; подходы к планированию в данной школе, его принципы**; **миссию планирования в данной школе, его устремления, цели, задачи** (в связи с этим подчеркнем, что цели планирования - совсем не то же самое, что цели функционирования или развития школы и ее элементов - они говорят прежде всего о требованиях к плану, какого рода план должен быть подготовлен и к какому сроку); **критерии самооценки; уровни планирования** (общешкольное планирование и планирование разных участков и звеньев школы; стратегическое, тактическое и оперативное планирование; долг**о**срочное, среднесрочное и краткосрочное, текущее планирование); **конкретное содержание планирования, управленческие функции, конкретизирующие планирование как общую функцию управления** (напомним, что современный менеджмент рассматривает такие функции как единство базового управленческого действия с тем объектом, по отношению к которому оно осуществляется); речь идет, например, о функциях анализа внешней среды и прогноза ее развития, планирования работы школы в целом и планирования методической работы, образовательного процесса, выбора миссии школы и др.; **планирование** должно охватывать все области и подсистемы школы (включая и саму систему управления); **методы, средства, инструменты, технологии, процедуры планирования в школе**; **формы организации планирования в школе, взаимодействия его участников; целостные организационные механизмы планирования в школе; ресурсы, используемые системой планирования -** кадровые, интеллектуальные, информационные, концептуальные, программно-методические, нормативно-правовые, материально-технические, финансовые, временные, организационные; **внешние и внутренние условия, ситуационный фон**, на котором происходит процесс планирования, принятия плановых решений**.**

Внесение целенаправленных, продуманных изменений в эту систему и ее компоненты и свойства есть не что иное, как инновационный процесс во внутришкольном планировании.

Процесс ПКВУД, как и любой другой живой, целостный и непрерывный процесс, с трудом поддается описанию, которое всегда тяготеет к статике, дроблению целого на части. Выходом из положения является выстраивание логических структур действий, обеспечивающих реализацию общего назначения ПКВУД. Логическая структура несколько отличается от реальной последовательности действий, так как в реальном планировании сплошь и рядом приходится неоднократно возвращаться к предыдущим этапам и шагам, осуществлять "челночные движения". В то же время она позволяет выбрать общую правильную ориентацию планирования и обеспечить его полноту и полноценность. Логические структуры ПКВУД зависят от его объектов: планирование текущего функционирования школы отличается от планирования инновационных процессов; стратегическое планирование имеет структуру, отличную от структуры планирования тактического и оперативного.

Стратегическое планирование, определяющее поведение школы и системы управления в изменяющейся внешней и внутренней среде, включает в свой состав: анализ ситуации во внешнем окружении школы, выявление требований социума к школе; прогноз изменения этой ситуации и социального заказа на образование; анализ достигнутого уровня и результатов функционирования школы; проблемный анализ состояния школы в свете будущих образовательных потребностей; проблемный анализ эффективности действующей системы внутришкольного управления, в том числе - подсистемы планирования; выработку общего видения и общей концепции нового желаемого состояния школы и ее результатов; определение вида образовательного учреждения, его ценностных оснований, миссии, приоритетных функций, модели выпускника, общей политики и стратегии работы школы; разработку модели образовательной, обеспечивающей и управляющей подсистем в школе будущего; выработку стратегии перехода школы к новому состоянию; проектирование основных направлений и задач такого перехода; конкретизацию целей и планов действий по их достижению; утверждение стратегического плана (программы) и переход к его (ее) реализации.

Тактическое планирование и тактические планы, призванные обеспечить осуществление общих стратегических установок и ориентиров в конкретных условиях развивающейся школы, имеют более простую структуру, в них менее выражены действия прогнозирования и проектирования.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ (от фр. repertoire - круг ролей, номеров, произведений, исполняемых артистом) - совокупность поведенческих проявлений, ролей, вариантов поведения в различных ситуациях, которыми владеет конкретный руководитель школы. Учитывая публичный и контактный характер управленческой деятельности в школе, интенсивность и особую ответственность его взаимодействия с другими людьми (детьми и взрослыми) в школе и за ее пределами, богатство и постоянное расширение ПРРШ, а также гибкость, естественность и артистизм

владения существующим ПРРШ, являются важными и желательными для его успешной деятельности и общего успеха школы. Обогащение ПРРШ как одна из задач последовательного профессионального самосовершенствования руководителя может решаться на основе самоанализа, рефлексии, в ходе которых будут выявлены недостатки ПРРШ, его использования и пути его развития. Узость, однообразие имеющегося в наличии ПРРШ, делающие его поведение полностью просчитываемым и предсказуемым со стороны партнеров по взаимодействию или его неадекватность ситуациям, с которыми приходится сталкиваться руководителю, а также характеру и ожиданиям людей, с которыми он общается, объективно и существенно снижают потенциал, функциональные возможности руководителя.

ПОДСИСТЕМЫ В СИСТЕМАХ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - относительно самостоятельные функциональные блоки, выделяемые по разным основанием и с различными целями в системе внутришкольного управления. ПВСВУ в свою очередь могут делится на подсистемы следующего уровня. ПВСВУ могут носить реальный или логический характер. Реально существующие ПВСВУ получают организационное выделение, оформление и обособление от других подсистем, имеют специальных субъектов. В отличие от крупных организаций, где подсистемы в системах управления представлены крупными службами и подразделениями (например, подсистема управления персоналом), для школы, с традиционно присущим ей низким уровнем разделения и специализации управленческих функций и крайне ограниченным числом штатных субъектов управления, деление систем внутришкольного управления на ПВСВУ чаще носит логический характер, способствуя лучшему видению функций управления, их рационального распределения между субъектами. Переход от логических ПВСВУ к реальным связан с расширением субъекта управления и ростом уровня специализации и профессионализации управленческого труда.

Каждая из ПВСВУ имеет: специфическое назначение в рамках общей миссии системы управления и миссии школы; специфический набор решаемых задач и выполняемых функций; логическую структуру действий по реализации задач; технологии реализации; организационные формы реализации; субъектов и организационные структуры управления.

В научной литературе предложены разные варианты деления систем управления на подсистемы. Так, исследователи О.С.Виханский и А.И.Наумов рассмотрели систему управления как совокупность нескольких подсистем. В ней выделены **структурно-функциональная** подсистема (она служит остовом, на котором держится организация и управление ею); **информационно-поведенческая** подсистема (она отражает управленческую идеологию (концепцию) и систему ценностей школы, поведенческие нормы управленцев, информационное обеспечение в системе управления); **подсистема саморазвития системы управления**, которая осуществляет разработку, введение и постоянное поддержание на должном уровне стимуляторов, побуждающих СВУ к самосовершенствованию.

В теории внутришкольного управления предложены следующие варианты группировки ПВСВУ. В системе управления выделяются подсистемы

управления (как деятельности, протекающей по преимуществу во внешнем и публичном плане) и его **внутреннего, субъектного, "человеческого" обеспечения**. Предполагается, что внутренняя, субъектная подсистема, с одной стороны, обеспечивает и обслуживает реализацию внешней, подчиняется ей, а с другой стороны - обуславливает и ограничивает возможности внешней подсистемы. Развитие внутренней подсистемы рассматривается как детерминанта развития внешней. Проблемы и дефекты в деятельности внешней подсистемы в конечном счете уходят своими корнями в неразвитость подсистемы субъектного обеспечения. **"Статический"** аспект рассмотрения внутренней подсистемы управления представлен состоянием сознания коллективного субъекта управления: представлениями, убеждениями, ценностными установками, ориентациями, другими диспозициями и отношениями, а также содержательными образами объекта управления и его среды, самой системы управления, управленческого взаимодействия и т.д.; соответствующими мыслительными конструкциями и схемами. **"Динамический"** аспект ее рассмотрения связан с процессами формирования и изменения образов значимых объектов действительности, с использованием определенных способов мышления и чувствования.

Подсистема управления (как внешней по отношению к объектам деятельности) в свою очередь делится на две крупных подсистемы: подсистему **управления школой, объектом управления** и подсистему **управления самой системой управления школой или подсистему метауправления**. Первая из них делится на **подсистемы управления функционированием и развитием школы** и соответственно, реализует функции и задачи: управления функционированием школы; управления развитием и саморазвитием школы. Вторая - подсистема метауправления также делится на **две подсистемы**, реализующие, соответственно, функции и задачи: управления текущим функционированием системы внутришкольного управления; управления развитием, обновлением, модернизацией системы внутришкольного управления, управления инновационными процессами в ней.

В аспекте специализации видов управленческого действия в системе управления выделяются подсистемы: **планирования; организации; руководства; контроля.** Эти подсистемы конкретизируют все предыдущие подсистемы управления.

В аспекте различных уровней управленческих задач выделяются взаимосвязанные подсистемы: **стратегического; тактического; оперативного управления.**

Дальнейшая конкретизация строения системы управления подразумевает выделение подсистем управления основными подсистемами школы, а также ее функциональными областями - подсистемы управления: образовательным процессом и средой; школьным сообществом; ресурсами (кадровыми, концептуальными, программно-методическими, информационными, материально-техническими, нормативно-правовыми, финансовыми и т.п.) и ресурсообеспечивающей деятельностью.

ПОЗИЦИРОВАНИЕ (существуют также варианты: позициирование, **позиционирование)** - 1) проектирование и определение состава и структуры

профессиональных ролевых *позиций*, необходимых и достаточных для успешного функционирования и развития школы; П является важной частью организационного проектирования школы, ее организационной структуры, школьного сообщества; введение при П школы новых видов позиций правомерно рассматривать в качестве важного организационного нововведения; 2) проектирование и следующее за ним практическое обеспечение достижения тем или иным продуктом или услугой (произведенными в данной организации, в том числе - в школе) желаемой рыночной *позиции*; П в этом значении является предметом заботы субъектов внутришкольного управления в рамках осуществления ими маркетинговой функции управления; в П объективно нуждаются как оригинальные продукты, создаваемые в школе (учебные и воспитательные программы, образовательные технологии, учебные пособия, концепции и программы развития и т.д.), так и оказываемые ей учащимся образовательные услуги (особенно новые и отличающиеся особо высоким качеством)*;* без усилий по П и продвижению продуктов и услуг школы даже высококачественные результаты деятельности коллектива не получат должного отклика и не будут востребованы и реализованы. П в этом значении требует развития школой *рекламной деятельности* и *связей с общественностью (public relation* или сокращенно *PR).*

ПОЗИЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ (от лат. positio - положение) - 1) субъективная позиция - взгляды, установки личности руководителя по отношению к собственной жизнедеятельности и социальной реальности, а также устойчивая система отношений личности руководителя к социальной действительности, проявляющаяся в соответствующих поступках и поведении; в этом значении ПР является результирующим выражением *индивидуальной управленческой концепции руководителя школы* и основой для определенной направленности практических действий; 2) ПР по частному вопросу, точка зрения, мнение по какому либо вопросу; определенная оценка факта, события; 3) объективная характеристика места, положения, статуса индивида в организационной структуре управления и школе в целом (для обозначения ПР в этом значении чаще используется понятие *статус руководителя*.

От ПР школы (в первом значении) в силу очень важной объективной роли статуса и личностно-поведенческих качеств руководителя школы в значительной (а порой и в решающей) степени зависят выбор общей стратегии школы и системы внутришкольного управления, выбор миссии школы и модели ее выпускника, основных направлений деятельности школы, стратегия и тактика ее развития, проектирование качественных и количественных характеристик отдельных свойств и состояний управляемых объектов и процессов, их существенные особенности. Без изменения ПР, становления ПР, адекватной новым требованиям и условиям работы школы, вряд ли можно рассчитывать на изменения в практике управления школой и жизнедеятельности школы в целом.

ПОЛЕЗНЫЕ СПОСОБНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ - индивидуально-психологические свойства (особенности) руководителя как субъективные условия успешного освоения и осуществления управленческой деятельности. ПСР

можно разделить на общие и специальные. К общим способностям, обогащающим ролевой "репертуар" руководителя, можно отнести его способности как Аналитика, Диагноста, Прогнозиста, Проектировщика, Администратора, Организатора, Координатора, Мотиватора и т.д. Эти способности обеспечивают власть авторитета и компетентности, грамотное, оперативное, гибкое и эффективное управление, организационную культуру. К специальным особенностям относятся задатки, предрасположенность личности руководителя к тому или иному виду деятельности, например, музыкальные, математические, литературные и др. способности, обогащающие имидж руководителя, его внутришкольные и внешкольные связи, а также помогающие найти "общий язык" с людьми науки, культуры, искусства, с наиболее творчески развитой частью педагогического коллектива и коллектива учащихся. ПСР - важный фактор развития организационной культуры школы, обогащающий как деловую, так и духовную жизнь коллектива, стимулирующий творческое содружество членов коллектива, их деятельность по интересам, инициирующий многие нестандартные решения, направленные на обновление школы.

ПОЛИСТРУКТУРНОСТЬ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ - свойство системы управления (как и других сложных систем), вытекающее из ее объективной сложности, многомерности, многофункциональности. Отражение объективной ПСУ в ходе анализа, исследования системы управления проявляется в представлении ее в виде множества взаимосвязанных и взаимодополняющих подструктур, выделяемых по разным основаниям, под разными углами зрения и тем самым дающее возможность увидеть и понять какие-то новые грани, свойства, закономерности этой системы. Говоря о множестве структур (подструктур) системы управления, имеют в виду, с одной стороны, результаты деления целостной системы, ее "сечения" под определенным углом зрения, а с другой - структуры, связанные с отдельными компонентами целостной системы управления. Правомерно говорить о структурах управления, построенных в логике: общей, универсальной структуры человеческой деятельности - цель - средства - процесс - условия - результаты; общих функций управления или видов управленческих действий - планирование - организация - руководство - контроль и др.; управления различными функциональными областями школы - образовательной системой, персоналом, другими ресурсами, развитием школьного сообщества; управления выживанием, функционированием и развитием школы и т.п. Поскольку любой компонент или подсистема системы упарвления имеют собственную структуру, при характеристике ПСУ обнаруживаются структуры ценностей и целей системы управления, структуры содержания управления (структура управленческих функций (не путать с *функциональной структурой управления* как типом организационной структуры управления), видов действий, конкретных действий, ролевая структура), структуры организации управления (именно об этих - организационных структурах чаще всего и говорят в управленческих текстах), структуры методов и инструментов управления, структура условий управления. структура продуктов и результатов управления и др. См. также *ст. Подсистемы в системе внутришкольного*

управления. Учет ПСУ позволяет проводить более полный и качественный анализ действующих систем управления школы и более проектировать новые системы управления.

ПОП-МЕНЕДЖМЕНТ (от англ. pop(ular) - народный, популярный и management - управление, менеджмент) - неформальный термин, используемый для обозначения предельно упрощенных, популяризованных (нередко весьма поверхностно и даже искаженно) для восприятия широкими массами неискушенных, наивных, непрофессиональных пользователей идей и методов менеджмента (как научной дисциплины). Абстрагируясь от концептуальных оснований управленческих теорий, П-М обычно заимствует из них или создает без всяких исследовательских основ различные алгоритмы действий, конкретные рецепты успеха, чем и привлекает пользователей, не склонных к самостоятельному и критичному профессиональному мышлению. Для П-М характерно внимание к "хитрым и тайным приемам" менеджмента, которые якобы позволяют управляющим без всякой научной подготовки и собственного мышления добиваться в любых ситуациях умопомрачительных успехов, легко побеждать конкурентов и т.п. П-М обычно имеет ярко выраженный рекламный и коммерческий характер и развивается именно как ответ на потребности рынка при отсутствии осмысленного, компетентного спроса. Поделки в духе П-М в большом количестве можно встретить на книжном рынке, наряду с аналогичными книжками о магии, мистике, оккультизме, исцелении всевозможных недугов и т.д. П-М может иметь определенное значение как средство привлечения внимания к проблемам менеджмента, средство развлечения, однако широкое распространение П-М как подделки под реальный научный менеджмент, при отсутствии предложения серьезной научно-методической продукции, представляет определенную угрозу для развития профессиональной компетентности управляющих. Как явление, заслуживающее в целом негативной оценки, П-М не следует смешивать с весьма ценными, полезными и необходимыми **научно-популярными работами** по управлению, которые, не допуская искажения и вульгаризации научных концепций управления, излагают их просто и доступно, оптимально сочетая научность и популярность изложения.

ПОПЕЧИТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ ШКОЛЫ - один из возможных вариантов общественных, коллегиальных органов, участвующих в управлении школой. Традиция ПС восходит к практике дореволюционной российской школы.. ПС создается по соглашению администрации школы и попечителей для обеспечения и улучшения материальных, кадровых, организационно-педагогических и иных условий образовательного процесса. ПС может не входить в оргструктуру школы и при выполнении соответствующих нормативно-правовых требований действовать как юридическое лицо. ПС может быть в числе учредителей школы. Состав, структура, полномочия и функции, регламент деятельности ПС определяются самим ПС, согласуются с субъектами управления школой и закрепляются в Уставе школы и(или) в Уставе ПС. В распоряжении ПС находится фонд ассигнований и пожертвований, выделяемых организациями и лицами на нужды школы.

ПОСТАВЩИКИ РЕСУРСОВ ДЛЯ ШКОЛЫ - одна из групп *контрагентов образовательного учреждения*; лица и организации (по большей части - внешние по отношению к школе), обладающие ресурсами, необходимыми для выживания, функционирования и развития школы и могущие предоставить эти ресурсы в школе на безвозмездной или возмездной основе.

Современная школа и ее система внутришкольного управления, исходя из представлений об имеющихся ресурсных возможностях школы и ее насущных ресурсных потребностях должна сформировать у себя четкое и реальное представление о возможных ПРДШ по каждому из видов потребных ресурсов ("портрет **своего** ПРДШ"), позаботиться об установлении с ПРДШ продуктивных связей и взаимодействия в форме непосредственного контакта и/или опосредованно - через посредников (в этой роли могут выступать, например, органы управления образованием и их методические службы). "Поставщиками" контингента учащихся (как бы непривычно это ни прозвучало) являются родители. И если школа заинтересована в наборе детей, ей следует (особенно в условиях уже имеющейся в больших городах конкуренции) специально работать с родителями, заботиться о привлекательном образе школы у населения, о ее имидже, добром имени, репутации. Поставщиками кадров для школы выступают педагогические (и иные) учебные заведения. Иногда в поиске нужных кадров могут помочь различные посредники, средства массовой информации. Многие школы стремятся строить свою кадровую политику так, чтобы готовить учителей из своих же бывших воспитанников (что имеет и свои преимущества, и свои недостатки, так как к бывшим ученикам опытные учителя еще долго по инерции относятся, как к детям). В вопросах развития профессионального мастерства своих кадров школам приходится взиамодействовать с методическими службами, институтами повышения квалификации, научными и консультативными структурами, что требует наличия и постоянного пополнения школьного банка данных о таких потенциальных Помощниках.

С приходом в сферу образования рыночных отношений и элементов конкуренции школа, с одной стороны вынуждена часто искать себе ПРДШ и приобретать нужные ресурсы на свой страх и риск, с другой стороны - получает в известных пределах **возможность выбора ресурсов и связанных с их предоставлением услуг и соответственно - разных ПРДШ. При ограниченности рынка ресурсов для образования, их высокой цене или неудовлетворительном качестве ресурсов школы нередко вынуждены приступать к производству и/или обслуживанию многих необходимых им ресурсов собственными силами, то есть члены школьного сообщества (например, педагоги, разрабатывающие учебные программы и технологии) выступают как внутренние** ПРДШ. См. также *ст. Ресурсы школы.*

ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ (от лат. potentia - сила) - обобщенная характеристика и системное качество системы управления, совокупность имеющихся и могущих проявиться и превратиться в действительность *функциональных возможностей*, средств, запасов сил в системе управления, основная внутренняя предпосылка успешности

управления. Различия между многообразными системами управления - это прежде всего различия в их ПСУ. От ПСУ в значительной степени зависит эффективное функционирование школьной организации и ее дальнейшее развитие. Особую роль ПСУ играет в системных преобразованиях школы (образовательной системы, системы управления, системы работы с кадрами и др.). При проектировании новых систем внутришкольного управления важно обеспечить не только проектирование более разумных функций, механизмов структур управления, а именно наращивание общего ПСУ.

ПОТРЕБНОСТИ ОБЪЕКТА В УПРАВЛЕНИИ - важное понятие теории управления, ориентированной в маркетинговом духе - на максимально возможное удовлетворение потребностей различных клиентов; объективно существующие нужды (конкретной школы как управляемого объекта, ее отдельных подсистем, компонентов, параметров) в обеспечении выживания, поддержании нормального функционирования и осуществлении развития, находящие или не находящие выражение в прямо или косвенно предъявляемых требованиях, пожеланиях, запросах, ожиданиях различных субъектов жизнедеятельности школы; один из главных *вызовов* системе внутришкольного управления как потребностно-ориентированной системе, важнейший источник *требований к управлению*. Конкретные и постоянно меняющиеся потребности конкретной школы в управлении производны от общей универсальной объективной потребности всякой сложной и совместно осуществляемой деятельности. Такая общая потребность организаций в управлении вытекает из развития специализации и разделения труда, требующего на определенном этапе переключения части работников с выполнения основных производственных функций на осуществление функций планирования, организации, контроля совместной деятельности.

О значимости знания, учета и удовлетворения ПОВУ говорит то, что качество внутришкольного управления определяется в первую очередь именно его способностью вовремя и полно **удовлетворять потребности управляемого объекта в управлении.** Среди ПОВУ для их упорядочения можно выделить **потребности**: объективные (то, что действительно необходимо школе или каким-то из ее компонентов и функциональных областей) и субъективные (выдвигаемые внешними субъектами, взаимодействующими со школой и группами внутри школьного сообщества); четко сформулированные, "озвученные" и неявные, требующие выявления и осмысления; вечные и преходящие; общие для всех школ, типовые (типичные для определенных видов общеобразовательных учреждений) и уникальные, присущие именно данной школе; обусловленные разными источниками (например, объемными показателями объекта управления типа численности учащихся и педагогов, характером образовательного процесса или уровнем зрелости школьного сообщества); актуальные и перспективные; "адресованные" разным элементам системы управления (разные ситуации в школе и решаемые ею задачи требуют более интенсивного развития **различных функций управления и соответствующих структурных и технологических решений).**

В теории управления потребности вообще рассматриваются как важный фактор, влияющий на побуждения или мотивы поведения человека (теории Маслоу, Альдерфера, МакКлелланда, Герцберга) Конкретные способы, которыми человек удовлетворяет свои конкретные потребности, определяются его местом в социальной структуре, а также его жизненным опытом.

Выявление состава и структуры потребностей управляемого объекта и субъекта школьной организации, исходя из его места в оргструктуре школы, профессионального и жизненного опыта, облегчает руководителю построение действенной системы мотивирующего управления. Потребности - определяющий элемент содержания каждой отдельной функции управления (планирования, организации, руководства, контроля). Выявление перечня потребностей образовательной системы школы, как управляемого объекта, в управлении позволяет определить и "набор" конкретных управленческих функций и действий, объективно необходимых и достаточных для обеспечения ее нормального функционирования и развития. Цели (задачи) внутришкольного управления должны являться отражением объективной и субъективной потребности управляемого объекта в четкой целевой ориентации своего развития. Оргструктура управления в свою очередь должна отражать потребности школьной организации в организационной упорядоченности управляемого объекта, в обеспечении согласованности и скоординированности действий, направленных на целедостижение. Задачи обеспечения потребностей управляемых объектов предопределяют сложное и многообразное содержание управления в конкретной школе.

Среди наиболее важных переменных, которые надо учесть при определении исходных потребностей школы в управлении, реомендуется выделять: 1) **ценности, миссия школы, образ выпускника**, важнейшие цели и задачи; 2) **вид и разновидность** образовательного учреждения; 3) **тип образовательного процесса**, в частности, такие определяющие его свойства, как уровень вариативности, интегрированности, индивидуализации и дифференциации, развития кооперации школьников в обучении и воспитании и т.д.; 4) **преобладающие технологии** образовательного процесса. 5) **характер организации** образовательного процесса (традиционная классно-урочная система предъявляет к управлению иные требования по сравнению с более новыми системами организации обучения и воспитания); уровень ее сложности (этот уровень выше в школах, имеющих различные виды классов и потоки учащихся); 6) **характер образовательной среды**, социально-психологического климата, организационной культуры школы; 7) **уровень зрелости школьного коллектива**, его сплоченности, самосознания Чем выше уровень развития коллектива, благоприятнее его морально-психологический климат, содержательнее и богаче круг ценностей, исповедуемых педагогами, тем большая роль морально-этических (неадминистративных) регуляторов внутришкольного управления, совокупность которых в теории западного менеджмента определяют термином "ценностное руководство". Формируется культура взаимоотношений, в которой резко снижается значение внешнего (относительно личности) контроля, а тем более - наказаний. Многое совершается как бы "само собой", в силу сознательности членов коллектива);

8) **текущий режим жизнедеятельности** школы; 9) **объемные показатели**: количество классов, учащихся, педагогов, наличие нескольких зданий и др. (чем меньше школа, - тем больше возможностей для управления в процессе непосредственного (контактного) общения руководителя, работников и учащихся. Возрастает значение социально-психологических методов руководства. Оргструктура управления в школе закономерно сводится к минимальному числу звеньев. В наибольшей мере эти особенности присущи внутришкольному управлению малокомплектной школой. Чем больше школа, тем труднее обеспечивать единую направленность в управлении, формировать общую организационную культуру, реализовать индивидуальный подход к работникам школы, управлять развитием коллектива. Приоритетное значение приобретает координация действий всех звеньев оргструктуры управления (по вертикали и горизонтали), а также своевременное доведение достоверной информации от высших звеньев внутришкольного управления (директора, его заместителей, совета школы, педсовета, совещания при директоре и т.п.) до исполнителей. Возникает необходимость в рациональной системе обеспечения обратной связи. Эти проблемы особенно актуальны в условиях крупных школ-комплексов); 10) состояние и важнейшие **характеристики внешней среды**, в том числе - требования вышестоящих органов управления образованием. Разветвленность внешних связей школы (с фирмами, частными лицами, организациями, вузами, иногда - за пределами города и даже страны) порождает особые задачи и содержание внутришкольного управления, своевременное обеспечение нужных информационных потоков, обратной связи, подготовки совместных решений, координации деятельности школы и ее внешних партнеров, создание при необходимости специальных органов (советов, комитетов и т.п.) и должностей, совместное планирование и т.п.; 11) **обеспеченность школы ресурсами (обеспеченность кадрами, уровень их квалификации, общей и профессиональной культуры, значимые для педагога ценности, его отношение к детям и делу, уровень дисциплины и нравственно-психологический климат в школьном сообществе педагогов, индивидуальные особенности учителя, воспитателя, руководителя школы - все это определяет выбор модели отношений руководителей и педагогов, педагогов и учащихся. Для творческих коллективов, особенно неформальных творческих групп педагогов, занятых разработкой образовательных программ, методических пособий наиболее приемлемым оказывается либеральный стиль руководства. В сообществе педагогов, далеком от превращения в единый, сплоченный коллектив, часто возникают ситуации, требующие использования авторитарных (административно-приказных) методов управления).**

Учет всех названных факторов является важным основанием при проектировании систем внутришкольного управления, разработке их типовых концептуальных моделей. Основные ориентации системы управления на объект и среду, образы объекта и среды, которые опосредуют управленческую деятельность образуют **ориентационный компонент систем внутришкольного управления,** а активная деятельность субъектов

управления по их формированию и изменению органически входит в содержание управленческой деятельности.

ПОТРЕБНОСТЬ В ОБНОВЛЕНИИ ШКОЛЫ - состояние школы, выражающее противоречие между объективно необходимыми свойствами и параметрами ее жизнедеятельности и теми реальными свойствами и параметрами, которые наличествуют актуально в тот или иной момент. Объективно необходимые параметры жизнедеятельности школы определяются, с одной стороны, требованиями ее внешней и внутренней среды, а с другой стороны, возможностями школы удовлетворить эти требования.

ПВОШ носит объективный характер, т.е. существует в самой действительности и не зависит от сознания и воли работников школы. Отражаясь в их сознании, объективная ПВОШ получает субъективную форму своего существования. Познание ПВОШ, перевод ее в субъективный вид - действие, от которого зависит успешность преобразований. Осознание ПВОШ служит формированию интереса к инновационной деятельности, мотива участия в ней, инновационной ориентации и установки, цели инновации, решения соответствующих проблем, выполнению необходимых инновационных действий. Удовлетворение ПВОШ может быть осуществлено как в результате развития школы, так и при совершенствовании ее функционирования.

ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНАЯ (ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ) ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ТЕОРИЙ - одна из ключевых и необходимых (наряду с описательной, объяснительной и конструктивно-преобразующей) функций отдельной научной теории и науки в целом. Давая то или иное объяснение связей и зависимостей между явлениями управленческой действительности, теории управления получают возможность предсказать вероятное течение событий. Способность теории, концепции к более или менее обоснованному и точному предсказанию будущих событий является одним из главных доказательств ее действенности и научной мощи. В применении к анализу действующих систем внутришкольного управления реализация П(П)ФУТ означает выдвижение прогноза о том, какие нежелательные проблемы будут возникать в образовании, если в этих системах не будут сделаны необходимые изменения. В применении к анализу проектов новых систем внутришкольного управления (как разработанных на основе теории, так и возникших иными путями) эта функция, наоборот, призвана избавить от слишком радужных и односторонних оценок. Значение П(П)ФУТ для школьной практики особенно возрастает в ситуации уменьшения *предсказуемости ситуаций во внешней среды школы*. Научные исследования, не реализующие П(П)ФУТ, как правило, не могут быть признаны полноценными и практически полезными.

ПРЕДСКАЗУЕМОСТЬ - характеристика ситуаций (например, ситуаций во внешней и внутренней среде школы), процессов, деятельности, поведения людей (в частности - деятельности и поведения субъектов внутришкольного управления), отражающая возможность некоторого субъекта с большей или меньшей точностью предвидеть, предугадать, предсказать, спрогнозировать характер и направления дальнейших событий и изменений.

Если говорить **о ситуации во внешней среде школы**, она в последнее время характеризуется значительно большими темпами изменений и соответственно - значительно меньшей степенью П, чем прежде. Осознание этого объективного факта (который характерен для всего современного мира социальных организаций и приводит к рассмотрению внешней среды как *турбулентной (вихреобразной*) требует от субъектов внутришкольного управления осуществления постоянного слежения за ситуацией, анализа и прогнозирования важнейших процессов во внешней среде, отказа от простого переноса (экстраполяции) тенденций, имевших место в прошлом, на будущее.

Во все менее предсказуемой внешней среде одним из необходимых противовесов росту неопределенности и связанным с ней стрессам является оптимальная **П действий системы управления со стороны школьного сообщества.** При слабой П таких действий особенно - на фоне кризисных явлений у членов коллектива может возникать паника, ощущение утраты ценностных и смысловых ориентиров, целей деятельности, что крайне нежелательно и свидетельствовало бы о серьезных просчетах управляющих. В то же время полная П поведения руководителей, позволяющая педагогам и школьникам безошибочно предугадывать любые поступки руководителей, также не является оптимальной и свидетельствует о недостаточном богатстве поведенческого репертуара управляющей системы, слабом развитии у ее субъектов творческого начала, импровизации. Поэтому обеспечение оптимальной для конкретной ситуации в школе меры П действий системы управления должно стать предметом специальной заботы систем внутришкольного управления. Развитию такой П способствуют меры по развитию гласности, уменьшение дистанции между руководителями и "подчиненными", открытость, доступность и демократичность поведения, изживание келейности и закулисных действий, пресечение слухов и сплетен, своевременное информирование коллектива о важнейших событиях, нормах, правилах, критериях оценки деятельности и т.п.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ШКОЛЫ - акция, обычно в рамках *функциональной области* "связи с общественностью" (public relation - сокращенно PR), имеющая целью представить родителям учащихся и широкой общественности образовательную программу и совокупность образовательных услуг, оказываемых данной школой, условия, в которых обучаются, воспитываются и отдыхают школьники, познакомить заинтересованных лиц и группы с политикой и перспективными направлениями развития, достижениями школы, ее коллективом и традициями. В рамках ПШ коллектив школы обычно готовит выставку, на которой экспонируются материалы, наиболее значимые и представительные для достойной оценки достижений школы. В ходе самой ПШ организуются выступления руководителей школы, педагогов, учащихся, партнеров школы, могут проводиться открытые учебные занятия и воспитательные мероприятия, встречи с учителями и школьниками. Нередко ПШ проводится во время *дней открытых дверей в школе*, а также в ходе крупных семинаров, проводимых в данной школе как *базовой, опорной* по какой-либо теме. Наглядность материалов ПШ обеспечивается с помощью аудивиозуальных средств, в частности, специальных компьютерных программ

типа MS Power Point. Для подготовки ПШ рекомендуются также готовить материал для раздачи гостям школы в виде рекламных буклетов, листовок и т.п.

Форма ПШ используется иногда и в отношениях школы с вышестоящими органами управления образованием и их экспертными советами, когда ПШ служит для защиты инновационных и экспериментальных проектов и программ.

ПРЕИМУЩЕСТВА СИСТЕМ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - свойства и функциональные возможности систем внутришкольного управления, отличающие их (в лучшую сторону) от других систем. При проектировании новых систем внутришкольного управления важно спроектировать в первую очередь именно ПСВУ, и проектировщики должны стремиться к доказательству их наличия.

ПСВУ можно охарактеризовать, если ввести понятия об их видах или областях, об их уровнях (масштабах), об их источниках.

ПСВУ проявляются в таких **областях** как:

- результативность систем управления (это значит, что они оказывают более сильное и желаемое влияние на объект управления, состояние и конечные результаты школьной системы);
- номенклатура и качество их продуктов, которые являются системными свойствами (одни системы "производят" концепции и программы развития школы, а другие не делают этого продукта, одни системы делают хорошие программы, а другие - плохие);
- номенклатура и качество управленческих услуг по отношению к объекту и качество его обслуживания;
- тип системы управления, общая направленность деятельности, процессов управления (что собственно и предопределяет более высокие результаты управления);
- экономичность систем управления (системы могут добиваться сходных результатов, но при разных затратах);
- быстродействии систем управления, скорости их реакции на происходящие события и меняющиеся ситуации и скорости подготовки и реализации ответа, возможно - опережающего;
- степень надежности систем управления (насколько долго они сохраняют свою функциональность, свои возможности, часто ли дают сбои?);
- удобство "монтажа", запуска, "эксплуатации" и "ремонта" систем управления и др.

Преимущества одних систем перед другими могут быть **по масштабу** незначительными или напротив, весьма существенными, что крайне важно для практики проектирования систем внутришкольного управления.

Каждый вид или область ПСВУ имеет свои **источники**, которые непременно должны задействоваться и обосновываться при проектировании новых систем. Новые системы внутришкольного управления характеризуются следующими ПСВУ.

В образовательной подсистеме школы новые системы должны обеспечить:

- более полный учет образовательных потребностей заказчиков и клиентов школы (за счет развития функций анализа внешней среды, социального заказа, а в интересах развития - за счет наращивания функций прогнозирования изменений во внешней среде и образовательных потребностях);

- более высокое качество выявления и формулирования проблем функционирования и развития, более высокий уровень согласованности представлений членов сообщества о значимых проблемах (за счет развития функций анализа среды и интенсификации согласовательных процессов в школе; за счет создания практики постоянно действующего мониторинга проблем);

- более высокий уровень проработки и согласования базовых ценностей и общих принципов образовательной деятельности (за счет усиления внимания к функциям руководства школой, сообществом);

- превращение развития школы, образовательного процесса в значимую ценность школьного сообщества (за счет развития функции руководства);

- лучшую информированность сообщества об общих целях деятельности, требованиях, критериях оценки (за счет развития функций коммуникации, организации включения всех заинтересованных лиц в процесс выработки решений);

- более высокое качество выработки и более высокий уровень принятия ценностей, миссии, основных устремлений школы, ее политики, стратегии (за счет развития подсистем руководства и стратегического планирования, анализа внешних потребностей и внутреннего потенциала и т.д.); (для многих школ речь должна идти не просто о более высоком качестве выработки оснований деятельности школы, а по сути дела о начале их выработки и формулирования, так как прежние системы управления такого рода продуктов просто не порождали!);

- более высокий уровень межпроцессной и межпредметной координации и интеграции, преемственности между ступенями образования (за счет развития функций организации, координации деятельности, создания новых связей между участниками работы);

- более высокое качество выстраивания общей структуры образовательной подсистемы школы, разработки учебного плана, программ обучения и воспитания (за счет развития функций планирования, проектирования образовательного процесса);

- более богатый и обоснованный, соответствующий реальным потребностям и возможностям выбор создаваемых образовательных траекторий и маршрутов движения учащихся в образовательном пространстве (за счет усиления функций организации диагностики потребностей и возможностей учащихся, педагогов, проектирования организации образовательного процесса);

- более обоснованный выбор направлений развития содержания, организации и технологий обучения (за счет наращивания функций анализа внутренних возможностей школьного сообщества, организации поиска перспективных новшеств за пределами школы);

- более четкая регламентация и стандартизация процедур и механизмов внутриорганизационной деятельности (за счет развития функций стандартизации, регламентации, нормотворчества);

- лучшие условия включения учителей в достижение поставленных целей (за счет развития функций управления ресурсами, функций руководства - мотивации персонала);

- более своевременное выявление и профилактику неуспеваемости, снижения учебной мотивации школьников (за счет изменений в функциях целеполагания и контроля) и т.д.

В обеспечивающей подсистеме школы новые системы управления призваны:

- усилить планомерность и согласованность процессов обеспечивающей деятельности (за счет их единого и взаимоувязанного планирования);

- сконцентрировать все виды обеспечивающей деятельности вокруг решения ключевых проблем повышения качества образовательного процесса, образовательной среды, создания комфортных условий деятельности и хорошего самочувствия всех участников школьного сообщества (за счет развития функций планирования, интеграции всех процессов и подсистем школы);

- улучшить использование имеющихся ресурсов (за счет специальных функций планирования и контроля за используемыми ресурсами);

- улучшить, обогатить структуру и интенсифицировать процессы внешних связей, коммуникаций, привлечь к сотрудничеству со школами дополнительные группы заинтересованных лиц, субъектов (за счет развития функций анализа среды, проектирования и организации внешних связей, контроля их эффективности);

По отношению к школьному сообществу, отдельным школьникам, педагогам, другим сотрудникам школы преимущества новых систем управления должны выразиться в:

- преодолении отчужденности, конфликтности, взаимного недоверия, ощущения утраты смысла жизни, работы, учебы (за счет развития функций руководства, личностно-ориентированных методов управления, мер по развитию сплоченности сообщества, преодолению непродуктивных конфликтов);

- развитии организационной культуры школы, ее обогащения новыми ценностями инновационной, творческой, созидательной, гуманистически направленной деятельности, командной работы, ее сближении с официально провозглашаемой философией, системой ценностей школы (за счет развития функций руководства, обеспечивающих влияние на школьную культуру, личного примера руководителей);

- создании более благоприятного морального, социально-психологического климата, обстановки увлеченности работой, учебой, самосовершенствованием, творчеством;

- расширении состава реального субъекта жизнедеятельности школы и управления ею на основе принятия субъектных функций все большим числом педагогов, учащихся, родителей и т.д.;

- улучшении реакции сообщества на действия системы управления (за счет демократизации и гласности процедур принятия решения, вовлечения в этот процесс "рядовых" членов сообщества);

- повышении качества школьной жизни учащихся и педагогов и т.д.

Преимущества новых систем управления для субъектов управления выразятся в:

- более интенсивном и продуктивном взаимодействии, общении по всем линиям как источнике развития значимого профессионального опыта;

- преодолении избыточной неопределенности функциональных обязанностей, полномочий, ответственности, видов деятельности, равно как и их избыточной жесткости;

- улучшении взаимоотношений с подчиненными, занятии более благоприятной позиции в школьном сообществе;

- создании лучших условий для проявления созидательного, творческого потенциала, для превращения управления в реальный "школообразующий фактор" (который не только и не столько поддерживает то, что есть, сколько творит новую школу).

Кроме того, новая модель системы внутришкольного управления, предлагаемая нами, должна при ее эксплуатации обеспечить:

- преимущества в плане экономичности, преодоления излишних перегрузок как в объекте управления, так и в самой управляющей системе(за счет выраженной ресурсосберегающей направленности, направленности на интенсивные факторы роста и развития);

- экономию времени как наиболее дефицитного ресурса (за счет лучшей реализации функций метауправления, рационализации организационной структуры, функционирования управляющей системы);

- преимущества быстродействия и своевременности (за счет интенсификации функций, обеспечивающих опережающее отражение действительности, оперативность в принятии решений) и т.д**.**

ПРОБЛЕМА - 1) в обыденном понимании - трудный вопрос, требующий решения; барьер или помеха на пути решения каких-либо задач; синоним темы, по которой работают (например, проблема или тема методической работы школы); 2) в контексте науки об управлении школой - необходимое условие развития - рассогласование между желаемым (должным, требуемым, необходимым, потребным) и действительным (сущим, имеющимся, наличным, реальным) состоянием какой-либо системы, ее элементов или отдельных значимых параметров. П целесообразно рассматривать не вообще, а в контексте конкретных организационных и управленческих ситуаций, так как то, что является П для одной школы, не является П для другой. К сожалению, в практике наблюдается смешение первого и второго значения термина П, что приводит к невозможности получения корректного результата *проблемно-ориентированного анализа*.

Существенными признаками П (во втором значении) являются: 1) наличие рассогласования между желаемым и действительным (что предполагает наличие у субъекта деятельности представлений как о должном, так и о реальном состоянии дел, в противном случае П не сможет быть

выявлена); 2) осознание такого рассогласования в качестве П, значимой для субъекта (в противном случае объективная П не может стать таковой для субъекта, и он не приступит к ее решению); 3) ощущение субъектом неудовлетворенности по поводу наличия П (если субъект осознает П, но она его не волнует, трудно рассчитывать на то, что П побудит субъекта к действиям по ее решению); 4) перерастание неудовлетворенности наличием П в желание и стремление изменить существующее положение дел с помощью решения П (которое является ключевым для осуществления актов развития); 5) возможность решения П данным субъектом, отнесенность П к компетенции субъекта, кругу его полномочий (в противном случае для данного субъекта это будет не **его П**, а объективное **ограничение**, хотя школы зачастую заняты решением именно не своих проблем, а проблем более высоких образовательных инстанций и общества в целом).

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ В ШКОЛЕ - состояние школы (или ее подсистемы, элемента, параметра), характеризующееся рассогласованием между ее имеющимися характеристиками и требованиями ее внешней и внутренней среды. На наличие ПС указывают ее *симптомы.* **Описание ПСВШ** предполагает выделение значимых для школы источников требований к ней; отслеживание, изучение и анализ этих требований; отбор тех требований, которые не противоречат ценностям школы, ее политике и стратегии и которые школа в состоянии удовлетворить; выделение тех звеньев школьной системы, которые не соответствуют этим требованиям - потенциальных зон обновления; анализ ПСВШ, сконцентрированный на объективизации способа действий работников школы по получению результатов работы каждой из выделенных зон, на анализе и фиксации дефектов результатов, а также на раскрытии связи дефектов результатов с дефектами способа действий. Выполнение указанных действий позволит также полностью определить *актуальные* на данный момент времени *проблемы школы.*

Т.к. требования внешней и внутренней среды не остаются неизменными, а выявленные проблемы в той или иной мере решаются школами, то характеристики ПСВШ не остаются неизменными и нуждаются как в их фиксации, так и в коррекции. К числу **основных характеристик ПСВШ** относят: 1) совокупность требований, на поиск возможностей удовлетворения которых ориентирована школа в рассматриваемый момент времени; 2) совокупность потенциальных зон и предметов обновления школы; 3) совокупность актуальных и злободневных проблем школы; 4) масштаб и значимость решаемых школой проблем; 5) степень решения каждой проблемы в результате освоения средств ее решения (новшеств).

ПСВШ может возникнуть естественным путем (в результате изменения условий и обстоятельств работы школы) и быть создана искусственно с целью вывода кого-либо на новый уровень решения уже имеющихся проблем или для оптимизации обучения (см.ст. *Инновационное обучение).*

ПРОБЛЕМЫ ПЛАНИРОВАНИЯ - составляющая *проблем управления*, несоответствия между требуемыми и реальными результатами *планирования как вида управленческого действия.* Анализ планирования в прежних системах

управления школами дает основания утверждать, что эти системы, как правило, не обеспечивали:

- направленности совместной деятельности педагогов, учащихся и управленцев на достижение конкретных, операционально заданных результатов;
- постановки целей образования, выходящих за рамки известной триады - знания, умения и навыки;
- реального соответствия между общими целями школы (они, к сожалению чаще всего отсутствовали или заменялись чрезвычайно общими и абстрактными идеалами вроде всестороннего и гармонического развития личности) и целями различных групп в школьном сообществе (более того, сама идея, что эти цели могут не совпадать, казалась крамольной, общность целей считалась чем-то само собой разумеющимся, хотя в реальности этого, конечно, не было и не могло быть);
- направленности на развитие, обновление деятельности школы, образовательного процесса;
- становления и развития школы как индивидуально неповторимого образовательного учреждения (этому мешала задаваемая сверху установка на унификацию, единообразие школ "от Москвы до самых до окраин");
- наличия конкретных целей, ориентиров и стандартов для очень многих видов внутришкольной деятельности (например, несмотря на широкое распространение работы по единым методическим темам, конкретная постановка целей методической работы в школе и на уровне изменений в образовательном процессе, и на уровне изменений в профессиональной компетентности учителей, практически нигде не осуществлялась);
- реальной координации и интеграции действий членов коллектива;
- системного и постоянного взаимодействия с заказчиками школьных образовательных услуг, органами управления, различными структурами, сотрудничество с которыми было необходимо школе.

Такие результаты можно объяснить недоброкачественностью продуктов планирования, отсутствием многих из них при избытке лишних, малоэффективных продуктов планирования.

Системы планирования по разным (часто - уважительным) причинам не "производили" таких важных продуктов, как:

- итоги анализа окружающей среды;
- прогнозы изменений среды и социального заказа школе;
- обоснованные выводы о достигнутом уровне работы школы, ее достижениях (многие педагогические коллективы сильно затрудняются и до сих пор в аргументации своих главных достижений и конкурентных преимуществ);
- итоги проблемного анализа состояния школы, то есть наборы четко выявленных проблем ее функционирования;
- операциональные цели для любых участков работы школы;
- миссия конкретного образовательного учреждения;
- модели выпускников школы;
- учебные планы и программы обучения и воспитания;

- ориентиры и цели обеспечивающей и управляющей подсистемы школы;

- согласованные, действительно системные планы работы школы (чаще всего общешкольные планы представляли собой механическое соединение разных блоков, написанных разными членами школьной администрации, без необходимого согласования между ними);

- цели и планы развития школы;

- концепции и программы развития;

- стратегии деятельности школьного сообщества и др.

При этом, с другой стороны, школы занимались планированием очень много и объемно, сплошь и рядом вышестоящие инстанции требовали дополнения годовых планов работы множеством спецпланов, посвященных различным политическим событиям. Реализация таких планов часто вносила очень большую сумятицу в выполнение основных планов, что, впрочем, не очень волновало всех, так как реального анализа выполнения планов не было. Сравнительная стабильность и предсказуемость окружающей среды позволяла школам создавать не только годовые, но и пятилетние планы работы. При этом многие пункты планов повторялись из года в год с изменением лишь сроков проведения. Планы работы школ подвергались справедливой критике за их декларативность, неконкретность, отрыв мероприятий от целей, слабую аналитическую обоснованность, нереальность, отсутствие выделения главных целей и направлений работы. Не секрет, что школы часто писали обширные и красиво оформленные текстовые планы для проверяющих, а текущую работу вели на основе совсем других планов. Если оценить прежние системы планирования с точки зрения тех свойств, которые они в себе воплощали, можно констатировать, что эти системы:

- не были системами **целевого характера** и были нацелены скорее на процесс, чем на **результаты**;

- были реактивными, а не активными, опережающими и прогностическими (что в условиях медленных изменений можно было терпеть);

- были мало ориентированы на проектирование школы и системы управления, на существенные изменения состояния дел;

- не были ориентированы на развитие школы и на саморазвитие;

- не были склонными к рефлексии, анализу и оценке собственной эффективности;

- были затратными, нересурсосберегающими, неэкономичными;

- были жесткими, директивными, негибкими и немобильными;

- не были адресными и адаптивными; слабо ориентировались на конкретные потребности и возможности учащихся и педагогов, заказчиков школы;

- не были демократическими и партисипативными (то есть не обеспечивали участия в планировании многих членов педагогического коллектива);

- были порой слишком идеологически ангажированы;

- были несамостоятельны, зависимы от решений более высоких инстанций, были не в праве и не в состоянии принимать решения стратегического характера и т.д.

Названные результаты, продукты, свойства планирования означают, что в системах внутришкольного планирования не реализовались, или реализовались плохо, определенные **конкретные функции**, причем чем более значима и важна для школы данная функция планирования, тем острее будут проблемы, связанные с ее некачественной реализацией.

В системах внутришкольного управления, действовавших до реформы, как правило, не выполнялись или выполнялись не лучшим образом функции:

- анализа внешней среды и социального заказа:
- прогнозирования изменений в среде и социальном заказе;
- выявления проблем текущего функционирования школы;
- стратегического планирования;
- целеполагания (если под целями понимать не любые образы желаемого будущего, а образы конкретные, определенные по содержанию, уровню, срокам достижения, необходимым ресурсам);
- планирования обеспечивающих и управленческих процессов;
- планирования инновационных процессов;
- планирования внешних связей;
- выработки стандартов, эталонов, критериев оценки деятельности;
- самоанализа, рефлексии собственной деятельности и системы планирования.

Однако главные корни недостатков планирования надо искать не столько в дефектах структур и механизмов внутришкольного планирования, сколько в ошибочности и неразвитости господствовавших подходов к этому управленческому действию, в несовременности идеологии планирования, в несоответствии реальной значимости школьного уровня управления и той чрезвычайно узкой компетенции, которая выпадала на долю школы в условиях высокой централизации управления образованием.

Планирование внутришкольной работы имело слишком мало степеней свободы, а реальные жесткие требования органов управления образованием слишком сильно отличались от тех научно обоснованных требований, которые предлагали ученые и методисты. К чести наших немногочисленных коллег, занимавшихся научно-методическим обеспечением внутришкольного управления, они пытались внести в массовое управленческое сознание и практику многие ценные идеи. Так, уже в конце 70-х годов ставился вопрос о переходе к системному, комплексному, программно-целевому планированию, делались попытки использования циклограмм и сетевых графиков, давалась решительная критика недостатков существующих планов. Однако в той ситуации это не привело к существенным изменениям, а критика имеющейся практики по понятным идеологическим причинам не могла быть слишком резкой и радикальной.

В целом приходится констатировать, что практика управления и планирования была закрыта для проникновения идей современной теории управления, менеджмента. Объект управления (а стало быть и планирования) сводился только к образовательному процессу, а иногда - и к отдельным учебным занятиям. Идеи стратегического планирования, планирования инноваций, управления по целям, проектирования систем управления и многие

другие не смогли оказать существенного влияния на школьную управленческую практику.

Таким образом, по ряду объективных причин системы внутришкольного планирования существовали на концептуальных основаниях, которые утратили свою современность еще в первой половине нашего столетия, а объем компетенции субъекта управления школой был весьма узким и не позволял проявлять самостоятельность и творчество в планировании и тем более - в критике его оснований и идеологии. В рамках такой практики формировались определенное мышление, установки, знания и умения руководителей школ в области планирования работы школы. К сожалению, некоторые прежние стереотипы планирования "дожили" и до периода образовательных реформ, выступая как серьезный фактор торможения развития планирования в современной школе.

ПРОБЛЕМЫ РУКОВОДСТВА - составляющая *проблем управления*, несоответствие между требуемыми и реальными результатами *руководства как вида управленческого действия.* Анализ руководства школы в период, предшествующий современным реформам, свидетельствует, что внутришкольное руководство в советский период отражало суть административно-командной системы социального управления, которая, в частности, характеризовалась недооценкой, а то и сознательным игнорированием главной, человеческой составляющей управления школой. Внутришкольное руководство унаследовало традиционный, рационалистический, бихевиористский подход к мотивации работников по принципу "кнута и пряника", по сути пренебрегающий творческой природой педагогического труда. Как показывают наблюдения, этот подход и сегодня преобладает, особенно среди руководителей, не имеющих специальной подготовки.

Многие десятилетия управление советской школой во многом сводилось к реализации двух действий, приобретших характер устойчивого словосочетания: руководство и контроль. При этом смысл обоих понятий очень сильно отличался от того, которое придается им сегодня.

Судьбу руководства как управленческого действия очень сильно усложняло созвучие с вездесущим "партийным руководством", которое признавалось некоей "сверхфункцией", доминирующей над всеми другими функциями управления, причем естественно, не только на уровне отдельной школы. В условиях административно-командного управления и крайне суженной компетенции школы и внутришкольного управления руководство часто отождествлялось со строгим и жестким администрированием, а контроль - с не менее строгой и неукоснительной проверкой исполнения вышестоящих указаний.

До конца 8О-х г.г. (до отмены 6-ой статьи Конституции СССР 1977 г.) внутришкольное руководство (как и другие субъекты управления) было обязано "проводить в жизнь" идеологические и политические установки КПСС, всех ее органов и организаций. Школьная партийная организация имела право контроля за деятельностью администрации школы. Руководитель школы совместно с партийной организацией постоянно планировал (во многом -

специально для подачи в вышестоящие органы управления образованием и партийные органы) меры по "реализации" очередного партийного документа. Это порождало массу спецпланов, которые мешали выполнить основные планы школы.

Формула "руководство и контроль" не случайно долгие годы являлась альфой и омегой внутришкольного управления, а в предреформенные годы стала одиознейшим символом старого и отжившего в системе управления. В ней отражалось стремление к тотальному контролю деятельности учителя, которому не только в сталинские, но и в брежневские времена не дозволялось вносить какие-либо изменения в содержание образования, особенно - гуманитарного, определявшегося едиными государственными программами.

Руководство инновационной деятельностью учителя ограничивалось, в основном, совершенствованием в методической, технологической, организационной (но не в содержательной) областях общего образования. Педагогическое экспериментирование разрешалась только в рамках строго определенного перечня тем и сюжетов, утверждаемого Министерством народного образования. О самостоятельно проводимых школами экспериментах не могло быть и речи. Они запрещались приказом Министра народного образования РСФСР, ибо, как было подчеркнуто в приказе, - "дети - не кролики". Попытки учителей-новаторов прорвать бюрократическую блокаду педагогического творчества в школах приводили к острым конфликтам, в разрешении которых участвовали не только руководители и педагогические коллективы школ, но и широкая общественность, средства массовой информации. Не способствовала продуктивной, творческой работе и принудительная и формальная аттестация педагогов.

За годы реформ внутришкольное руководство существенно модернизировалось: ушли в прошлое такие его компоненты, как идейно-политическая направленность и партийное руководство. Вариативность образования и автономность образовательных учреждений, закрепленные в Законе РФ "Об образовании", открыли новые возможности для положительных перемен во внутришкольном руководстве.

Закон РФ "Об образовании", определяя общие требования к содержанию образования, устанавливает, что в конкретном образовательном учреждении содержание образования определяется образовательной программой (программами), самостоятельно разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением (Ст. 14, п. 5).

Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов лишь примерных образовательных программ.

Образовательные учреждения в соответствии со своими уставными целями и задачами могут реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать (на договорной основе) дополнительные образовательные услуги.

Образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает и утверждает учебный план, годовой календарный учебный график и расписание

занятий, выбирает систему оценок, формы, порядок и периодичность промежуточной аттестации учащихся.

Закон, таким образом, развернул внутришкольного руководства от контроля за исполнением учителем установленных государством программ к руководству творческой, инновационной деятельностью учителей и групп педагогов по разработке современного содержания образования, проектированию и использованию новых методик и технологий.

Вместе с тем внутришкольное руководство утратило сегодня традиционные для советской школы функции так называемого педагогического руководства детскими и юношескими школьными политическими организациями, органами ученического самоуправления, нередко насаждавшимися сверху формами организации воспитательной работы: политическими и интернациональными клубами, музеями боевой славы и т.п.

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ - составляющая *проблем школы,* несоответствия между требуемыми и реальными результатами управления, выявляемые в целях дальнейшего развития систем управления. Эффективное развитие систем управления образованием, которые по своей природе ориентированы на решение проблем функционирования и развития управляемых объектов, требует не только выявления и констатации наличного состояния этих систем, но и выделения наиболее актуальных собственно, управленческих проблем, несоответствий между желаемым состоянием, потребностями системы и ее нынешними возможностями, реальным положением дел.

К сожалению, в нынешних системах управления образованием осуществление проблемного анализа собственной управленческой деятельности существенно отстает от анализа проблем функционирования управляемых объектов. Это объясняется, по-видимому, недостаточной осмысленностью, невыделенностью непосредственных результатов деятельности системы управления из общих результатов деятельности образовательных систем и учреждений.

Идентификация систем управления со своими объектами (понятная и даже до известных пределов носящая позитивный характер), превращается в негативный фактор, когда управленцы начинают оценивать собственную деятельность по результатам, к достижению которых они имеют косвенное, опосредованное отношение. Живучесть отождествления целей (и результатов) деятельности системы управления и управляемого объекта выступает в качестве сильного тормоза модернизации систем управления образованием, препятствует объективной оценке их деятельности.

Постановка проблем управления имеет две стороны. Во-первых, проблемы существуют объективно и актуализируются, если система управления не справляется с предъявляемыми ей требованиями.

Во-вторых, с другой стороны, любая проблема управления должна стать проблемой для конкретного субъекта управления, содержанием его сознания. То, что является проблемой для той или иной системы управления в ее конкретных обстоятельствах, уже давно не является проблемой для других систем и еще не стало проблемой для третьих. Чем более сложные и высокие

цели готова поставить перед собой и объектом система управления, чем более продуманный и ясный характер имеет образ желаемого будущего, используемый в качестве эталона при сопоставлении с наличным положением дел, тем более значимые проблемы будут поставлены и тем большие изменения будут достигнуты при их решении (естественно, при условии их реалистичности, наличия возможностей и ресурсов их решения).

Однако практика показывает, что даже при наличии развитого стремления к модернизации действующих систем управления их субъекты не обладают видением вариативных образов желаемого будущего, не соотносят выдвигаемых лозунгов с реальными возможностями, не умеют проблематизировать ситуации. Таким образом, для многих субъектов управления образованием вычленение проблем управления по многим причинам ... само является проблемой. Это приводит к тому, что проблемы, выделяемые в данном разделе в качестве типичных, далеко не всегда осознаются реальными субъектами управления.

Для того, чтобы получить некоторый фон, позволяющий лучше рассмотреть проблемы управления, кратко охарактеризуем некоторые недостатки самого управляемого процесса, процесса функционирования и затем процесса развития.

В функционировании образовательных систем и учреждений существует и проявляется множество проблем и дефектов:

- во многих из них функционирование нестабильно, неритмично;
- достигаемые результаты далеки от оптимальных;
- потенциал, накопленный в системах, реализуется не в полной мере, не концентрируется на приоритетных направлениях;
- трудовая мотивация работников, отношение к образованию учащихся зачастую находятся на недостаточном уровне,имеют тенденцию к снижению;
- недостаточен уровень удовлетворенности трудом;
- не удается преодолеть текучесть кадров;
- функционирование систем и учреждений по-прежнему связано с большой перегрузкой персонала.

Эти проблемы и недостатки в значительной мере обусловлены проблемами и недостатками систем управления образованием на всех уровнях. Проведенный анализ позволяет констатировать наличие и широкую распространенность ряда общих проблем качества, результативности управления.

В области управления функционированием управляемых образовательных систем и организаций:

- недостаточное выявление и осознание участниками совместной деятельности образовательных потребностей населения (особенно будущих, перспективных), реальных и потенциальных учащихся;
- отсутствие конкретных, операционально заданных целей функционирования, несоответствие имеющихся целей реальным потребностям и возможностям систем и учреждений;
- неинформированность субъектов различных видов деятельности, значимых для образования, об общих целях функционирования;

- недостаточность условий, стимулирующих участников совместной деятельности к достижению максимально возможных результатов;

- недостаточность, слабость системы связей между различными участниками совместной деятельности: институализированными и не-институализированными, индивидуальными и коллективными;

- отсутствие разделяемых и согласованных участниками совместной деятельности общих ценностей, норм, правил, регулирующих профессиональную деятельность и поведение;

- недостаточность актуализации и концентрации возможностей имеющихся ресурсов для достижения приоритетных целей и т.д.

В области управления развитием управляемых образовательных систем и организаций:

- недостаточная ориентация участников совместной деятельности на ценности развития;

- отсутствие согласованных представлений о проблемах, которые необходимо решать для развития образования и обеспечивающих видов деятельности;

- недостаточность информации о возможностях решения проблем, ресурсах для развития;

- отсутствие четких, конкретных целей развития в объектах управления и/ или незнание этих целей участниками совместной деятельности;

- отсутствие или недостаточность условий, стимулирующих участников совместной деятельности на достижение максимально возможных результатов развития;

- неполнота видов деятельности и ролевых позиций участников совместной деятельности, необходимых для развития;

- неполнота состава институтов и субъектов, обеспечивающих развитие образования;

- недостаточность актуализации и концентрации возможностей имеющихся ресурсов для развития образования;

- отсутствие информации о промежуточных и итоговых результатах инновационной деятельности и т.д.

Широкая распространенность отмеченных проблем свидетельствует о наличии ряда дефектов систем управления, отсутствии у них необходимых, для обеспечения успешного функционирования и развития управляемых объектов, системных качеств. К числу важнейших из них можно отнести:

- недостаточную целеустремленность управления, его нецелевой характер. Это проявляется не только в отмеченных выше недостатках в определении конечных целей образовательных систем и процессов, но и в неразработанности многих стандартов, нормативов, эталонов, без которых крайне трудно определить результативность образовательных и обеспечивающих процессов:

- реактивный, запаздывающий характер управления, отсутствие механизмов превентивного, опережающего реагирования на возникающие проблемы и благоприятные возможности;

- недостаточное развитие обратной связи в управлении, слабость контроля за исполнением принятых управленческих решений;

- недостаточная системность управления, проявляющаяся в недостаточных связях между элементами коллективного субъекта управления (прежде всего - горизонтальных), снижающих общий КПД систем управления;

- недостроенность подсистем управления, ответственных за развитие управляемого объекта, отставание реальных возможностей управления развитием от провозглашаемых инновационных намерений;

- низкая наукоемкость управления, слабая ориентация на научные подходы в управлении, использование апробированных методов и процедур управленческой деятельности;

- несбалансированность между рутинными, допускающими стандартные решения и творческими составляющими управленческой деятельности и т.д.

Эти и другие обобщенно сформулированные недостатки систем управления являются в свою очередь следствием невыполнения или некачественного и несвоевременного выполнения конкретных управленческих функций. В значительной мере недостаточно качественная реализация управленческих функций предопределена недостатками организационных структур и организационных механизмов управления.

Организационным структурам действующих систем управления образованием присущи следующие наиболее распространенные недостатки:

- эти структуры являются недостаточно гибкими, подвижными, не отражают всей необходимой для реализации потребностей объектов в управлении полноты состава управленческих функций;

- в оргструктурах недостаточно развиты горизонтальные связи между подразделениями, что приводит к дублированию, несогласованности в действиях, перегрузке верхних уровней управления;

- в общей структуре органов управления ощущается недостаток подразделений и специалистов, занимающихся развитием образования;

- имеет место создание подразделений и должностных постов в системах управления без необходимого обоснования, увязки с реальными потребностями объекта и необходимыми функциями; новые объекты зачастую "не встроены" в общую организационную структуру управления;

- во многих органах управления нарушаются разумные рамки диапазона контроля, что обрекает управленческую деятельность на неэффективность;

- некоторые подразделения в органах управления, имея "громкие" наименования, по своим кадровым и иным ресурсам абсолютно не способны соответствовать возлагаемым на них надеждам и ожиданиям;

- наблюдается недостаточная специализация управленческих функций (особенно на внутриорганизационном и муниципальном уровнях);

- имеет место недостаточная кооперация управленческого труда в системах управления;

- в системах управления имеют место ситуации внутренней конкуренции и конфликты между подразделениями, что свидетельствует о несогласованности между частными и общими интересами;

- структуры управления не имеют целевого характера, они не ориентированы на конкретные конечные результаты;

- наблюдается несоответствие между полномочиями и ответственностью различных субъектов управления, особенно в ходе делегирования задач и работ с верхних уровней на нижние;

- мощность и реальная значимость отдельных подразделений аппарата управления (особенно на региональном уровне) часто не соответствуют заявленным приоритетам (например, часто имеет место явная гипертрофия органов, курирующих школьное образование при провозглашенном приоритете дошкольного);

- общее многообразие типов имеющихся оргструктур управления отстает от реального многообразия объектов и их потребностей, крайне редко встречаются проектные, программно-целевые структуры.

В целом для действующих организационных механизмов управления характерны такие недостатки, как:

- несоответствие общей технологии управления реальным ситуациям (из-за ее медленной перестройки);

- неадекватные задачам и технологиям управления организационные формы (например, когда целевые программы составляются 1-2 специалистами или отсутствует координация между разными группами разработчиков документа);

- механизмы управления не основаны на учете предельных возможностей управленческих технологий и поэтому не нацелены на полное, максимальное использование их преимуществ;

- стремление управленцев использовать современные технологии управления часто превышает подготовленность персонала, что приводит к профанации и дискредитации новых методов управления;

- слабость традиций командной работы в аппаратах управления, мешающая реализовать цельность оргмеханизма управления и т.д.

Недостатки организационных структур и механизмов управления в образовании в известной мере могут быть объяснены недостатками условий управленческой деятельности, необходимых для ее осуществления ресурсов.

Здесь следует отметить в первую очередь:

- недостаточную квалификацию управленческих кадров;

- недостаток финансирования (многие управленцы склонны объяснить этим обстоятельством все проблемы и видят в его преодолении главное условие решения всех проблем);

- недостаток информационного обеспечения;

- недостаток научно-методического, концептуального обеспечения управленческой деятельности, управленческого образования;

- недостатки нормативно-правового обеспечения управленческой деятельности;

- недостаточное внимание к управлению образованием, низкий социальный статус и престиж управленческого труда в отрасли.

Фиксируемое состояние систем управления образованием и их проблемы являются в значительной мере результатом деятельности по

самосовершенствованию систем управления или метауправления. В то же время, существование и необходимость особых функций управления управлением до сих пор недостаточно осознаны и поняты. В силу этого не выполняются или выполняются некачественно функции проектирования управляющих систем и их элементов, связей между ними, создания (организации) новых органов и подразделений, отдельных постов по разумному общему плану, проектирования общих целей, ожидаемых результатов управленческой деятельности по отношению к объектам, создания и использования неформальных структур управления, руководства инновациями в управлении, критического самоанализа управленческой деятельности системы как целого и т.д.

Такая ситуация в свою очередь связана с перегрузкой высших уровней управления рутинными операциями, текущей работой, недооценкой интеллектуализации управленческого труда, непониманием необходимости специализации отдельных руководителей на проблемах саморазвития управления с соответствующим закреплением ее в их функциональных обязанностях, а также с тем, что методы организационного проектирования управления в образовании находятся пока в стадии разработки и недостаточно известны практикам управления. Однако важно подчеркнуть, что и после "обнародования" таких методов вряд ли разумно ожидать сверхбыстрой переориентации систем метауправления: дело в том, что их деятельность требует принципиально иных, весьма сложных модельных, понятийных, концептуальных средств.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЫ - проблемы образовательного учреждения как целого, его функциональных подсистем (проблемы образования, проблемы обеспечения, проблемы управления) и их элементов (проблемы планирования, организации, руководства, контроля). Каждая школа в каждый момент своей жизнедеятельности объективно имеет множество проблем. Своевременное осмысление этих ПШ и выбор среди них наиболее актуальных обеспечивает успешное начало процесса *развития школы*. В науке управления образованием (В.С.Лазарев) для анализа ПШ разработан специальный метод *проблемно-ориентированного анализа,* являющийся разновидностью метода системного анализа. *Анализ ПШ и их причин* (с применением проблемно-ориентированного анализа) является функцией системы внутришкольного управления и необходимым элементом *программы развития образовательного учреждения. Важнейшими среди ПШ всегда считаются проблемы, связанные с несответствием между реальными и требуемыми результатами ее деятельности. Поэтому анализ ПШ рекомендуется начинать именно с выявления этих проблем.*

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ЦЕЛЕВАЯ КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ) - важнейший стратегический документ образовательного учреждения, переходящего (перешедшего) в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития; разработка таких программ стала одним из наиболее ярких и распространенных системных нововведений во

внутришкольном планировании, управлении и в отечественном школьном образовании в 90-е гг. XX века, явившись одним из немногих пока примеров нововведений в управлении, существенно стимулирующих обновление образовательных учреждений как объектов управления.

Программа развития может рассматриваться как особая разновидность общешкольного плана работы. Как и другие общешкольные планы, программа развития в обязательном порядке должна содержать такие составляющие, как аналитическое обоснование, постановку конкретных целей и задач, выбор средств достижения целей, планирование важнейших действий, акций, мероприятий, событий, обеспечивающих достижение цели в установленные сроки, определенности последовательности этих действий, ответственных исполнителей и т.п. Как и другие планы и действие планирования в целом, программа развития способствует преодолению неопределенности, упорядочению совместной деятельности и т.д.

В то же время программа развития достаточно существенно отличается от традиционного плана работы общеобразовательного учреждения. Эти отличия связаны прежде всего:

1) со **стратегическим характером программы развития**, ее преимущественной направленностью на решение наиболее важных, судьбоносных, предопределяющих общие направления жизнедеятельности школы и школьного сообщества - стратегических задач (следует учитывать, что, до принятия в 1992 г. Закона Российской Федерации "Об образовании" и утверждения, в нем принципа автономности образовательных учреждений школы были отстранены от принятия управленческих решений стратегического характера: эти решения принимались вышестоящими органами, а школы в основном решали задачи тактического и оперативного управления); программы развития, при всей желательной детализации предполагаемых действий, акцентируют внимание именно на вопросах стратегического значения и на выработке общей стратегии (а уже затем - тактики) их решения;

2) с ярко выраженной **инновационной направленностью программы развития** (в то время, как обычный общешкольный план основное внимание уделяет вопросам обеспечения стабильности текущего функционирования школы); можно сказать, что программа развития есть стратегический план осуществления основных нововведений в образовательном учреждении;

3) **прогностичностью, направленностью на будущее, на реализацию не только актуальных, но и перспективных, ожидаемых, прогнозируемых образовательных потребностей, социального заказа на образование;**

4) опорой на идеологию системного, программно-целевого подхода в управлении;

5) использованием при разработке этого документа специальной и достаточно жестко структурированной технологии т.д.

Программа развития рассматривается как потенциально мощный и действенный инструмент, обеспечивающий результативный и экономичный переход школьного сообщества в новое качественное состояние и одновременно - как инструмент, обеспечивающий управление этим переходом.

При этом программа развития предполагает взаимосвязанное решение трех крупных задач (См. ст. *Задачи программы развития образовательного учреждения)*.

Решение о разработке программы развития образовательного учреждения принимается коллективом и администрацией школы и согласуется с учредителями, вышестоящими органами управления. Для практики разработки и реализации программ развития (как и всякой инновационной практики вообще) противопоказано администрирование и действие по приказу сверху и без учета желания и готовности школьного коллектива, насаждаемое в некоторых регионах.

При принятии решения о начале разработки программы развития важно учитывать, что программы этого типа нужны прежде всего в ситуациях, характеризующихся:

- высокой степенью неопределенности и непредсказуемости внешней среды и ее требований к образовательному учреждению (в стабильных ситуациях потребность в развитии и его проектировании существенно ниже, и программы развития не востребуются);
- недостаточностью и высокой степенью нестабильности ресурсного обеспечения (при избытке ресурсов и стабильности их получения потребность в программе развития, как правило, отсутствует);
- стремлением к достижению высоких, в пределе - оптимальных (то есть максимально возможных для данных конкретных обстоятельств и ограничений) результатов жизнедеятельности (для получения меньшего эффекта можно обойтись и обычным. традиционным планированием работы);
- объективной необходимостью вовлечения в работу широких слоев школьного сообщества и партнеров школы и невозможностью обойтись только усилиями нескольких руководителей (при отсутствии такой необходимости отдельные изменения могут быть произведены узкой группой лиц, как правило - руководителей школы и не требуют общешкольной программы развития);
- осознанием необходимости именно системных преобразований в школе (для осуществления стратегий локальных и модульных изменений в школе разрабатываются другие документы, существенно отличные от программы развития школы).

Широко распространенная среди управленцев точка зрения о том, что программы развития необходимы **только** тем учреждениям, которые планируют перейти в новый статус, ошибочна: программа развития показана любым коллективам, желающим качественно изменить свою деятельность и ее результаты, а это можно сделать и оставаясь в прежнем статусе.

Традиции программно-целевого управления и опыт разработки и реализации программ развития в российских образовательных учреждениях говорят в пользу такой структуры Программы как документа, в которой представлены:

1.Краткая аннотация (паспорт) Программы.

2.Информационная справка об образовательном учреждении.

3.Блок аналитического и прогностического обоснования Программы:

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней социальной среды;

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, адресуемых школе, социального заказа;

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей внешней среды школы в свете нового социального заказа;

- анализ и оценка достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ школы за период, предшествовавший нынешнему инновационному циклу развития;

- анализ и оценка инновационной обстановки в школе, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста;

- первичный прогноз восприятия возможных новшеств в школьном сообществе, возможного сопротивления изменениям;

- проблемно-ориентированный анализ состояния школы, ключевые проблемы школы и их причины.

4.Концепция (концептуальный проект) желаемого будущего состояния школы как системы.

5.Стратегия и тактика перехода (перевода) школы в новое состояние:

- стратегия перехода, основные направления, этапы, задачи осуществления инноваций и достигаемые рубежи;

- описание конкретных целей школы на первых шагах цикла развития;

- конкретный (тактический и оперативный) план действий по реализации Программы.

6.Приложения.

ПРОДУКТ НОВОВВЕДЕНИЯ - то, что непосредственно создается в ходе нововведения; к ПН относятся само новшество (если оно создано школой или адаптировано ею к условиям своей работы), а также проект нововведения. Значение ПН состоит в том, что именно они подлежат *распространению* в ходе инновационной деятельности. ПН может иметь конкретную вещественную форму (например, новый учебник по какому-то предмету) или быть в неовеществленной форме (например, *"ноу-хау"*). Каждый ПН обладает своим *жизненным циклом. Эффективность использования* ПН выше, если школа подключается к его освоению на более ранних стадиях жизненного цикла. Порядок использования ПН может определен лишь после его *идентификации.*

ПРОДУКТЫ УПРАВЛЕНИЯ - составная часть *результативного компонента управленческой деятельности*, **непосредственный итог** продуктивной деятельности субъектов внутришкольного управления. В отличие от *результатов управления*, которые проявляются опосредованно, как итог управленческого взаимодействия с объектом, ПУ рассматриваются как бы до воздействия на объект, как его условие и элемент самого воздействия. Среди наиболее значимых ПУ можно назвать управленческие идеи, решения, планы, цели и совокупность средств их осуществленияч, проекты, организационные

структуры и их элементы, внутренние и внешние связи и многое другое. Полезно проектировать и изучать ПУ по всем видам управленческих действий и по всем подсистемам системы внутришкольного управления. Качество ПУ является важным показателем и условием высокого качества и результативности системы управления школой.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ (иначе - проектировочная деятельность) - относительно самостоятельный вид человеческой деятельности, направленный на создание *проектов* (в значении), как правило, проектов новых, не существовавших ранее вещей, продуктов, процессов, систем и т.д.

Важным и существенным признаком П является то, что П - это работа с будущим. Проекты, которые создаются в ходе проектировочной деятельности - это идеальная модель будущих образовательных и управляющих систем. Это означает, с одной стороны, что проектированию свойственно все, что присуще работе с будущим и прежде всего - высокая степень неопределенности и непредсказуемости. С другой стороны П - не единственный вариант работы с будущим, есть еще и планирование, программирование, прогнозирование. Как соотносится П с этими понятиями и видами деятельности?

П и планирование. П как создание модели желаемого будущего является понятием более частным по сравнению с планированием. В то же время существует определенная разница в употреблении этих слов: о планировании говорят обычно, когда речь идет о чем-то сравнительно ясном и не предполагающем существенных открытий и изменений, о планировании текущей деятельности; когда же вопрос стоит, по сути дела, о создании новой организации или ее подсистемы, то есть, когда предстоит существенно больший объем созидательной, творческой деятельности, чаще используют термин "проектирование". П близко к понятию *стратегического планирования*. Кроме того, планирование может рассматриваться как этап проектировочной деятельности, но это уже выходит за рамки соотнесения этих понятий.

П и прогнозирование. Успешное П различных систем в образовании трудно представить себе без опоры на прогнозы вероятного будущего, прогнозы тенденций изменения внешней среды и самого объекта управления как источников требований к новой системе управления. Однако П и прогнозирование - не одно и тоже. Если прогнозирование строит предположения о том, что может быть, то проектитрование призвано ответить на вопрос: "что должно быть, какой должна быть система управления школой, чтобы добиваться желаемых результатов в конкретных ситуациях?". П должно опираться на имеющиеся прогнозы ситуации, включать в себя элементы и этапы прогнозирования (в том числе - прогнозирования последствий освоения проекта на практике), но не тождественно прогнозированию как деятельности.

П и программирование. Анализ литературы показывает, что в разных национальных управленческих культурах аналогичные явления и процессы "маркируются" по традиции разными словами. Так, если в СССР и России идеи П чаще всего вносились в рамках **программного, программно-целевого подхода,** то на Западе более широко говорят о *проектном подходе*. Хотя изначально слово "программа" означала нечто записанное, наперед прописанное , то есть текст, то сегодня программами часто именуют формы

организации различных социальных действий (например, программа "Дети Чернобыля" не столько текст, сколько работа определенных людей и групп), и их отличие от проектов (как форм организации дела) установить практически невозможно. Мы полагаем, что принципиального (не связанного только с вкусами или привычным словоупотреблением) отличия в значении между этими понятиями не существует, но с учетом складывающихся традиций правомерно различать **проект** как главный результат П системы управления и **программу модернизации внутришкольного управления как документ, описывающий наряду с проектом и план его освоения, перехода от прежней системы управления к новой, спроектированной. С точки зрения проекта как формы организации дела предпочтительнее использовать именно слово "проект", а не "программа".**

П и моделирование; П и конструирование; Проектирование и воплощение. В практике проектировочной деятельности возникает потребность различение между П и действиями, указанными в подзаголоке данного фрагмента текста. Мы полагаем, что понятие "проектирование" (в узком смысле, подразумевающем именно выработку идеальной модели новой системы управления) может рассматриваться как синоним моделирования, но при рассмотрении проектирования как специально организованой человеческой деятельности становится ясно, что моделирование является только частью проектирования, хотя и крайне важной.

Что касается П и конструирования, то их различие носит лостаточно относительный характер и более ярко выражено при создании вещественных, осязаемых объектов. В этом случае считают, что проектирование - это создание нового объекта **"на бумаге"**, а конструирование - **его создание "в железе"**. В нашей ситуации использование подобного различения затруднительно, но при желании можно договориться, что конструирование - это создание на основе проекта реальных систем управления.

Результаты П могут быть воплощены в практике с той или иной мерой успешности, точности, с большими или меньшими искажениями и отступлениями от проекта. Поэтому есть смысл различать и сравнивать между собой результаты П (проекты новых систем), конструирования (реальные системы) и воплощения (реальная система в действии).

П - деятельность, процесс, наука, искусство. П есть не что иное как особая деятельность людей (проектировщиков). Это означает, что для понимания проектирования необходимо учесть и рассмотреть все элементы, присущие проектированию, как и любой социально значимой человеческой деятельности. Как и всякая деятельность, П носит процессуальный характер, подразумевает прохождение определенных этапов, стадий, шагов, осуществление отдельных действий и целых сложных процедур. При этом есть потребность превращения проектировочной деятельности в профессиональную.

Как и любая управленческая, инновационная деятельность, протекающая в конкретных уникальных ситуациях, П может рассматриваться как разновидность практического искусства; навыки проектировщиков, их профессиональная интуиция, чутье, опыт не могут быть ничем заменены.

Однако все это может и должно дополняться научными знаниями, знаниями подходов к проектированию сложных систем, базовыми знаниями о проектируемых системах, знаниями об опыте П, владением методами П, выработанными наукой.

Как культурная деятельность, П предполагает определенное соотношение **традиций и новаторства, норматива и творчества.** С одной стороны высокий профессионализм проектантов предполагает безупречное знание культурно апробированных методов и средств своей работы и их грамотное использование, с другой стороны проектирование всегда будет носить **творческий характер.**

П как технология. В ряде публикаций П понимается как особая технология, разумная последовательность шагов и этапов, приводящая к получению запланированного результата.Мы полагаем, что такое понимание вполне правомерно и возможно, хотя сводить все П к этому пониманию считаем неправильным.

П как работа с идеями. Если рассматривать П как по преимуществу мыслительную, интеллектуальную деятельность (а для этого есть веские основания), главным в нем оказывается **генерация**, **проработка и комбинирование проектных идей и решений. Результат проектирования - образ новой системы управления - не что иное, как совокупность надлежащим образом разработанных, обоснованных и выстроенных идей.** Вполне правомерно и разумно понимать П как **постоянный процесс выбора, принятия решений, процесс решения задач и проблем (познавательных, организационных, ресурсных).**

Более полное раскрытие рекомендаций по стратегии и технологии П предполагает опору на понятия о: основаниях, ценностях и смысле П; принципах, нормах и правилах П; целях и задачах П; его ожидаемых результатах; субъектах и участниках П, их ролях и взаимодействии; содержании П, его логической структуре, этапах, шагах; методах, средствах, инструментарии, технологиях П; формах организации проектировочной деятельности; ресурсах, потребных для П; условиях проектировочной деятельности; требованиях к субъектам П и их подготовке.

ПРОЕКТНАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ - разновидность *организационной структуры управления*; структура, которая создается в рамках идеологии *управления проектами* для разработке проектов модернизации образовательной системы, системы внутришкольного управления и других процессов целенаправленных изменений в школьной организации. Для управления проектом, как правило, создается на временной основе специальное подразделение - проектная команда (группа, бригада специалистов), которая по завершении проекта распадается. Управление проектом предполагает определение его целей, построение оргструктуры, планирование и организацию выполнения работ, координацию действий исполнителей. Руководитель проекта, наделенный проектными полномочиями, отвечает за планирование, график и ход выполнения работ, за расходование выделенных ресурсов и т.д.

ПСУ может создаваться как в централизованной, так и в децентрализованной формах. При децентрализованной ПСУ специалисты-исполнители разделяются по проектным подразделениям и подчиняются руководителям проектов, при централизованной ПСУ служат общими для всех проектных подразделений и подчиняются директору школы или его заместителю. Применение проектных структур в чистом виде в школьных условиях практически исключается и требует рационального сочетания с линейно-функциональной структурой, где связи и отношения субъектов стабильны и характеризуются одновременно и субординацией, и координацией.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ - хорошее владение своей профессией; определенный, достаточно высокий уровень владения своей профессией.

Традиционно профессия в научной литературе определяется через "деятельность", "вид деятельности". С этим трудно спорить, поскольку очевидно, что в основе профессии лежит профессиональная деятельность. Однако "профессия" шире "деятельности", так как существуют и другие аспекты этого явления: место данной профессии в системе других профессий; ценность, престиж профессии в данной культуре; типичные реальный и идеализированный портреты носителя данной профессии, включая идеал наиболее и наименее эффективного профессионала и т.д. Представляет интерес и внутренний, профессиональный аспект: профессиональный язык, взгляды, образ мышления; вторичные модели реальности, профессиональные стереотипы, предрассудки; особенности профессиональной этики. Перечисленное не является деятельностью как таковой, но безусловно имеет отношение к профессии: без этого нет профессионала.

В процессе деятельности профессионал переживает несколько кризисов. Основным содержанием кризиса становятся потребность в подведении некоторых итогов, чувство застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с некоторым страхом перед ними. Возможны следующие варианты разрешения этого кризиса.

1. Прекращение профессионального роста - стабилизация на достигнутом уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы жизни.

2. Упрощение одной из сторон профессиональной деятельности (специализации) - выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его пределы.

3. Конструктивное разрешение - профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

4. Деструктивное разрешение - срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытках начать все сначала.

Очевидно, что взаимоотношения личности и профессии далеко не однозначны. Трудно сказать, что именно является доминирующим звеном, поскольку человек и профессия создают некоторую внутренне напряженную развивающуюся систему (Е.А.Климов). Можно выделить два основных направления развития такой системы (И.В.Романов, А.А.Хван).

Первое представляет собой движение от профессии к личности и связано с тем, что личность "присваивает" сложившуюся в данной культуре модель профессиональной деятельности. На первых этапах становления профессионала возможны следующие механизмы "присвоения": 1) ознакомление с профессией через передачу знаний о предмете, механизмах, принципах, методах, способах деятельности и т.д.; 2) освоение через практическую деятельность в рамках данной профессии. Указанные механизмы традиционно представлены в профессиональном обучении.

Следующим механизмом является идентификация с профессией. Это более высокий уровень вхождения в профессию, поскольку предполагается, что профессия является главным делом человека, составляет центральное, системообразующее ядро образа жизни профессионала. Идентификация имеет две стороны: принятие и отождествление. Принятие, сохраняя положительные характеристики отождествления, дает возможность выхода из жестко заданной профессиональной роли, сохраняет свободу развития личности. Отождествление себя с профессиональной ролью приводит к появлению профессиональных деформаций личности, когда профессиональные привычки, стиль мышления и общения, особенности личности резко заостряются, огрубляются и переносятся вовне, за пределы профессии. Например, для учителей характерны излишне упрощенный подход к проблемам, авторитарность, категоричность суждений, поучающая манера общения, стремление все сводить к простым схемам, обобщенность в восприятии людей, подавление чувства юмора и т.д.

Второе направление развития системы "личность - профессия" представляет собой движение от личности к профессии. Ведущую роль в этом процессе играют механизмы формирования индивидуального стиля деятельности и творческого подхода ко всем профессиональным ситуациям. Человек настолько овладевает своей профессией, что начинает работать как бы играючи, легко, с наименьшими усилиями достигает высокой эффективности и т.д. Весьма важно, что творческий подход, реализация собственной индивидуальности позволяют человеку трансформировать, изменить границы и содержание профессиональной модели, представления о сути профессионала. Именно такое влияние оказали в менеджменте Г.Форд и Л.Якокка, в образовании - Я.Коменский, Я.Корчак, А.Макаренко и др. Сегодня мы наблюдаем изменение модели профессионала в образовании на примере деятельности Е.Ямбурга, А.Тубельского и мн. др.

Генетически первичным, конечно, является направление от профессии к человеку. Второе направление представляет собой как бы создание заново профессиональной модели, на базе собственных личностных особенностей и индивидуального опыта. В большинстве случаев доминирует именно первое направление. В случае успешного синтеза первого и второго направлений результатом всегда является создание такой уникальной модели, которая гармонично сочетает требования профессии и особенности личности конкретного профессионала. Восхождение к такой модели можно назвать процессом профессионализации, выделив в нем, собственно, первичную и

вторичную профессионализации, а достигнутые результаты - соответствующим уровнем профессионализма.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ РУКОВОДИТЕЛЯ - степень овладения индивидом, который занимается преимущественно управленческой деятельностью, профессиональными знаниями, умениями и навыками, соответствующими квалификационным требованиям в той или иной сфере, а также требованиям к психофизиологическим особенностям личности.

В отечественной и зарубежной теории и практике профессиональное управление базируется на разработанных общих и модификационных моделях профессиональной компетентности руководителя.

Профессионализм школьного руководителя заключается в степени его просвещенности в области политики образования, объекта управления, управления, в имеющемся опыте, профессиональных позициях, творческом потенциале, высокой продуктивности управленческого труда, независимо от действующих внешних условий и факторов, а также в его психологических особенностях.

Профессионализм школьного руководителя должен отличаться компетентностью, конструктивностью, взвешенностью, научной обоснованностью, экономичностью, адаптивностью, гибкостью, оперативностью, правомочностью, а также способностью отражать в управленческих решениях управленческую идеологию, оргструктурную целостность внутришкольного управления, систему ценностей, интересов и поаведенческих норм коллектива.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ПЕДАГОГОВ - обобщающее понятие для обозначение множества объединений учителей и воспитателей, ориентированных на решение профессиональных задач и проблем. Для современной школы характерен поиск новых форм и видов ПОП, как внутришкольных, так и межшкольных.

В одноименном практико-ориентированном пособии под ред. М.М.Поташника (М.: ЦСЭИ, 1997) рассмотрены такие виды внутришкольных ПОП как: *методические объединения разных видов, школы профессионального мастерства, школы передового опыта, педагогические студии и ателье (мастерские), мастер-классы, творческие микрогруппы, кружки качества, временные творческие и научно-исследовательские коллективы (ВТК и ВНИКи), проектные команды, школы исследователей, лаборатории, кафедры и др*

В настоящее время для деятельности ПОП в школе характерно наличие ряда проблем. **Первая группа проблем** - проблемы недостаточной результативности работы объединений по развитию профессионального мастерства учителей - не происходит ожидаемый и необходимый рост профессиональных возможностей участников объединений, не полностью или неправильно используется их потенциал. Конкретизация проблем, входящих в эту группу, дает следующий (причем заведомо неполный) список проблем, характерных для многих ныне действующих профессиональных объединений педагогов:

1.У учителей не формируются и не развиваются необходимые профессиональные умения (рефлексивные, прогностические, диагностические,

аналитические, целеполагания, проектировочные, организационно-деятельностные, коммуникативные, контрольно-оценочные), учителя недостаточно готовятся к решению управленческих задач в образовательном процессе или совсем не готовятся как менеджеры. Педагоги слабо готовятся к коллективной, групповой работе, к работе в качестве членов творческих групп, команд. У учителей зачастую не формируются умения инновационной, исследовательской, экспериментальной деятельности. Профессиональные объединения недостаточно результативно работают по обучению учителей работе с новыми средствами обучения, новыми информационными технологиями, компьютерной техникой.Заметим, что мы вынужденно говорим здесь о недостатках весьма обобщенно и широко: на практике несформированность **любого** из названных профессиональных умений представляет собой отдельную и очень серьезную проблему!

2.У участников объединений не формируются знания, умения и психологические установки, необходимые и достаточные для результативной работы над собой, для продуктивного профессионального самосовершенствования. Работа в объединениях не приводит к конструктивному самокритичному самоанализу, не создает ситуации **продуктивного, ведущего к саморазвитию кризиса профессиональной компетентности.**

3.Формирование предметных, частнометодических знаний превалирует над развитием обобщенных знаний в сфере общей педагогики, дидактики, психологии, культурологии, антропологии, философии образования. Работа многих объединений не приводит к росту общей культуры педагогов. Многие объединения строят свою работу затратными, экстенсивными способами, что усугубляет перегрузку учителей.

4.Работа объединений не ведет к развитию и согласованию ценностно-смысловых и целевых ориентаций учителей, слабо затрагивает личность педагогов и, как следствие - не ведет к обогащению их творческой индивидуальности.

5.Лишь немногие из имеющихся профессиональных объединений могут поставить себе в заслугу реальное изменение, обогащение, развитие профессиональной позиции учителя, его индивидуальной миссии, мотивов и других коренных оснований его деятельности, изменение отношений к детям, делу, самому себе (без чего трудно или нельзя рассчитывать на серьезные изменения в качестве работы).

6.Отрицательным результатом работы многих имеющихся объединений, во многом подрывающим общую их результативность, является отсутствие или снижение мотивации профессиональной деятельности, отсутствие удовлетворения важных профессиональных и личных потребностей учителей, приводящее к нежеланию работать в объединениях.

Названные проблемы во многом обусловливают вторую группу проблем действующих профессиональных объединений педагогов - проблемы недостаточного влияния деятельности объединений на ход и результаты образовательных и инновационных процессов в школе (работа объединений не дает ожидаемого эффекта в плане повышения эффективности и качества

функционирования и развития образовательной системы школы). В рамках этой группы проблем можно выделить, в частности, такие недостатки:

1.Результаты подготовки учителей слабо соотносятся с духовными основаниями и стратегическими направлениями деятельности школ, слабо отражают их миссию, общие устремления, модели выпускников и т.п.

2.Работа многих существующих объединений не ведет к оптимизации текущего функционирования образовательных процессов, не обеспечивает их направленности на достижение результатов, лежащих в зоне ближайшего развития учащихся, усилению межпредметной координации, росту преемственности в задачах, содержании, технологиях обучения и воспитания.

3.В работе объединений (и как следствие этого - в педагогическом процессе) медленно и непродуктивно осваиваются достижения передового (в том числе - рожденного в собственном коллективе) педагогического опыта и рекомендации ученых.

4.Многие объединения не оказывают ведущего направляющего влияния на инновационные процессы в школе, не помогают учителям-исследователям, новаторам, экспериментаторам, не инициируют инновационных проектов. Многие объединения не готовы взять на себя исследовательские, экспертные функции по отношению к разрабатываемому в школе новому содержанию образования, новому программно-методическому обеспечению.

5.В школах, где отдельные объединения стали субъектами организации нововведений, редко удается обеспечить координацию инновационных начинаний, их разумную увязку.

6.Профессиональные объединения не обеспечивают сплочения, интеграции, консолидации педагогического и общешкольного сообщества, развития коллектива, что затрудняет и интеграцию образовательного и инновационного процесса.

Важно отметить, что острота и распространенность отмеченных проблем во многих случаях приводят к потере веры в возможности профессиональных объединений педагогов как таковых, к унынию и пессимизму. Наша позиция - принципиально иная: необходимо вскрывать причины имеющихся проблем и недостатков и на этой основе серьезно заниматься развитием и обновлением действующих профессиональных объединений, которые, безусловно, не исчерпали своего потенциала.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КРЕТИНИЗМ (ср. нем. Fachidiotismus) - разновидность профессиональной деформации личности и поведения работника, сильная степень профессиональной ограниченности, однобокости. ПК является отрицательным последствием сильной увлеченности профессиональной деятельностью в сочетании с неумением посмотреть на себя со стороны и слабой самокритичностью, когда профессия поглощает все внимание, силы и интересы работника, и стереотипы профессионального поведения начинают переноситься в другие сферы, в результате чего окружающие в любой жизненной ситуации легко опознают такого человека как носителя данной профессиональной роли. То, что профессиональная деятельность, особенно, осуществляемая в течение длительного времени, накладывает определенный отпечаток на облик человека, явление обычное,

естественное и еще не свидетельствующее о ПК. ПК возникает тогда, когда этот отпечаток становится слишком сильным и не лучшие профессиональные стереотипы начинают "забивать" личность, индивидуальность, нормального человека. Черты ПК у носителей разных профессий обычно становятся предметом рассмотрения в сатирических произведениях, благодаря чему у людей "со стороны" создается некий стереотип восприятия профессионалов. У представителей профессий, связанных со школой, ПК может проявляться такими симптомами как менторский тон в общении, стремление всех учить и воспитывать, безграничная уверенность в знании норм правильного поведения и желание добиться выполнения этих норм другими людьми. Несмотря на объективно сложные условия профессиональной деятельности и общения в сфере образования черты ПК проявляются у педагогов и руководителей сравнительно редко, что свидетельствует о хорошем развитии чувства юмора, самоиронии.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ - направленность внутришкольного управления на недопущение вероятных, но нежелательных событий, явлений, ошибок, недостатков, дефектов и проблем деятельности, неблагоприятных для школы тенденций. Как и в медицине (из лексикона которой заимствуется само слово "профилактика"), в педагогике и в сфере управления школой упреждающие, профилактические действия оказываются значительно более результативными и менее затратными, чем действия по преодолению уже случившихся неприятностей, сделанных ошибок и имеющихся застарелых недостатков. Актуальность ПНУШ усиливается тем обстоятельством, что в большинстве действующих систем внутришкольного управления преобладает не профилактический подход, а его антипод в виде *реактивного управления школой*. Практическая реализация ПНУШ предполагает наличие у системы управления сознательной и сильной установки на выявление вероятности негативного развития ситуации, нацеленности на построение наиболее вероятных прогностических сценариев ожидаемых изменений, владение достаточным арсеналом методов прогнозирования, решительное осуществление упреждающих, профилактических действий и мер. См. также ст. *Активность управления.*

ПСИХОЛОГИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - характерная для нашего времени тенденция развития управленческой деятельности, проявляющаяся в более осознанном, целеустремленном и интенсивном использовании руководителями научно-психологических знаний и основанных на них идей, концепций, методов управления (см. ст. Психологические методы управления), занимающих постепенно все большее место в их практике по сравнению с административными (которые во многом уже исчерпали себя) и экономическими (применение которых в наших условиях весьма ограничено) методами. Указанная тенденция типична для последних десятилетий практики организации производства и управления в различных странах и сферах, в том числе - и в образовании. Развитие ПУД связано с одной стороны – с ростом объективных потребностей в таком

характере управления, который смог бы максимально учитывать резко возросшее значение человеческого фактора, потребности, интересы людей в организациях, закономерности и механизмы их поведения, а с другой стороны - реальные достижения школ и концепций управления, опирающихся на психологические исследования (в первую очередь это касается "школы человеческих отношений и поведенческих наук"), психологическое знание, развитие на стыке психологии и науки управления (менеджмента) такой дисциплины как психология управления.

Руководителям, желающим в большей мере опираться в своей управленческой практике на психологические знания и методы, важно учитывать, что в интересах управления могут так или иначе использоваться достижения всех влиятельных направлений мировой и отечественной психологии. Речь идет, в частности, о психоанализе, бихевиоризме, трансактном анализе, гуманистической психологии, культурно -исторической психологии и деятельностном подходе и т.д. Однако при использовании в управленческой деятельности соответствующих психологических концепций и рекомендаций крайне важно понимать их сущностные методологические и мировоззренческие основания, базовые ценности и соотносить их с собственными убеждениями и стратегией развития школы.

Будучи в целом позитивной тенденцией для практики управления школой и развития профессионального потенциала руководителей, ПУД может сыграть и отрицательную, деструктивную роль. Это возможно, если ПУД не пойдет дальше моды на использование психологической терминологии, если психологическое знание будет использоваться некомпетентно (например, когда руководитель будет пытаться без специальной подготовки использовать сложные психодиагностические методики и делать их них далеко идущие выводы), если используемые психологические знания и представления о человеческой природе уже устарели и не соответствуют реальному поведению людей (например, когда руководитель школы пытается руководить творческим педагогическим коллективом, опираясь на представления об учителях, соответствующие так называемой "теории" и не учитывающие творческую, инициативную природу учительского труда), если при чрезмерном увлечении психологическими аспектами управления будет потеряно внимание к другим, не менее важным аспектам управленческой деятельности.

Теоретической основой для ПУД, кроме социальных, образовательных и других обстоятельств, являются концепции мотивации отношения человека к труду <X>, <Y> и <Z>, развитые в работах Ф.Тейлора, Д.Макгрегора и В. Оучи. Теория <X> базируется на следующих предпосылках: 1) обычно человек имеет унаследованную нелюбовь к работе и старается ее избежать. Поэтому труд необходимо нормировать, а лучшим методом организации является конвейер; 2) поскольку человек не хочет и не любит работать, заставить его работать можно только принуждением, жестким давлением; 3) средний человек предпочитает, чтобы им управляли, старается не брать на себя ответственность, имеет относительно низкие амбиции; 4) качество работы у такого человека обычно низкое, поэтому необходим постоянный строгий контроль со стороны руководства (Ф. Тейлор). Понятно, что при таком подходе наиболее

предпочитаемыми будут жесткие командно-административные методы управления.

Теория <Y> является антиподом теории <X> и ориентирована совсем на другую модель работника: 1) у человека преобладают социальные потребности и желание хорошо работать; 2) нежелание работать не является наследственной чертой, присущей человеку, человек воспринимает работу как источник удовлетворения или как наказание в зависимости от условий труда; 3) внешний контроль и угроза наказания не являются главными стимулами побуждения человека к деятельности; 4) обычный воспитанный человек готов брать на себя ответственность и стремится к этому, многим людям присуща готовность использовать свои знания и опыт на благо общества (Д.Макгрегор). Очевидно, что для этой модели работника административные методы принуждения оказываются неэффективными.

Основные предпосылки теории <Z>: 1) для человека типично желание работать; 2) люди предпочитают работать в группе и предпочитают групповой метод принятия решений; 3) должна существовать индивидуальная ответственность за результаты труда; 4) предпочтительнее неформальный контроль за результатами труда на основе четких методов и критериев оценки (В. Оучи). Для данной модели работника, получившей распространение в 80-е годы, наиболее эффективны экономические и психологические методы управления.

В современных условиях, когда люди стали более образованными и интеллектуально развитыми, получили возможность активнее и ярче проявлять свою индивидуальность, когда стали богаче их потребности, эффективность командных, чисто административных методов управления снижается. На первый план выходят экономические, основанные на учете личных материальных интересов, и психологические. Собственно, в этом и состоит феномен ПУД.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ (СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ) МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ - одна из групп методов управления, выделяемая при их наиболее широко известной и распространенной классификации на административные, экономические и П (СП)МУ; способы осуществления управленческих воздействий на персонал и учащихся школы, базирующиеся на использовании закономерностей психологии. Направленность данных методов прежде всего на человеческие факторы организации заставляет связывать эти методы прежде всего с управленческим действием руководство. Объектом воздействия этих методов являются группы людей и отдельные личности. По масштабам и способам воздействия эти методы можно разделить на две группы: социально-психологические, направленные на группы людей и их взаимодействия в процессе деятельности, и собственно психологические, направленные на личность конкретного человека. Такое разделение достаточно условно, т.к. в современном общественном производстве и образовании человек действует не изолированно, а в группе разных по психологии людей. Более важными являются представления руководителя о психологической сути человека-подчиненного. Если руководитель считает своих подчиненных разумными, сознательными людьми, это приводит к предпочтению им одних

методов руководства, если глупыми, необразованными, иррациональными - руководитель предпочитает использовать другие методы. В первом случае руководитель чаще использует убеждение как развернутую систему логических доказательств, чтобы превратить сообщаемую индивиду информацию в систему его личных установок, принципов, планов деятельности. В этом случае обязательным условием является осознанное отношение подчиненных к информации руководителя. Добавим, что убеждение как результат и убеждение как процесс воздействия неразрывно связаны с эмоционально-волевой сферой личности взаимодействующий людей. Чтобы убеждение было эффективным, оно должно отвечать ряду требований: 1) убеждение должно строиться с учетом возрастных, образовательных, профессионально-групповых и индивидуально-психологических особенностей подчиненных (слушателей, учеников и т.д.); 2) убеждение должно быть последовательным, логичным, максимально доказательным; 3) убеждения должны содержать как обобщенные положения (принципы и правила), так и конкретные примеры; 4) необходимо анализировать факты, которые одинаково известны собеседникам. Это позволяет избежать сомнений как в истинности самого факта, так и в характере самого вывода. Во втором случае руководитель чаще использует внушение и различные манипулятивные приемы воздействия.

Под внушением обычно понимают целенаправленное неаргументированное воздействие одного человека на другого или группу. Для внушения типичен вербальный (словесный) характер воздействия, при котором независимо от желания субъекта у него непосредственно вызывается определенное психическое состояние. В результате человек, не нуждаясь в доказательствах и логике, принимает информацию в форме готового вывода. Внушение - это преимущественно эмоционально-волевое, персонифицированное, активное воздействие одного человека (руководителя) на другого или на группу (подчиненных). Достаточно часто этим методом пользуются харизматические лидеры (см. ст. Лидерство, Харизма). Манипуляция - это вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого, замаскированного побуждения одного человека к совершению определенных действий. Например, подчиненный обращается с вопросом, который не может решить из-за отсутствия полномочий. Начальник, чтобы не выдать своего нежелания решать этот вопрос, начинает постепенно “распалять” подчиненного - журить за действительные и мнимые недочеты. Тот не выдерживает, взрывается, переходит на повышенный тон. Развязка следует немедленно: "Сначала научитесь держать себя в руках - тогда и приходите!". Манипулятивные действия руководителя весьма эффективны до тех пор, пока подчиненные не научатся разгадывать и противостоять манипуляции. В рассмотренном диапазоне (убеждение - манипуляция) находится множество других методов: поощрение, просьба, требование, принуждение и т.д. Эффективность этих методов зависит от комплекса факторов: ситуации, личности руководителя и подчиненного (подчиненных), предшествующего опыта и многого другого. Но необходимо ввести еще одно различение: авторитет должности руководителя и авторитет личности руководителя. При

наличии только первого, возможности руководителя по использованию П(СП)МУ достаточно ограниченны. Идеально, чтобы авторитет должности и авторитет личности руководителя соответствовали друг другу с преобладанием личного авторитета. В этом случае эффективность применения П(СП)МУ резко возрастает.

Можно предположить, что с увеличением числа квалифицированных работников и становлением реального рынка труда роль психологических методов управления будет постоянно возрастать: профессионалы знают себе цену и не склонны терпеть давление, насилие со стороны руководства. Особое значение проблема П(СП)МУ имеет для руководителя школы. В условиях ограничения возможностей других методов руководства психологические методы управления становятся важнейшим источником повышения эффективности управленческой деятельности и деятельности педагогического коллектива в целом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЕ означает совокупность средств (инструментов), позволяющих непосредственно осуществить внедрение конкретного новшества. Говоря "психологическое средство (инструмент)", мы имеем в виду природу его возникновения, т.е. то, что данное средство разработано в рамках современной научной психологии. По аналогии возможны "педагогическое обеспечение", "научно-методическое" и т.д. В русском языке термины "средство", "орудие", "инструмент" синонимичны, поскольку определяется одно через другое. В этом случае "психологическое средство" совпадает по значению с "психологическим орудием", "психологическим инструментом" (Л.С. Выготский).

Главная функция психологических инструментов - переструктурирование и организация поведения пользователя орудием наиболее оптимальным образом. "Включение орудия в процесс поведения .... пересоздает, перестраивает всю структуру поведения" (Л.С. Выготский). Можно выделить по крайней мере три уровня ПОИПВШ: 1) уровень общих принципов - правил организации инноваций; 2) уровень комплексных инструментов; 3) уровень отдельных "простых" инструментов. В качестве "инструментов" выступают специально созданные показатели. Понятно, что комплексные показатели - инструменты состоят из простых показателей, соединенных определенным образом.

Первый уровень ПОИПВШ представлен определенными правилами организации нововведений и предназначен для разграничения зоны возможных и иррелевантных (бесполезных) решений, тем самым выполняя методологическую функцию организации мышления и практических действий инноваторов. Данный уровень соответствует этапу проектирования. Второй и третий уровни представляют собой психологические инструменты, необходимые непосредственно в процессе инноваций и соответствуют этапу реализации новшеств. В данной иерархии легко увидеть аналогию с известной триадой: "методология - метод - методика". В качестве средств ПОИПВШ могут выступать методы предпроектного обследования педагогического коллектива и оценки инновационного климата, оценки квалификации

педагогов, комплексы психологических показателей педагогического мониторинга и т.д.

В качестве примера рассмотрим комплекс показателей для оценки эффективности инноваций (А.А.Хван, 1995, 1998). К сожалению, вопрос об эффективности конкретного новшества сегодня практически не встает. Но именно в педагогической практике необходимо однозначно доказывать, что новый метод существенно лучше старого. Общая схема исследования эффективности инновационной деятельности может выглядеть следующим образом. Организационные, программные, технологические изменения играют роль внешних факторов по отношению к процессу обучения. Понимая обучение как организованное взаимодействие учителя и ученика, мы должны рассматривать эффективность инновационного процесса как для учителя, так и для ученика. Поэтому схема показателей эффективности приобретает симметричный характер. В качестве показателей эффективности рассматриваются результат деятельности и его "стоимость". В последней выделяются непосредственная стоимость или функциональное состояние человека в процессе деятельности и опосредованная стоимость или динамика уровня здоровья и особенностей личности субъекта деятельности. Нетрудно заметить, что изложенный подход предполагает комплексную оценку эффективности педагогических инноваций. Если анализ не выявляет значимых изменений функционального состояния школьников в течение периода обследования, это свидетельствует о том, что учебная нагрузка, учебная деятельность не является системообразующим фактором состояния учащихся и позволяет судить о степени эффективности конкретной формы обучения. Если к определенному сроку не получены заданные результаты в обучении, то это также свидетельство эффективности. Изменения в состоянии здоровья, профессиональные деформации личности учителя (см. ст. Профессионализм) также являются показателями стоимости труда педагогов в условиях конкретных инноваций. Очевидно, что показатели динамики функционального состояния школьников можно использовать как показатели эффективности инноваций и как показатели для мониторинга. Аналогично, это возможно с показателями результатов обучения (см. ст. Диагностика результатов обучения, Мониторинг). Следовательно, возможно поливариативное применение психологических инструментов.

Комплексные инструменты - показатели по сути представляют собой некоторые схемы деятельности и задают определенную форму сбора и характера необходимой информации. В этом смысле инструменты - показатели инвариантны. Но содержание этих показателей может быть вариативным и определяется ситуацией, задачей, возможностями пользователя. В этом и состоит свобода пользователя, который самостоятельно осуществляет "привязку" разработанного инструмента к конкретной педагогической ситуации. Разумеется, в случае затруднений пользователь может прибегнуть к помощи консультанта, что и происходит достаточно часто.

Как показывает опыт, само по себе использование ПОИПВШ отнюдь не гарантирует успеха. Инновация всегда нарушает равновесие в организации,

превращая ее в неустойчивый мир, спрогнозировать поведение которого, на основе одних лишь общих законов, оказывается невозможным. Каждая подобная система требует особого рассмотрения. Именно поэтому целесообразно использовать термин "обеспечение", производный от "обеспечить", т.е. сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым (С.И. Ожегов, Ю.И. Шведова). Кроме того, хаотичное, беспорядочное использование средств ПОИПВШ также не дает положительного эффекта, в т. ч. по причинам недостаточной квалификации пользователей. Наиболее эффективно использование ПОИПВШ дополнять консультированием как отдельных членов, так и всего коллектива организации в целом. В этом смысле психологическое консультирование также является компонентом ПОИПВШ.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА - отрасль психологии, изучающая психологические закономерности управленческой деятельности. Основная задача ПУКНД - анализ психологических условий и особенностей управленческой деятельности с целью повышения эффективности работы персонала в системе управления. Управляющая подсистема, изучаемая ПУКНД, обычно представлена совместной деятельностью большой группы иерархически взаимосвязанных руководителей. Например, в школе можно выделить от трех (директор - заместитель директора - учителя) до четырех-пяти уровней иерархии. Причем один и тот же человек может быть членом нескольких иерархических систем внутри школы и занимать там разные позиции: завуч - учитель, учитель - руководитель методического объединения и т.д.

ПУКНД изучает способы сопряжения (взаимодействия) руководителей различных рангов, позволяющие превратить акты их индивидуальной деятельности в целостную коллективную управленческую деятельность. На способы такого сопряжения оказывают влияние правовые и должностные полномочия руководителей, особенности стимулирования их труда, половозрастные различия, особенности личности руководителей и личные взаимоотношения и многое другое. Несовершенство способов взаимодействия различных звеньев системы обнаруживает себя в многообразных формах (конфликты, ведомственные и иерархические барьеры, местничество, низкая результативность и т.д.) Особое место в ПУКНД занимает изучение личности руководителя, способов и методов осуществления руководства и лидерства (см. ст. *Лидерство*), роли руководителя в создании благоприятного социально-психологического климата в школе (см. ст. *Социально-психологический климат в школе*). Одно из важнейших направлений ПУКНД - изучение психологических условий обеспечения целостного и эффективного функционирования аппарата управления. Но поскольку процесс управления коллективной деятельностью группы людей всегда осуществляется в конкретной организации, а по условиям и содержанию труда эти организации существенно различаются, психологические особенности управленческой деятельности приобретают в каждом случае специфический характер и подлежат специальному изучению (например, управление предприятием, фирмой, управление войсками и др.). В связи с дифференциацией образования,

в значительной степени это требование относится и к современной школе как объекту управления.

Р

РАДИКАЛЬНЫЕ НОВШЕСТВА - идеи и технологии, не имеющие ни аналогов, ни прототипов (эти новшества выступают часто как *базовые новшества*, поскольку модифицирующие новшества зачастую создаются на их основе). Если освоение *модифицирующего новшества* придает нововведению характер *замещающей инновации*, то РН носит *отменяющий* или *открывающий* характер. РН встречаются реже модифицирующих, хотя они и имеют наибольший *инновационный потенциал*. При РН преобразования школы носят революционный характер, существенно изменяют жизнедеятельность *предмета инновации.*

РАЗВИВАЮЩИЙ ХАРАКТЕР УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ - системное качество внутришкольного управления. Сущность РХУШ заключается в его способности обеспечивать ориентацию на развитие школы как целостной социальной организации, школьного сообщества, людей, работающих и учащихся в школе. Синонимами РХУШ (хотя и сохраняющие собственные специфические смысловые оттенки) являются иннвоационное, созидающее, креативное, предпринимательское управление.

Данное свойство системы внутришкольного управления означает, что в комплексе ее базовых ориентаций все большее место начинает занимать **ориентация на развитие школы, наращивание ее потенциала и улучшение его использования, осуществление инноваций.** При этом для модели системы управления, ориентированной на РХУШ, характерно не просто стремление к качественным изменениям в школе, а ярко выраженное **творческое, созидательное, креативное поведение и самосознание.** Это означает, что субъекты управления рассматривают управление как важный **школообразующий фактор** и готовы нести ответственность за результаты стратегического выбора, выбора судьбы, траектории развития школы.

Реализация такого подхода к управлению предполагает: высокую эффективность управления стабильным функционированием школы (а не увлеченность развитием в ущерб результативному функционированию); обеспечение рационального соотношения между областями функционирования и развития школы при определении общего состава функций управления школой, проектировании организационной структуры и технологий управленческой деятельности; наращивание мощности функций управления развитием, инновационными процессами; создание новых субъектов управления, специализирующихся на развитии школы и включение функций управления развитием в состав функций традиционных субъектов; организацию интенсивного поиска перспективных инновационных идей и возможностей вне и внутри школы; работу по повышению места ценности развития (и саморазвития) на общей шкале ценностей школьного сообщества; продумывание и реализацию разумных путей и методов профилактики и преодоления сопротивления нововведениям и т.д.

Данное свойство системы управления предполагает также опору на самосозидательные ориентации системы управления, так как без явной тяги к самосовершенствованию система управления вряд ли сможет эффективно побудить школьное сообщество к развитию.

РАЗДЕЛЕНИЕ ТРУДА - 1. качественная дифференциация видов трудовой деятельности, тесно взаимосвязанная со специализацией работника в его профессиональной деятельности; 2. функционально интегрированная система производственных ролей и специализаций внутри общества (организации).

В толковании различных словарей выделяются различные виды разделения труда: общественное РТ, техническое РТ, профессиональное РТ; первоначальное РТ, стихийное РТ, плановое РТ и др.

Разделение труда в школьной системе как социальной организации следует рассматривать, как минимум, на примере двух крупных объектов - управляемом (образовательный процесс) и управляющем (аппарат школьного управления). И в управляемой, и в управляющей системах школьной организации РТ носит целенаправленный, плановый характер. Образовательная система развивающейся школы с базовым и школьным компонентами, уровнями, ступенями, блоками, профилями и т.п. углубили автономизацию, самостоятельность отдельных подразделений, участков, модулей, управленческих звеньев, а вместе с этим и разделение управленческого труда.

Ярко выраженной структурой и организационной оформленностью в управляемом объекте отличается состав преподавателей и учащихся классов, преподавателей и учащихся одной параллели классов или той или иной ступени или модуля образования; преподавателей одного цикла предметов, преподавателей одного предмета, того или иного профиля образования и т.д. Дифференцирование структуры имеет свои цели и задачи, свой набор действий, культуру общего дела.

О специализации труда свидетельствуют разнообразные малые творческие группы педколлектива: проблемные, авторские, проектные, группы разработчиков, экспериментаторов, стратегического планирования, контроля, экспертизы и др.

Разделение труда в управленческом процессе протекает в рамках структуры внутришкольного управления. Между всеми участниками управления распределены задачи, роли и функции управления, а также соответствующие им права и ответственность за их осуществление.

Основой разделения труда является специализация подразделений и отдельных субъектов управляющей системы.

Например, в крупных школах на высшем, стратегическом уровне управления введены должности генерального директора и директоров отделений, которые выполняют ту или иную часть традиционно административных функций, а также новые функции менеджеров: моделирование, экспериментирование, исследование, информирование, стимулирование, предупреждение и регулирование конфликтов. На стратегическом уровне управления разрабатываются программы развития школы и тактика их реализации. На уровне заместителей директора школы специализация труда

осуществляется по ступеням образования, по параллелям, по проблемам, по циклам предметов, по профилям обучения, по категориям детей, по видам инновационной деятельности, по отдельным направлениям: научно-методическому, информационному, социально-правовой защиты, координаторской работе, административно-хозяйственной, опытно-экспериментальной и др. - в зависимости от специфики образовательной системы, уровня сложности школьной организации.

Разделение труда в управляемой и управляющей подсистемах определяется характером и задачами модели школьной системы.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - важная задача управленческой деятельности в школе, стремящейся перейти в инновационный режим жизнедеятельности. Ее решение предполагает осуществление совокупности взаимосвязанных действий разработчиков, нацеленной на получение "на выходе" программы развития, отвечающей всем предъявляемым к ней требованиям (*См. ст. Программа развития образовательного учреждения*).

Деятельность по РПРОУ состоит из трех взаимосвязанных логических этапов. Более подробная логическая структура разработки Программы вместе с ожидаемыми результатами этапов и микроэтапов представлена в таблице.

Таблица

Основные этапы разработки Программы развития и их ожидаемые результаты.

№ п/п	Название этапа	Ожидаемые результаты этапов
1	Подготовительный этап	Готовность команды разработчиков к работе над Программой
1.1	Принятие решения о необходимости и сроках подготовки Программы развития	Принятие решения, его оформление и доведение до всего коллектива
1.2	Создание и запуск системы управления проектом (имеется в виду проект разработки Программы)	Создание структуры управления проектом, распределение ролей и функциональных обязанностей, начало работы по управленческому обеспечению и сопровождению разработки Программы
1.3	Организация рабочих групп по созданию Программы, их обучение и обеспечение	Готовность разработчиков к действиям

1.4	Подготовка необходимых ресурсов и условий для работы	Готовность условий и ресурсов
1.5	Поиск дополнительных ресурсов, дополнительная работа с людьми (в случае необходимости)	Полная готовность к работе (См. результаты I этапа)
2	Основной этап - этап разработки Программы	Готовность первого варианта Программы развития
2.1	Анализ состояния и прогноз тенденций изменений внешней среды	Данные анализа и прогноза. Готовность соответствующего фрагмента Программы
2.2	Анализ состояния и прогноз тенденций изменений социального заказа	Данные анализа и прогноза. Готовность соответствующего фрагмента Программы
2.3	Анализ состояния и прогноз тенденций изменений ресурсного потенциала	Данные анализа и прогноза. Готовность соответствующего фрагмента Программы
2.4	Анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы	Данные анализа и оценки. Готовность соответствующего фрагмента Программы
2.5	Анализ и оценка инновационной среды и потенциала школы	Данные анализа и оценки. Готовность соответствующего фрагмента Программы
2.6	Прогноз восприятия предполагаемых нововведений	Учет результатов прогноза
2.7	Проблемный анализ состояния дел в школе	Структурированный перечень основных проблем школы
2.8	Разработка и формулирование концепции (концептуального проекта) желаемого будущего состояния образовательного учреждения	Концепция (концептуальный проект) нового состояния школы

2.9	Разработка стратегии перехода к новому состоянию школы	Стратегия, основные направления этапы и задачи перехода к новой школе
2.10	Конкретизация целей ближайшего этапа развития школы	Формулировки целей ближайшего этапа развития школы
2.11	Разработка плана действий по реализации Программы	Конкретный план действий
2.12	"Сборка" и первичное редактирование полученного текста	Готовность первого варианта текста Программы развития (См. результаты II этапа)
3	Этап экспертизы, подведения итогов и принятия решений	Принятие решения о переходе к выполнению Программы развития
3.1	Оценка Программы развития в школе, внесение коррективов	Внесение поправок в текст Программы развития
3.2	Передача Программы на независимую внешнюю экспертизу, оценка Программы экспертами	Экспертное заключение Внесение поправок в текст Программы развития
3.3	Организация обсуждения и утверждения Программы в школе	Принятие Программы развития коллективом
3.4	Передача Программы на официальную экспертизу (в случае необходимости). Представление и защита Программы. Принятие решения по Программе	Итоговое решение о Программе и переходе к ее выполнению, о финансировании Программы и т.д. При негативной оценке Программы - возврат ее на доработку (См. результаты III этапа)

РЕАКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - свойство управления, антипод активного и прогностического управления. Под реактивным управлением понимают управление, которое строится как ответная реакция управляющей системы на уже свершившиеся события в школе или ее окружении. РУ, особенно при большом времени реакции системы управления на происходящие события, ведет к запаздыванию в принятии и осуществлении управленческих

решений и как следствие этого - к низкой результативности управления и к неуспешности организации. Народная "характеристика РУ" всем хорошо известна - "пока гром не грянет, мужик не перекрестится". В дореформенной школе для большинства систем внутришкольного управления была характерна именно РУ, что стало особенно нетерпимым в ситуации бурных социальных изменений в стране и инновационных преобразований в системе образования.

Для перехода от реактивного управления к управлению активному и даже опережающему, система управления должна научиться четко формулировать главные цели организации (которые должны выполняться в любой ситуации), сформировать механизмы активного и постоянного слежения за тенденциями изменений в среде и управляемом объекте (мониторинг) и прогнозирования возможных, но еще не проявившихся в полной мере тенденций таких изменений.

Критика РУ не означает, что в управлении школой можно предвидеть абсолютно все или что можно полностью избежать работы в режиме реагирования на непредвиденные изменения. Речь идет о преобладании активного начала управления над реактивным, пассивно-приспособительным. Кроме того, совершенствование управления может идти по линии **ускорения реакции системы управления** на ситуацию.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ БАЗИСНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ - планы, разрабатываемые органами управления образованием субъектов Российской Федерации на основе государственного базисного учебного плана, имеют рекомендательный характер. Национальный-региональный компонент обеспечивает удовлетворение особых потребностей и интересов в области образования различных групп населения и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т.п.). Таким образом, ряд образовательных областей оказывается представлен как федеральным, так и национально-региональным компонентами (история и социальные дисциплины, искусство, биология, физическая культура, трудовая подготовка).

РЕГИСТРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - процедура, в результате которой образовательное учреждение получает права юридического лица в части ведения финансово-хозяйственной деятельности, предусмотренной его Уставом и направленной на подготовку образовательного процесса. Согласно ст. 33 Закона РФ "Об образовании", образовательное учреждение создается учредителем по собственной инициативе и регистрируется уполномоченным органом в заявительном порядке в соответствии с Законодательством РФ. В регистрации образовательного учреждения не может быть отказано по мотивам нецелесообразности. Отказ в регистрации, а также уклонение от нее могут быть обжалованы учредителем в суд. Исковое заявление учредителя подлежит рассмотрению в суде в месячный срок. Для регистрации образовательного учреждения учредитель представляет заявление на регистрацию, решение учредителя о создании образовательного учреждения или соответствующий договор учредителей, устав

образовательного учреждения, документ об уплате гос. регистрационной пошлины.

Уполномоченный орган в месячный срок производит регистрацию образовательного учреждения, о чем в письменной форме уведомляет заявителя, финансовые органы, соответствующий государственный орган управления образования.

РЕГУЛИРОВАНИЕ (от лат. regulare - подчинять определенному порядку, правилам) - 1) существенный, необходимый (но недостаточный) признак любого управления - сознательное, целенаправленное воздействие на объект для его упорядочивания; без этого признака не может быть и управления в целом, в то же время понятие управления более широкое и включает в себя не только Р; 2) аспект, составляющая управленческого воздействия, связанная с сознательным установлением желаемого взаимодействия элементов организации и желаемого состояния отдельных элементов и параметров управляемого объекта, а также общего состояния этого объекта, в том числе путем создания и использования различных *рычагов управления:* регламентирующих установлений, порядка, правил; обычно (хотя и не всегда) предполагается, что Р связано не с радикальными изменениями состояния дел, а с изменениями в рамках некого установленного "коридора", заданных рамок, текущего функционирования системы; в этом отношении Р имеет определенное сходство с *коррекцией*, однако последняя предполагает Р, связанное с исправлением допущенных ошибок, недостатков, дефектов.

РЕЖИМЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ - это обобщенная характеристика работы школы, акцентирующая внимание на существенных особенностях, специфике работы на различных этапах ее жизнедеятельности, поскольку в разные моменты своей биографии школьный механизм эксплуатируется в разных режимах. Эти режимы имеют множество характеристик, важнейшими из которых являются результативность и устойчивость (стабильность) работы школы. Выделяются следующие основные РЖШ.

Режим становления. Этот режим продолжается от создания проекта, модели школы до ее пуска, открытия, начала функционирования и характерен для хотя и недостаточного, но тем не менее, немалого количества ежегодно вводящихся школ-новостроек. Открытие новостройки - сложный период подыскивания кандидатуры директора (редко кто сразу и добровольно соглашается быть руководителем новостройки), очень тяжела его работа по приглашению, подбору и расстановке кадров (так как очень ограничены возможности их изучения и диагностики), продолжающееся не менее года изнурительное и унизительное взаимодействие со строителями по ликвидации недоделок, налаживанию работы коммуникаций, теплоснабжения и т.д., трудности с созданием полноценно оборудованных ученых кабинетов и, наконец, трудности с адаптацией учащихся, имеющих разный уровень подготовки и разное отношение к учебе.

Режим становления особенно интересен, когда речь идет об открытии инновационной школы, которая создается как образовательное учреждение нового типа, с новым директором, подбирающим себе команду единомышленников, при заранее продуманной (имеющей систему

диагностики) процедуре отбора учащихся и т.д. Иногда это происходит на базе здания, закрытой по результатам аттестации, прежней школы, коллектив которой был расформирован. Следует отметить, что такая практика в России пока еще очень редка.

Что можно сказать о результативности школы-новостройки? Ясно, что до оптимума тут еще далеко, и это, естественно, нормально. Ясно также, что и особой устойчивостью в начале работы школа в этом режиме не отличается (на старте всегда возможны "перегрузки" и "авралы").

К концу первого года ситуация, как правило, стабилизируется, и самой главной становится довольно сложная работа по обеспечению организационного, интеллектуального, волевого, эмоционального - в целом психологического единства педагогического и, если удастся, ученического коллективов. Итогом этой работы являются: формирование педагогического ансамбля школы, создание и взаимная подгонка структуры объектов и субъектов управления, всех их звеньев, участков, компонентов, связей и отношений между ними.

При таком режиме жизнедеятельности результативность работы школы может возрастать, даже приближаться к оптимальной, а стабильность и устойчивость возрастают практически всегда.

Режим стабильного, стационарного функционирования. Речь идет о стабильной работе в заданном режиме (стабильные общепринятые планы, программы, технологии обучения, структуры организации учебно-воспитательного процесса) и по заданным параметрам (ориентация на цели образования, диктуемые социальным заказом сегодняшнего дня). Работая в этом режиме при благоприятных обстоятельствах, школа (учащиеся) может достичь оптимальных, т.е. наивысших, возможных в имеющихся условиях, результатов при рациональных расходах времени, сил, средств. В то же время многие школы, занимаясь воспроизводством известных подходов, программ и технологий, добиваются лишь весьма скромных результатов. Зато с точки зрения стабильности (устойчивости) этот режим может оказаться даже избыточным, тогда мы наблюдаем застой, стагнацию, за которой может последовать регресс.

Режим развития, или инновационный (иногда говорят - экспериментальный), режим. Этот наиболее интересный для нашей эпохи режим более, чем все другие, требует сознательного управления, специального решения о переходе на новые подходы в работе и новые критерии ее оценки. Основным содержанием этого режима является реализация отдельных экспериментов или же целостных программ развития школы. Этот режим рассчитан не только на более высокие результаты по старым меркам, сколько на смену самих мерок. В то же время далеко не всегда и не сразу результативность школы, рискнувшей на поиск, достигает ожидаемых уровней. Что же касается стабильности, то она конечно же, **уменьшается**. И в этом одна из главных проблем развития, один из главных источников инновационного риска: как сохранить устойчивость в процессе изменений, как развиваться, не допуская существенного снижения результатов? Нахождение оптимального

равновесия стабильности и обновления и есть высший пилотаж управления школой.

Между режимами стационарного и инновационного функционирования лежит переходный период, в ходе которого перед руководителями и коллективом встает сложный комплекс проблем. Переход начинается тогда, когда школа ставит перед собой новые, более напряженные цели, соответствующие прогнозируемому будущему, - цели, требующие и новых средств, способов их достижения (новые учебные планы, программы и методики, новые способы организации учебно-воспитательного процесса и, что особенно важно - новую управляющую систему школы). Речь идет, как говорят, об освоении новых правил игры, новых критериев оценки, создании новых условий. Для этого периода характерна подготовительная работа, включающая: проблемно ориентированный анализ ситуации в школе, вычленение приоритетных проблем и их ранжирование по значимости, поиск идей для ликвидации выявленных проблем и конструирование из этих идей концепции новой школы, разработку стратегии перехода к ней, постановку новых целей, разработку плана действий, иначе говоря: разработку программы развития школы.

Мы заметили, что руководители школ нередко недооценивают роль переходного периода: считают, что "вчера было функционирование", а "завтра начнется развитие". Но ведь мало знать: от чего и к чему мы хотим прийти. Надо обоснованно ценить, возможно ли от того, какими мы были вчера, прийти (да еще за четко определенное время) к задуманному на завтра. Не будем забывать поучительные исторические параллели (российские реформаторы часто "проваливали" именно переходные этапы и потому не достигали намеченного светлого будущего). Переходные процессы особенно трудны и потому требуют специальной подготовки.

После реализации на требуемом уровне целей и ценностей развития школы наступает период стабильной работы по освоению траектории (снова режим функционирования), и он будет продолжаться до тех пор, пока школу будут удовлетворять достигаемые ею результаты. Однако если этот период затянется и руководство школы не почувствует, что возглавляемое им образовательное учреждение отстает в своих результатах от требований социального заказа даже сегодняшнего дня, то начнутся стагнация и регресс, школа быстро потеряет свои конкурентные преимущества и у нее не будет другого выхода, как обновляться, т.е. срочно вновь переходить в режим развития.

Режим упадка, разложения, стагнации, распада, регресса. Мы очень надеемся, что нашим читателям удастся избежать такого поворота событий, когда школа не только не развивается, но и стремительно перестает эффективно функционировать, разваливается, гибнет как образовательная система (что, видимо, будет удостоверено результатами аттестации школы), и воздержимся от подробного описания этого "режима", а напомним о нем лишь для поддержания бдительности руководителей школ.

Наиболее важные для школы режимы стабильного функционирования и развития нередко необоснованно противопоставляются друг другу, причем

режим функционирования подается и воспринимается эмоционально только как нечто отстающее, застойное, прошлое - в целом как отрицательное, а режим развития - только со знаком "плюс" или, вообще, как панацея от всех бед в сегодняшней школе. Такое противопоставление некорректно без анализа результатов работы конкретной школы.

Мы еще раз подчеркиваем: **школа, работающая в стабильном режиме функционирования, может ряд лет обеспечивать достаточно высокие образовательные результаты, иметь высокий и заслуженный общественный авторитет в среде своих социальных заказчиков, и нет никаких оснований ее упрекать в том, что она не претендует на изменение статуса, не осваивает все новое** и т.д. Режим стабильного, стационарного функционирования школы только тогда заслуживает осуждения, когда ее выпускники не реализуют своих образовательных прав и возможностей, отстают от выпускников других школ и т.п.

Обращаем внимание всех руководителей (и осторожных и гиперноваторов, стремящихся быстро сломать все прошлое, а все новое так же быстро создать) на объективную (ненадуманную) диалектическую взаимосвязь режимов функционирования и развития:

1) чем большего достигает школа в стабильном режиме функционирования, тем выше ее исходный уровень для развития, больший задел для успешного освоения нового;

2) вопрос о развитии школы должен ставиться не из-за моды на инновации, а на основе всесторонней оценки достигнутого уровня в режиме функционирования: либо нас не устраивает даже оптимальный (для имеющихся условий) результат, либо нет смысла пытаться оптимизировать существующую в школе систему образования и ее лучше радикально изменить (так как эффект от оптимизации не сможет оправдать затрат времени и усилий. Самое оптимальное - это не оптимизировать то, что не нужно!);

3) перейти сразу в режим развития невозможно, этот процесс происходит по этапам, и потому по каким-то направлениям, участкам школа будет продолжать жить в режиме функционирования, а по каким-то перейдет в инновационный (мы это и называли переходным периодом или временем смены режимов);

4) нельзя забывать, что после периода освоения инноваций снова на какое-то время наступит стационарный режим функционирования, ибо бесконечные нововведения в педагогических системах приводят к утрате устойчивости, крайне необходимой для школы, да и люди не могут бесконечно жить в перестроечном режиме;

5) поскольку вся история школы как развивающейся (саморазвивающейся) системы есть, безусловно, история ее развития, то все режимы ее жизнедеятельности являются одновременно и моментами, условиями ее развития;

6) из п. 3, 4 и 5 вытекает очень значимый вывод: в любой момент своей истории хорошая, прогрессивная школа и функционирует, и развивается. Функционирование и развитие - два вида процессов, **постоянно** присущих

хорошему образовательному учреждению, что объективно заставляет руководителя всегда работать, как говорят, на два фронта.

Таким образом, название режима жизнедеятельности школы носит лишь относительный характер и определяется по доминантному признаку.

РЕЗЕРВ НА ВЫДВИЖЕНИЕ (от фр. reserve - запас) - работники образовательных учреждений, рассматриваемые (администрациями школ и вышестоящими органами управления) или самостоятельно заявляющие себя как перспективные кандидаты на замещение штатных должностей в администрации школы. При выдвижении работников в РНВ важно учитывать, что успешная педагогическая деятельность автоматически не становится достаточным условием успеха деятельности управленческой. Выявление РНВ и работа по повышению его профессиональной квалификации (в том числе - на специальных курсах) - необходимое условие своевременного обновления и развития школьного управленческого персонала. Наиболее действенный способ развития РНВ - временная практическая работа в руководящей должности под руководством опытного наставника.

РЕЗЕРВЫ - существующие, но не используемые по тем или иным причинам *возможности* (школы, образовательного процесса, системы управления и т.д.). Выявление и последующее использование Р является наиболее естественным путем совершенствования положения дел (так как создавать новые возможности обычно более сложно и долго, чем использовать существующие). Организация выявления Р школы, привлечение к этой работе всех педагогов и других членов сообщества - задача субъектов внутришкольного управления. Важным и непременным условием успеха в решении этой задачи является наличие четких стратегических ориентиров (без них выявление Р, как и возможностей вообще, неосуществимо в принципе). При осуществлении анализа проблем и дефектов в любом участке школы полезно выяснять не только эти проблемы и дефекты, но и неиспользованные Р их решения, преодоления.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ - один из важных показателей *успеха школы или ее отдельных подсистем и процессов. Результативность может в самом общем виде определяться как отношение реально достигнутых и требуемых (ожидаемых, стандартных, необходимых, желаемых, обязательных и т.д.) результатов деятельности*:

Р имеет немало общего с другим показателем успеха - *качеством* результатов (например, *качеством образования в школе)*, однако говоря о качестве имеют в виду не любые, а только наиболее существенные свойства и характеристики результата. Критерий Р имеет очень широкое применение в школе, однако для его использования необходимо выполнить обязательное требование - необходимо четко и диагностично определить, что является требуемым результатом. Там, где это требование не выполняется, говорить о Р в принципе не имеет смысла. Это имеет самое прямое отношение и к определению *результативности внутришкольного управления.* Если результаты управления смешиваются с общими результатами

жизнедеятельности школы, итогами образовательного процесса, делать выводы о высокой или низкой Р управления не представляется возможным.

РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - важнейший компонент управленческой деятельности. Состав и конкретное содержательное наполнение РКУД формируется вследствие взаимодействия всех других компонентов управленческой деятельности. В рамках РКУД рекомендуется выделять такие составляющие как *продукты управления* и *результаты управления.* Продукты и результаты управления могут рассматриваться в различных аспектах: как продукты и результаты отдельных управленческих действий, продукты и результаты видов управленческих действий, общих и конкретных управленческих функций; по субъектам и подсистемам внутришкольного управления; по подсистемам школы как объекта управления, на уровне школы в целом и т.д. При этом несмотря на наличие тесной связи РКУД с общими результатами жизнедеятельности школы во всех случаях полезно различать продукты и результаты управления от продуктов и результатов школы как целого или иных (неуправленческих) подсистем сложного школьного организма (без такого различения было бы невозможно проанализировать и оценить успешность собственно управленческой деятельности, системы и субъектов управления). Наиболее важные и ценные **непосредственные** результаты управления связаны с созданием *ключевых условий успеха функционирования и развития школьной организации.*

РЕКЛАМАЦИЯ (от лат. reclamatio возражение, неодобрение) - претензия, заявление получателя (приобретателя) товара, денег, услуг о невыполнении поставщиком (продавцом) своих обязательств, условий договора, о предоставлении товара низкого качества с требованием устранения недостатков, возмещения убытков.

В соответствии со статьей 38 Закона РФ "Об образовании" (Государственный контроль за качеством образования в аккредитованных образовательных учреждениях) государственная аттестационная служба может направить образовательному учреждению, имеющему государственную аккредитацию, Р. на качество образования и (или) несоответствие образования требованиям соответствующего государственного стандарта.

Основаниями для рассмотрения высшим органом государственной аттестационной службы вопроса о направлении указанной Р. являются: 1) применительно к образовательным учреждениям, реализующим общеобразовательные программы: решение общего собрания родителей (законных представителей) обучающихся образовательного учреждения; официальное представление отделения государственной аттестационной службы по месту нахождения образовательного учреждения;

2) применительно к образовательным учреждениям, реализующим профессиональные образовательные программы: решение общего собрания обучающихся образовательного учреждения; официальное представление государственной службы занятости населения.

Решение о направлении указанной Р. или об отклонении требований заявителей о Р. принимается высшим органом государственной

аттестационной службы и сообщается заявителям в месячный срок. Отказ государственной аттестационной службы от направления Р. может быть обжалован заявителями в суд. Иск подлежит рассмотрению в суде по месту регистрации образовательного учреждения в двухмесячный срок. Решение суда данной инстанции является окончательным.

Повторная в течение двух лет Р. автоматически влечет за собой лишение образовательного учреждения его государственной аккредитации. Возобновление государственной аккредитации осуществляется в том же порядке, что и ее получение.

На практике в силу различных причин предъявление Р на качество образовательных услуг пока не получило распространения и не стало значимым фактором стимулирования должного качества образовательных услуг.

РЕЛЕВАНТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ (от англ. relevant - уместный, относящийся к делу) - информация, адекватная той или иной задаче или проблеме. С учетом большой трудоемкости сбора (а также хранения, переработки и т.д.) необходимой для управления информации получение избыточной, не относящейся к делу информации является непозволительной "роскошью". Между тем анализ школьной документации показывает, что отсутствие в них РИ (или растворение РИ в потоке лишних, не относящихся к делу данных) является весьма распространенным недостатком. Поэтому важной задачей любых управленческих работ, связанных с сбором информации является специальное определение основных массивов РИ, а также осуществление контроля получаемой информации на ее соответствие решаемым задачам. Искусство управления связано со способностью управляющих извлекать максимум РИ из минимума имеющихся исходных данных.

РЕОРГАНИЗАЦИЯ (от лат. re - приставка, указывающая на повторное, возобновляемое действие, и organizo - сообщаю стройный вид, устраиваю) - 1) переустройство, перестройка, преобразование; 2) разновидность радикальных комплексных нововведений, представляющая собой перестройку оргструктуры (системы, целей, связей, норм); 3) организация на новых началах, преобразование существующей системы. Р в школьной системе является ответом как на потребности ее внутреннего развития, так и на потребности адаптации к изменившимся факторам внешкольной среды. Р в школе обеспечивается системой внутришкольного управления. Она определяет последовательность и темпы перехода от старых методов и форм функционирования к новым. Реорганизация имеет свои этапы: анализ готовности школы к Р, составление целевой программы Р, создание оргструктуры руководства программой, разработка методов и форм контроля Р.

Р требует заинтересованности руководителей и педколлектива в программе Р, наличия достаточных финансовых, материальных и кадровых ресурсов, а также учета разнообразных барьеров и препятствий в ее проведении. Непременное условие Р - подготовка школьного коллектива к работе в новых условиях, создание благоприятной психологической атмосферы, а также контроля за ходом ее осуществления. Оценка достижений

в ходе Р осуществляется путем сравнительного анализа результатов деятельности коллектива до и после проведения преобразований.

РЕСУРСООБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - вспомогательная по отношению к образовательной, сервисная деятельность различных субъектов (Поставщиков Ресурсов), нацеленная на обеспечение школы необходимыми для ее выживания, функционирования и развития ресурсами и в широком смысле включающая в себя производство этих ресурсов, их распределение (поставку), приобретение, установку, наладку, использование, обслуживание (эксплуатацию), ремонт, вывод из использования и т.д. РД не производит результатов образования, однако она создает в качестве своего продукта такие ресурсы и условия, без которых достижение конечных результатов школы (по крайней мере - достойных результатов) не представляется возможным. В некоторых управленческих концепциях и практиках управление также относят к РД. Однако с таким пониманием управления трудно согласиться (хотя субъекты управления школой в силу недостаточной специализации труда в школе вынуждены много сил и времени уделять непосредственному участию в РД), так как оно приводит к потере различия между управлением и обеспечением, к смешению их, а следовательно к потере специфики управления деятельности. В современной теории управления школой РД рассматривается в качестве **объекта управления, а не его содержания**. Этот принципиальный подход не исключает возможности рассмотрения управления как источника **особых организационных ресурсов, как** *управленческого обеспечения* и *обслуживания***.**

Следует различать РД, осуществляемую внешними по отношению к школе Поставщиками Ресурсов, прежде всего - специальными сервисными структурами территориальных образовательных систем и РД, как деятельность внутришкольных субъектов и часть непосредственного объекта внутришкольного управления. РД в школе по традиции недостаточно специализирована (что вынуждает школьных менеджеров при отсутствии возможностей создания сервисных служб самих браться за осуществление функций РД) и часто выполняется людьми, не имеющими специальной профессиональной подготовки в данной области. В последнее время отмечается становление и развитие в школе сравнительно новых для нее видов РД (разработческой, исследовательской, экспериментальной, издательской, предпринимательской и др.), что усложняет объект, систему и процесс управления школой. Развитие внутришкольной РД в перспективе потребует специализации части управляющих именно в сфере управления разными видами РД.

РЕСУРСЫ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - все то, что необходимо для успешного существования, функционирования и развития системы внутришкольного управления. Для современных систем управления необходимы кадровые (человеческие), информационные, концептуальные, технологические, материальные, нормативно-правовые, мотивационные, финансовые ресурсы. Управляя обеспечением школы всеми необходимыми для нее ресурсами (См. *ст. Ресурсы школы*), система

внутришкольного управления как *самообеспечивающаяся система одновременно должна заботиться о своевременном получении и эффективном использовании РСВУ, вынуждена заниматься ресурсообеспечивающей деятельностью* для себя самой. РСВУ могут поступать из внешних источников или создаваться непосредственно в школе силами самих субъектов внутришкольного управления или силами работников и учащихся школы под руководством субъектов управления (например, в создании информационных ресурсов для системы управления участвуют все члены школьного сообщества). Важнейшими РСВУ и школы в целом являются кадры управления, люди с их интеллектуальным, волевым, эмоциональным потенциалом. При укомплектованности системы управления кадрами важную роль приобретают остальные виды РСВУ. Значимость РСВУ в современных условиях, с появлением, например, новых видов материальных ресурсов - мощных средств вычислительной техники, оргтехники, техники связи и коммуникации, объективно и существенно возрастает.

РЕСУРСЫ ШКОЛЫ - все то, что необходимо для успешного существования, функционирования и развития школы, полной реализации социального заказа и миссии и используется в процессах ее жизнедеятельности для получения необходимых результатов. РШ могут быть либо получены школой из внешней среды в готовом виде и безвозмездно или приобретены ею на договорной основе или (что особенно характерно для современной ситуации в образовании) созданы собственными усилиями школы. Получение необходимых РШ является функцией *обеспечивающей (ресурсообеспечивающей) подсистемы школы*. Для успешного приобретения всех необходимых РШ субъектам внутришкольного управления и обеспечивающей деятельности необходимо установить взаимовыгодные связи и отношения с реально существующими и потенциальными *Поставщиками ресурсов*. Выделяют следующие группы потребных для современной школы ресурсов (им соответствуют определенные виды ресурсообеспечивающей деятельности): человеческие ресурсы: контингент учащихся, а также *персонал школы* (*кадровые ресурсы*); инфраструктура школы, школьное здание с соответствующими коммуникациями, энергетические ресурсы; финансовые ресурсы; материально-технические ресурсы; информационные ресурсы; концептуальные ресурсы; программно-методические ресурсы; нормативно-правовые ресурсы.

Главным достоянием и ресурсом школы как гуманной, человекоориентированной организации являются люди - дети (контингент учащихся) и взрослые - кадры, персонал организации (педагогический, вспомогательный, административный). Конечно, роль детей и взрослых в школе отнюдь не сводится к роли ресурсов: дети являются смыслом и основной ценностью школы, педагоги и другие сотрудники школы - также прежде всего - люди с определенным профессиональным и личностным потенциалом, а не просто единицы в школьном штатном расписании. В то же время в аспекте общего потенциала школы ее людей и школьное сообщество как целое правомерно отнести к ресурсам (человеческим ресурсам).

Школа не может обойтись без здания и соответствующей инфраструктуры (коммуникаций, аудиторного фонда и т.д.). Этот необходимый ресурс создается путем капитального строительства и поддерживается в рабочем состоянии путем правильного обслуживания и ремонта. Лучшим вариантом является сдача под ключ полностью готовых и оборудованных школьных зданий, что однако пока делается далеко не везде. Школе необходимы связи с подрядными строительными организациями, ремонтными службами.

Являясь учреждением, транслирующим новым поколениям достижения человеческой культуры, школа нуждается в информационных ресурсах. Значение информации для школы так велико, что есть смысл разделить потребные ей информационные ресурсы на несколько групп: информация о внешней среде и социальном заказе; информация в форме идей, концепций, теорий - потенциальных оснований работы школы (концептуальные ресурсы); информация в форме учебных планов, программ, учебников, пособий, технологических разработок для обучения и воспитания (программно-методические ресурсы); прочие информационные ресурсы, необходимые для нормального функционирования и развития школы.

В условиях концептуального, программного и методического плюрализма в современном школьном образовании, для школы и ее руководителей становится актуальным выход на контакты с Производителями и Поставщиками таких ресурсов - учеными и научными организациями, разработчиками программ и образовательных технологий.

Современное школьное образование и жизнеобеспечение школьного комплекса немыслимо без материально-технических ресурсов, оборудования, приборов, средств обучения, воспитания, управления. Некоторые из них приходят в школу вместе с научно-технической революцией и способны очень радикально изменить существующие технологии образовательных процессов. Поставка, монтаж, обслуживание и ремонт всех необходимых устройств требуют от школы расширения связей с разными структурами, занимающимися производством, материально-техническим снабжением, обслуживанием, ремонтом и т.д.

Нормативно-правовое обеспечение школы также предполагает взаимодействие школы со всеми источниками подготовки и принятия значимых для школы нормативных актов.

И наконец, для того, чтобы иметь возможность выживать, функционировать и развиваться, чтобы быть в состоянии приобрести все нужные ресурсы, школе необходимы финансовые средства, деньги. В условиях затяжного кризиса бюджетного финансирования школы многие коллективы научились искать и находить помощников - спонсоров, благотворителей, меценатов, вступать в партнерские связи, включаться в различные коммерческие проекты.

Если школе не удается так или иначе добыть необходимые ресурсы во внешней среде, она вынуждена будет либо снизить стандарт предлагаемых образовательных услуг, либо начать производить недостающие ресурсы своими силами, что далеко не всегда является лучшим выходом из положения.

РЕШЕНИЕ - 1) в контексте управления организацией - один из главных атрибутов управленческой деятельности; основной и наиболее распространенный *продукт* систем управления (в том числе в школе) и инструмент организации совместной деятельности людей

2) в контексте деятельности коллегиальных органов - результат деятельности коллегиального органа управления какой-либо организацией, заседания, собрания; его резолюция; постановление, гласящее, что, кем, когда и как должно быть сделано;

3) в контексте педагогической (обучающей, воспитывающей) деятельности учителя, воспитателя - процесс и результат выбора (педагогами или педагогами совместно с учащимися) варианта организации образовательного взаимодействия; педагогическое Р. Деятельность педагога, как и управленческая деятельность, может быть рассмотрена как процесс подготовки, принятия и реализации множества решений. Педагогические Р имеют ряд общих черт с управленческими Р: и те, и другие касаются совместной деятельности коллективов людей, и те, и другие связаны с анализом ситуации, альтернатив и ответственным выбором, управленческие Р имеют педагогический аспект, а педагогические Р - управленческий аспект и т.д. Поскольку педагог по отношению *к отдельному образовательному процессу* выступает как управляющий и принимающий решения (См. ст. *Учитель как менеджер*), педагогическая и управленческая составляющие его Р сливаются воедино. В то же время содержание и объекты педагогических Р, естественно, отличается от содержания и объекта управленческих Р, кроме того, в педагогическом Р значительно сильнее, чем в управленческом, наблюдается совпадение субъекта принятия решения и субъекта его исполнения (учитель принимает Р прежде всего по отношению к собственной деятельности);

4) в контексте индивидуальной деятельности руководителя, педагога, *самоменеджмента*, работы над собой - процесс и результат выбора (как правило, на основе размышлений, переживаний, сопоставления возможных альтернатив) варианта предстоящих действий, поведения; Р в этом значении имеет немало общих черт с Р в первом значении, но в отличие от Р в первом, втором и отчасти - в третьем значениях, являющихся Р "для других" (например, для членов школьной организации, учащихся класса), Р в данном значении является Р "для себя";

5) в контексте практических, исследовательских, учебных задач (проблем) - процесс и результат мыслительной деятельности, направленной на поиск вариантов ответа, соответствующих требованиям и условиям задачи, проблемы; Р в этом значении является составной частью, средством и условием процесса подготовки и принятия Р в первом значении (*управленческого Р*);

6) в гражданском праве - результат гражданского процесса, постановление суда первой инстанции, рассматривающего и разрешающего гражданское дела по существу;

7) в проектировании и другой творческой деятельности - конкретный вариант реализации, творческого замысла, например, Р школьного интерьера, *проектное Р.*

РИСК - 1) как явление, сопровождающее жизнь и сознательную деятельность людей и сопутствующее ей - важная составляющая механизма *детерминации* социальных явлений; возможная, имеющая определенную вероятность, опасность свершения нежелательных, вредных с какой-либо точки зрения, событий или наступления негативных, нежелательных последствий, сознательных действий людей (в том числе - в рамках школьной организации, в педагогической и управленческой деятельности); Р имеет различную степень вероятности (от 0 - практически полное отсутствие Р и полная вероятность успеха до 1 - неизбежное наступление нежелательных последствий, неудачи), которую иногда можно рассчитать с достаточно высокой степенью точности и всегда необходимо пытаться рассчитать (что связано с развитием вероятностного мышления).

Различают Р, связанный с действием факторов внешней среды или факторов внутришкольной среды, являющихся внешними по отношению к действиям конкретного субъекта (условно называемый внешним Р) и Р, связанный с объективно возможными нежелательными последствиями собственной активной деятельности субъектов в самой организации (внутренний Р). Внешний Р в свою очередь выступает либо как неуправляемый со стороны организации, не поддающийся сознательным влияниям со стороны субъекта деятельности (например, школа практически никак не может своими силами уменьшить Р кризисных явлений на уровне страны), либо как Р, частично управляемый и лишь частично поддающийся таким влияниям (так, количество школьников, подверженных употреблению наркотических веществ, может быть уменьшено посредством активной антинаркотической направленности деятельности школы), либо как управляемый в достаточно большой степени. Внутренний Р связан со степенью просчитываемости, прогнозируемости последствий управленческих и других сознательных действий и может быть уменьшен с помощью общего повышения качества процессов прогнозирования, планирования, программирования, принятия решений - вообще и с помощью специального просчета Р и планирования компенсаций возможных негативных последствий - в частности; наряду с Р в единственном числе как явлением вполне правомерно и допустимо говорить о конкретных рисках (во множественном числе), имеющих определенную вероятность;

2) как характеристика человеческой деятельности - действия в ситуации дефицита необходимой информации, частичной неопределенности и сопряженные с Р, рисковые, рискованные действия. Говоря о Р в этом значении, полезно различать Р негативных последствий, который имеется в принципе даже при совершении рутинных, привычных, не слишком рискованных действий (то есть внутренний Р в первом значении) из-за сложности восприятия педагогических и управленческих действий и неоднозначной реакции объектов управления на них ("Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется" - Ф.И.Тютчев) и собственно рисковые, а порой и авантюрные действия.

Деятельность в системе образования, существующей в постоянно меняющейся и неопределенной внешней среде, объективно и повседневно

связана со множеством проявлением Р в обоих рассмотренных значениях (но прежде всего - в первом значении). При этом на фоне усложнения социальной жизни, роста ее динамизма и непредсказуемости все время появляются и обнаруживаются новые виды Р.

Осознание неустранимости зависимости образования и школы от социума, понимание школы как открытой системы и развитие идей *стратегического управления*, при котором первичной оказывается ориентация организации на потребности внешней среды и клиентов усилили потребность в научном исследовании Р и управления рисками (риск-менеджмента). Сегодня можно говорить о становлении управления рисками как относительно самостоятельной области управленческой науки и практики. Ее бурное развитие связано с возможностями в рамках производственной сферы в рыночной экономике обеспечить достаточно точные количественные просчеты вероятности различных видов Р. В образовании и управлении школой развитие риск-менеджмента пока не столь заметно, что связано с некоммерческим характером сферы образования и неформализуемостью многих ключевых показателей школы и ее среды. Однако мышление, включающее идею необходимости сознательного управления рисками, постепенно распространяется и в образовании.

Рассмотрение школы в рамках *средового подхода*, через призму взаимодействия с окружающей социальной средой и связанных с ним внешних, а также и внутренних Р приводит к переносу центра внимания и акцента с внутришкольных явлений и процессов на внешние процессы. Становится нормой, обычной практикой выявление наиболее вероятных и значимых внешних факторов Р. Зная характер этих факторов для разных направлений жизнедеятельности школы, школьное сообщество и система управления школой оказываются в состоянии ставить более реалистические образовательные цели и задачи, а также концентрировать общие усилия на противодействии этим факторам, их профилактике, нейтрализации или компенсации. Внешние факторы Р соотносятся с сильными и слабыми сторонами внутренней среды школы, внутренними Р, что дает более точную картину *возможностей и опасностей* школьной организации. Внутри школьного сообщества на основе результатов научных исследований, выделяются так называемые группы Р, в которые попадают школьники или педагоги, для которых негативное воздействие конкретных опасностей и рисков по тем или иным причинам наиболее вероятно. При этом речь идет не только о группах Р с точки зрения подверженности определенным заболеваниям, но и о группах Р с педагогической, организационной, управленческой точек зрения, с точки зрения успешности планируемых нововведений и т.д. Определение и выделение субъектами управления факторов и групп Р необходимо связывать с актуальными задачами развития школы и ключевыми особенностями школы и ситуации ее жизнедеятельности.

Мышление с помощью категорий Р и шире - категорий *детерминизма*, является важной чертой и свидетельством становления новой управленческой культуры, профессионализации управленческого мышления практиков внутришкольного управления,

"РОБИНЗОНАДЫ" В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - стереотип управленческого мышления, получивший свое название по имени героя широко известного романа Д.Дефо, и сводящий всю управленческую деятельность в школе к деятельности одного, отдельно взятого руководителя (как правило - директора школы), а также рассматривающий управление как работу отдельных администраторов (а не взаимосвязанной *команды управленцев*). Этот стереотип, бывший не вполне соответствующим действительности даже в период крайней малочисленности штатных администраторов школы, стал еще большим анахронизмом в условиях демократизации управления школой и расширения состава субъектов системы внутришкольного управления. Опасность его сохранения связана не только с приписыванием заслуг всех участников управленческого процесса одному руководителю, но и с возникновением у некоторых руководителей искаженных и преувеличенных представлений о собственной роли и о месте *единоличного принятия решений в управлении школой*, с консервацией *авторитарного стиля руководства (управления)*, с разрозненностью, параллелизмом, дублированием действий, а то и соперничеством различных субъектов управления школой. Введение и распространение понятия о *системе внутришкольного управления*, кроме всего прочего, призвано помочь преодолению данного стереотипа. Рассмотрение стереотипа РВУШ как нуждающегося в преодолении не имеет ничего общего с отрицанием действительно большой, а нередко и выдающейся роли отдельных личностей (прежде всего - директоров школ) в жизнедеятельности образовательного учреждения.

РОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ - одна из функций, ролей, объективно выполняемых руководителями школы и наиболее значимыми, авторитетными, популярными фигурами школьного сообщества по отношению к другим его членам. Быть РМ - это значит служить примером для подражания другим, быть для них моделью, то есть в данном случае - образцовым вариантом выполнения своих служебных ролей (отсюда - ролевая модель), а также и образцовым носителем определенных человеческих (личностных и поведенческих) качеств. Если для рядовых членов сообщества роль РМ является важной, но необязательной, то для руководителей школы осуществление этой роли по отношению к взрослым членам коллектива и учащимся может рассматриваться как необходимое и важное требование (то же относится и к роли учителя как РМ для школьников). В принципе в роли РМ для работников школы и учащихся, естественно, могут выступать не только их коллеги по школе, но и любые другие люди (и даже вымышленные персонажи, например, герои любимых литературных произведений), оказавшиеся для конкретного человека *"Значимыми Другими"*.

РУКОВОДИТЕЛЬ - 1) в широком собирательном смысле - любой индивидуальный субъект управления, работник, занимающийся управленческой деятельностью и руководящий другими людьми; термин "Р" в этом значении является синонимом терминов "управляющий", "управленец", "менеджер", "администратор" (а также "начальник", "шеф", "босс" и т.п.); в этом значении к Р школы относятся не только директор школы и его заместители, то есть члены *администрации школы*, но и Р различных *организационных единиц*, служб и

подразделений школы; 2) в более узком и конкретном смысле - а) на высшем уровне общеорганизационной *иерархии* - главное административное лицо организации ("первое лицо", главный менеджер) - директор (генеральный директор) школы; в этом значении термина в конкретной школе существует, естественно, только один Р (см. ст. *Директор школы, Руководитель школы);* б) на иных уровнях иерархии - работник, возглавляющий на платных или общественных началах определенную *организационную единицу школы*; к Р в этом значении относятся, например, заведующий кафедрой, председатель методического объединения, Р научного общества учащихся и т.д.; термин "Р" в первом и втором значениях является не только термином науки управления, но и словом естественного, обыденного языка; 3) в специальных управленческих текстах и контекстах - а) субъект осуществления *руководства* как *вида управленческого действия* и *общей функции управления*; использование термина "Р" в этом значении связано с различением позиций *управляющего* и *менеджера* "вообще" и особой позиции Р как общего и частного; б) в некоторых управленческих концепциях (особенно таких, которые склонны сильно противопоставлять друг другу управление и руководство) - субъект особого вида деятельности, отличной от управления организацией; в таких концепциях различению Р и управленцев придается принципиальное значение, и смешение Р и управляющего рассматривается как нечто некорректное, неправильное; при таком понимании можно быть Р и не быть управляющим, менеджером; на наш взгляд, употребление термина "Р" в данном значении вполне допустимо наряду с более традиционными (первым и вторым значениями), однако жесткое противопоставление Р и управляющего, менеджера, управленца, администратора с учетом понимания руководства как управленческого действия и составляющей управления представляется не вполне оправданным.

РУКОВОДИТЕЛЬ ШКОЛЫ - лицо, наделенное полномочиями принимать управленческие решения и обеспечивать их выполнение за счет деятельности подчиненных. В пределах своей компетентности РШ несет ответственность за состояние и результаты деятельности школы, ее структурных подразделений, подчиненных ему работников. Основные функции РШ определяются должностными инструкциями (характеристиками), а также - профессиограммами.

Субъектами управления школой, кроме РШ, являются руководители общественных организаций, органов общественного самоуправления, действующих в школе, а также - неформальные лидеры школьного сообщества.

Главная роль во ВШУ принадлежит директору школы, управляющего школой на принципах единоначалия и коллегиальности.

Закон "Об образовании" РФ предусматривает формы ответственной зависимости руководителя государственного, муниципального органа управления не только от учредителя, но и от коллектива и общественного совета образовательного учреждения. В настоящее время абсолютное большинство РШ не избирается их коллективами, а назначается и увольняется органами управления образованием, нередко - без какого-либо учета мнения педагогического коллектива, общественности. В то же время РШ необходимо

знать и учитывать ожидания и потребности как вышестоящих субъектов управления, так и работников школы, родителей учащихся, заинтересованных в делах школы.

Деятельность первого РШ, его личностные и профессиональные качества во многом определяют эффективность педагогического процесса, лицо и дух школы как социального организма, морально-психологический климат, культуру, традиции. Вместе с тем, попытки создания модели "идеального РШ" на основе психологической теории, качеств личности, оказались непродуктивными, поскольку эффективное управление в разных условиях зависит от проявления различных способностей РШ.

Типологии РШ создаются на разных основаниях: месту в *организационной структуре* управления: линейные и функциональные РШ; преимущественно ориентации на дело или на человека; присущему РШ *стилю руководства*: мягкий, авторитарный, демократический, либеральный; по наиболее интересующим данного РШ или успешно им реализуемым направлениям управленческой деятельности и деятельности школы: учебно-воспитательная и внеклассная работа, хозяйственно-финансовое обеспечение, взаимодействие с администрацией, персоналом, общественностью, работа с "трудными" учащимися, социальная защита и т.д.

РУКОВОДСТВО - 1) один из *базовых видов управленческого действия*, наряду с планированием, организацией и контролем (См. *ст. Руководство как вид управленческого действия*); 2) выполнение работ, связанных с непосредственным осуществлением роли главного управляющего, руководителя; руководитель в широком понимании - это не субъект только действия руководства, а субъект управления; в этом значении, Р, как это ни парадоксально, оказывается ближе к действию **"организация"**, чем к действию **"руководство"** или включает в себя выполнение **всех управленческих действий**; 3) синоним управления в целом (это значение Р в наши дни можно рассматривать скорее как характерное для эпохи становления научного управления и недостаточной развитости его понятийного аппарата, и следовательно, как устаревшее); 4) в рамках отдельных (как правило, развиваемых вне русла управленческой науки, культуры и понятийных традиций) взглядов Р иногда рассматривается как работа по обеспечению **функционированию** школы, в отличие от управления как работы по обеспечению **развития** школы; при всей полезности различения управления функционированием и управления развитием, данное толкование Р и управления представляется необоснованным и некорректным; 5) собирательный термин для обозначения лиц, руководящих школой, осуществляющих управление ею, т.е. **руководство школы** в отличие от **руководства школой** (в этом значении Р аналогично одному из значений термина "менеджмент").

РУКОВОДСТВО КАК ВИД ПЕЧАТНОЙ ПРОДУКЦИИ - вид печатной продукции учебного, инструктивно-методического характера; пособие (в том числе - пособие для руководителей школ), имеющее, как правило, ярко выраженную практико-ориентированную, технологическую направленность. Многие современные пособия по внутришкольному

управлению фактически и/или формально выполняют функции РКВПП (например: В.С.Лазарев, М.М.Поташник. Как разработать программу развития школы? - М.: Новая школа, 1993). Руководство в этом значении, естественно, не имеет ничего общего с руководством как действием.

РУКОВОДСТВО КАК ВИД УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ - один из главных, *базовых видов управленческих действий* (одна из общих функций управления): целенаправленное воздействие руководителей и других субъектов управления школой на находящихся в сфере их влияния, курируемых ими или подчиненных им, работников, членов коллегиальных органов управления, неформальных лидеров школьного сообщества (коллектива), побуждающее или принуждающее руководимых к эффективной деятельности в соответствии с принятыми планами. В ряде концепций менеджмента место Р занимает **мотивация**, в других концепциях данный вид управленческого действия обозначается как **руководство и лидерство**.

Внутришкольное руководство выражает и как бы подчеркивает социальный и гуманитарный смысл внутришкольного управления, направленного на максимальное удовлетворение потребностей человека и общества. Руководство людьми является главным содержанием деятельности всех субъектов управления школой.

Руководство воплощает в себе различные виды и проявления власти, влияния в человеческом сообществе, социальной организации в зависимости от того, на что (кого) по преимуществу ориентирована эта организация - на внешние цели, доктрины или интересы самого работника (применительно к школе - ученика и педагога, учителя). По классификации, принятой Месконом и др., управленческое влияние может основываться на разных типах и проявлениях власти: принуждении, вознаграждении, авторитете эксперта, власти примера, эталона, побуждаемых, руководимых "делать как я", а также на власти официальных полномочий.

Как одному из *базовых управленческих действий* руководству в системе внутришкольного управления принадлежит ключевая роль. Все другие действия: планирование, организация, контроль и т.д. приобретают смысл и реальность не сами по себе, но лишь как средства управления людьми, составляющими сообщество школы.

Внутришкольное руководство является составной частью (подсистемой) системы внутришкольного управления. В свою очередь, руководство и само представляет собой систему входящих в него блоков (подсистем) действий: формирования ценностно-целевых оснований руководства, создания условий, планирования и привлечения кадров, развития персонала, управления мотивацией работников и ученического актива, социальной защиты персонала и учащихся, регулирования взаимоотношений и управления конфликтами и т.д. Как всякая целостная система, внутришкольное руководство обладает собственными, отличными от свойств составляющих ее элементов, интегративными свойствами (характеристиками). К таким характеристикам относится, например, стиль руководства, преобладающий в школе в определенных ситуациях и не являющийся простой суммой стилей отдельных субъектов внутришкольного руководства (См. соответствующую статью в

словаре). Результат руководства зависит от выбора целей и *стиля руководства*, соответствующих потребностям и возможностям функционирования и развития школы, уровню развития школьного, прежде всего - педагогического коллектива и ряда других факторов. Среди этих факторов доминирующее значение имеют профессионализм и личностные качества руководителей школы, их способности и умения достигать поставленных целей в процессе управленческого общения.

Руководство - это не только наука, но и искусство. Эти понимали уже сторонники т.н. рационалистического подхода к управлению, например, В.И.Ленин. Тем более такое понимание требуется руководителям гуманитарно и демократически ориентированных организаций, какой и должна быть современная школа. Успех руководства достигается руководителями, способными учесть конкретные условия, эффективно реализовать имеющиеся возможности.

В литературе по социальному управлению (Шамхалов Ф.И.) приводится т.н. "формула успеха" в реализации ситуационного подхода. Применительно к внутришкольному руководству эта формула может быть представлена как:

$$УР = Ф(РПС),$$

где УР - успех руководства, Ф - функция, Р - руководитель (его качества, способности), П - подчиненные, работники школы (их способности, возможности и желание формулировать и решать задачи), С - ситуация, конкретные условия.

Успех внутришкольного руководства, как видим, является функцией (производным) от соответствующего взаимодействия руководителя, подчиненного и ситуации (учитываемой и действующими лицами, деятельность которых должна быть адекватна ситуации). Анализ ситуации определяет соотношение между свободой работников и полномочиями руководителя в процессе их совместной деятельности, т.е. тот или иной стиль руководства.

Внутришкольное руководство реализуется в процессе управленческой деятельности и связанных с ней отношений: официальных и неофициальных (неформальных). Официальное руководство определяется статусом руководителя, органа управления, их полномочиями и функциями, регламентируется соответствующими нормативно-правовыми актами.

Для руководства, ориентированного по преимуществу на официальные (формально-юридические, нормативно установленные) взаимоотношения руководителя и подчиненных характерны строгая иерархичность, связи между работниками различных подразделений, служб (в крупных школах) главным образом - через директора или его заместителей, жесткие должностные инструкции, детальное распределение обязанностей, исчерпывающие задания подчиненным.

Главный принцип формальной системы руководства - каждый добросовестно исполняет свои (и только свои) обязанности, устанавливаемые сверху и, как правило, закрепленные документально.

Неформальное руководство осуществляется в процессе свободно складывающихся межличностных отношений, естественно, органично выявляющих лидеров сообщества школы. Подчинение лидеру имеет, как правило, добровольный характер. Функции лидера могут перениматься другими членами сообщества (коллектива) в зависимости от изменений задач и содержания деятельности, состава групп (команд), осуществляющих управление школой.

Преобладание неформальной системы руководства предполагает свободу реализации непосредственных (горизонтальных) связей между работниками, значительный объем полномочий, делегируемых им директором школы, его заместителями, сокращение до необходимого минимума соблюдения принципа иерархичности, субординации. Руководители школы не ограничивают творческую самодеятельность работников, предоставляют им возможность корректировать установленные ранее должностные инструкции и характеристики. Подчиненному лишь ставится задача, а способы ее решения он определяет сам. Главное - эффективно решить проблемы, добиться успешного результата. Исполнители участвуют и в целеполагании, проектировании, в разработке программ развития школы и, в частности, в постановке задач, которые им предстоит решать.

Практически оправданной чаще всего является "симбиоз" формальной и неформальной систем внутришкольного руководства. Но, в любом случае руководство (особенно в современной школе, стремящейся к организации своей жизнедеятельности на основе творческого труда педагогов и учащихся) не может сводиться к отношениям начальников и подчиненных. Отношения власти, принципы иерархичности и единоначалия дополняются отношениями сотрудничества и взаимодействия руководителей и руководимых.

Главное назначение руководства - в создании и эффективном использовании условий продуктивной, творческой и успешной деятельности каждого педагога, других работников школы, направленной на реализацию ценностей, принципов и достижение целей школы.

Чтобы работник хотел решать поставленные задачи, испытывал удовлетворение от их решения, эти задачи должны быть поняты и приняты им, а не навязаны ему извне. Для учителя это может быть улучшение успеваемости, повышение качества образования, выраженное в принятой в данной школе системе оценки знаний, умений, навыков. Управление качеством образования может относиться и к ценностно-ориентированному компоненту образования (См. работы М.М.Скаткина, И.Я.Лернера), изменению в лучшую сторону отношения учащихся к предмету, развитию их познавательных интересов. Для классного руководителя это могут быть достижения в сплочении коллектива, поддержка и развитие положительных ценностных ориентаций воспитанников, конкретная помощь в формировании и реализации их жизненных планов, преодолении трудностей во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. Первостепенное внимание субъекты управления школой уделяют помощи учителю, классному руководителю, воспитателю в работе с т.н. трудными учениками, детьми и подростками, относящимися к *"группе риска*".

В руководстве деятельностью педагогов и других работников необходим дифференцированный и индивидуальный подход: учет содержания их труда, опыта и уровня мастерства, особенностей характера, потребностей, интересов, бытовых и семейных условий, сложившихся отношений с учащимися, родителями, коллегами, администрацией и т.д.

Сегодня учитель вправе выбирать учебники, разрабатывать авторские программы, пользоваться избранными им методами, технологиями, быть приверженцем той или иной идеологии (не навязывая ее своим ученикам, воспитанникам). Но никто не отменял обязанности руководителя школы быть в курсе проблем учителя, любого другого работника, оказывая ему помощь, с его согласия, одобрения направляя его деятельность на достижение лучших результатов. Однако в большом числе школ педагоги и технические работники действуют в значительной мере изолированно друг от друга по принципу "как бог на душу положит". О необходимости руководства их деятельностью вспоминают лишь при обнаружении крупных провалов и связанных с ними конфликтов. Во многих школах и сегодня педагоги руководствуются содержанием стандартных, увязанных с существующими учебниками образовательных программ, используют традиционные, зачастую устаревшие технологии.

Но одновременно пробивает дорогу тенденция к обновлению руководства, субъектами которого становятся педагоги-мастера, научные работники, профессора и преподаватели вузов, специалисты по управленческому консультированию. В структуре руководства все более прочно утверждается заместитель директора по научной (научно-методической, экспериментальной) работе. Складываются эффективные системы мотивации и стимулирования труда учителя, воспитателя, аттестации педагогических работников. Наблюдается возрастание роли неформальной составляющей системы ВР и в этой связи организации ВР на основе деятельности творческих и проектных микроколлективов-команд.

Внимание к каждому работнику, безусловное соблюдение его прав, уважение к его личности, доброжелательное к нему отношение, понимание его потребностей, интересов, трудностей в его работе и жизни, готовность ему помочь, справедливая и своевременная оценка его труда - все это можно рассматривать как непременные требования к внутришкольному руководству.

В содержание руководства включается также:

- формирование в школьном сообществе здорового, способствующего успешной, эффективной и творческой деятельности морально-психологического климата;

- создание и поддержание комфортных бытовых, организационных и санитарно-гигиенических условий деятельности учителей и учащихся в школе;

- управление конфликтами и предотвращение непродуктивных конфликтов;

- обеспечение мер социальной защиты работников и обучающихся.

Реализация указанных выше требований к внутришкольному руководству позволяет даже в условиях скудного финансового и материально-технического обеспечения школы стимулировать труд педагога, добиваясь

удовлетворенности работников их деятельностью и в конечном счете - повышения качества образования учащихся.

С

САМОАНАЛИЗ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ - акт и процедура рефлексивной деятельности педагога, анализ и оценка им проведенного учебного занятия (как правило, по определенному алгоритму или контрольному списку вопросов); устный СУЗ выступает как составная часть процедуры анализа учебного занятия. В пользу необходимости СУЗ и развития соответствующих умений учителей можно привести ряд аргументов: (1) Без самоанализа невозможно надеяться на серьезные успехи в профессиональном развитии учителя, рост его потенциала (в чем сегодняшняя школа, да и сами учителя нуждаются больше всего). Дело в том, что развитие не происходит без проблематизации прежнего опыта, без переживания и разрешения кризисов компетентности, когда учитель чувствует и понимает необходимость работать по-новому и меняться как личность. Рефлексия, самоанализ - универсальный и лучший способ погружения в ситуацию, ведущую к переводу учителя в режим саморазвития; (2) Самоанализ - прекрасное средство психологической самозащиты педагога, поддержания у него того самочувствия, которое великий Станиславский называл "творческим рабочим самочувствием". Если учесть ранимость учителя, как и других представителей творческих профессий, придется признать, что право на самоанализ и оценку своего творчества может избавить учителя от многих лишних тревог и переживаний, абсолютно не закрывая при этом путь к действительно конструктивной критике его работы в диалоге с экспертами, оценивающими учебное занятие, кем бы они ни были; (3) Без самоанализа невозможно реально улучшить качество своей работы за счет передового опыта и научных достижений. Плохо понимая свою собственную работу и свои проблемы, учитель вряд сможет органично встроить чужие достижения в собственную систему работы, оказывается неподготовленным заказчиком на научную продукцию и опыт коллег. Ход от своих проблем - к опыту "классиков" оказывается многократно более плодотворным, чем копирование чужого опыта без примерки на собственную индивидуальность!; (4) Без СУЗ учителю трудно осознать себя его полноценным и полноправным автором. Можно сказать и более жестко: человек, не владеющий самоанализом, вряд ли может быть признан зрелой личностью. Поскольку анализ в данном контексте выступает как синоним развитой мыслительной деятельности, признание в неготовности к самоанализу может означать признание своей интеллектуальной несостоятельности; (5) Без оперативного самоанализа только что проведенного занятия невозможно выстроить целостную и непрерывно развивающуюся систему образовательного взаимодействия "учитель - учащиеся". Даже при самом блистательном календарно-тематическом планировании необходимо реально отслеживать, что удалось и что не удалось сделать, с тем, чтобы обеспечить сквозные внутрикурсовые связи, своевременную коррекцию неизбежных отклонений от плана и наращивание достигнутых успехов, тогда "связь времен" не порвется и последовательный набор уроков сможет стать настоящей их системой; (6) В

условиях либерализации внешнего контроля только своевременный самоанализ и коррекция своей работы страхуют от снижения качества обучения и воспитания школьников; (7) Самоанализ способствует существенной экономии времени на техническую работу. Имеется в виду, что в работе по подготовке к занятиям достаточно четко выделяются, по меньшей мере, две стадии - творческая и техническая. На первой из них мы в творческих муках вынашиваем план урока, и на этом этапе вряд ли уместно экономить время и силы. Другое дело - вторая стадия, когда учитель в удобной для себя форме превращает свой замысел в рабочий план урока. Здесь экономия времени вполне уместна и желательна. Зная о праве быть первым критиком своего урока, учитель вряд ли станет писать избыточно подробные для него планы (все, что необходимо, можно будет прояснить в диалоге при самоанализе урока). Если самоанализ стал привычным для учителя, он без особого труда может оперативно внести нужные поправки в свои основные планы, не готовя каждый год заново пухлые тома своих неизданных сочинений: достаточно изменить то, что реально требует изменений!

Работа руководителей школы по развитию СУЗ предполагает решение ряда взаимосвязанных задач. Необходимо: пропагандировать и разъяснять всем учителям необходимость СУЗ и методику его осуществления; обязательно включать самоанализ в процедуру посещения и анализа учебных занятий; фиксировать и культивировать лучшие образцы СУЗ и передавать их молодым учителям; занимать в ходе СУЗ позицию открытого, эмпатического и активного восприятия, быть в готовности к постановке автору урока вопросов на понимание до всяких оценочных суждений в его адрес.

В качестве возможной алгоритмической основы для проведения СУЗ можно предложить следующую памятку:

А. Каков был замысел, план проведенного занятия и почему?

1.Каковы главные основания выбора именно такого замысла урока?

1.1.Каково место данного урока в теме, разделе, курсе, то есть системе уроков?;

1.2.Как он связан с предыдущими на что в них опирается?;

1.3.Как он (урок) работает на последующие уроки, темы, разделы (в том числе - других предметов)?;

1.4.Как были учтены при подготовке к уроку программные требования, образовательные стандарты, стратегия развития данной школы?;

1.5.В чем видится специфика, уникальность этого урока, его особое предназначение?;

1.6.Как (и почему) была избрана форма занятия (и тип урока)?

2.Какие особенности учащихся, класса были учтены при подготовке к уроку (и почему именно эти особенности)?

3.Какие главные задачи решались на уроке и почему?

4.Чем обосновывается выбор структуры и темпа проведения урока?

5.Чем обосновывается конкретный ход урока, характер взаимодействия учителя и учащихся? Почему было избрано именно такое содержание, методы, средства, формы обучения?

6.Какие условия (социально-психологические, учебно-материальные, гигиенические, эстетические, темпоритмические) были созданы для проведения урока и почему?

Б. Были ли изменения (отклонения, усовершенствования) по сравнению с данным планом в ходе урока, если - да, какие, почему и к чему они привели?

В. Удалось ли решить на необходимом (или даже оптимальном) уровне поставленные задачи урока и получить соответствующие им результаты образования, избежать при этом перегрузки и переутомления учащихся, сохранить и развить продуктивную мотивацию учения, настроение, самочувствие? Какова общая самооценка урока?

Г. Каковы причины успехов и недостатков проведенного урока? Каковы неиспользованные, резервные возможности? Что в этом уроке следовало бы сделать иначе, по-другому?

Д. Какие выводы из урока необходимо сделать на будущее?

САМОМЕНЕДЖМЕНТ - не вполне корректный термин, означающий "управление собою" и используемый для обозначения работы руководителя над собой, работу по профессиональному самосовершенствованию, Недостаточная научная и лингвистическая корректность этого термина состоит, во-первых, в соединении в одном слове русской основы "само" с англоязычным словом "менеджмент", а во-вторых, в том, что менеджмент разумнее было бы понимать в контексте социального, организационного управления, то есть управления другими людьми; управление индивида самим собой лежит либо вне поля зрения менеджмента как науки, либо касается его лишь косвенно - через улучшение, развитие человеческого фактора управленческой деятельности. В научной литературе, адресуемой руководителям, предложено множество методов и средств практического С.

САМОУПРАВЛЕНИЕ - 1) принцип (а также способ, форма, разновидность) организации управления в обществе и социальной организации, согласно которому источник управления и власти находится не вне общественной системы или организации, а в них самих. Этот принцип вытекает из рассмотрения общества и социальных организаций (в том числе - школы) как самоуправляемых систем (См. ст. *Школа как самоуправляемая система*). Применительно к школе реализация принципа С в этом значении выражается в рассмотрении внутреннего, внутришкольного управления школой как наиболее важной составляющей в общей системе управленческих влияний на школу, что является выражением общедиалектической закономерности ("внутренние противоречия имеют более важное значение для развития системы, чем внешние"); 2) форма организации власти и управления жизнедеятельностью местных сообществ, населения муниципальных образований - местное С; С в этом значении для системы образования связано с тем, что все муниципальные образовательные системы связаны с деятельностью местного С, подчиняются распоряжениям его органов (которые чаще всего являются ***учредителями образовательных учреждений***), а муниципальные органы управления образованием являются неотъемлемой составной частью местного С и создаются на основе решений

органов местного С; 3) демократический принцип (а также форма, способ) организации внутренней жизнедеятельности социальной (в том числе школьной) организации, предусматривающий наличие и участие в общей системе организационного управления особых звеньев, выражающих, представляющих и защищающих специфические интересы и потребности отдельных групп членов сообщества (коллектива). Обычно под С в этом значении понимают и конкретные организационные единицы, создаваемые на основе этого принципа. С в этом значении, например, ученическое С школьников или учительское С, естественно, отличается от С в первом значении. Оно призвано взаимодействовать с действующей системой управления школой, дополнять ее (а иногда и добиваться корректировки проводимого ей курса), решая при этом и свои специфические задачи. При этом существование и работа органов С являются частью системы сдержек и противовесов против высокой концентрации властных полномочий и администрирования, не учитывающего интересов сотрудников школы и ее учащихся, и должны быть защищены, специальными нормативными актами от прямого вмешательства органов системы внутришкольного управления (для практики авторитарного, недемократического управления, которая пока весьма распространена во многих школах, характерно подавление начал С в школе или превращение С в чисто декоративное и полностью послушное воле администрации школы).

Активное участие отдельных лиц и групп школьного сообщества (как в рамках существующих органов С, так и помимо них, в инициативном порядке) в решении общих задач школы и принятии значимых в масштабе школы управленческих решений, взаимодействие их с основной системой внутришкольного управления, являющиеся признаком так называемого ***партисипативного управления школой*****,** иногда обозначают термином "***соуправление***". Этот термин, наряду с термином "С", входил в популярную в конце 80-х годов и описанную в ряде публикаций триаду: "управление - соуправление - самоуправление". Однако следует отметить, что рассмотрение этих явлений в качестве трех последовательных стадий прогрессивного развития управления школой (даже с учетом его антиавторитарной, антибюрократической направленности, при которой под управлением понималась только его административно-бюрократическая версия, а под соуправлением и С - ее демократические антиподы) представляется некорректным. На самом деле и соуправление, и С - это не то, что приходит на смену управлению школой, а то, что является его важными и необходимыми характеристиками.

САНАЦИЯ ШКОЛЫ (от лат. sanatio - лечение, оздоровление) - метафорический термин, означающий сознательные действия органов управления образованием (внешняя СШ) или субъектов внутришкольного управления (внутренняя СШ) по "оздоровлению" и исправлению сложившейся неблагоприятной ситуации в школе, ее коллективе. О СШ правомерно говорить применительно к образовательным учреждениям, в чьем развитии обнаруживаются явные признаки деградации и развала, разрушения школьного сообщества, потери управляемости и т.п.

СШ обычно связана с выявлением симптомов неблагоприятности, негативных явлений и обнаружением их причин, а также с их устранением, которое иногда требует проведения серьезных нововведений. Внешняя СШ часто начинается с решения учредителей образовательного учреждения о замене руководителей школы, не справившихся с возложенными на них обязанностями и допустившими серьезные нарушения в работе школы, после чего новая администрация школы пытается изменить создавшуюся обстановку. Внутренняя СШ связана чаще всего с длительно существующими и неурегулированными конфликтами внутри школьного сообщества, что требует изменения стратегии и тактики руководства коллективом.

САНИТАРНЫЕ ПРАВИЛА И НОРМЫ (СанПиН) - в соответствии с Законом "О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения" нормативные акты, устанавливающие критерии безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды его жизнедеятельности. СанПиН обязательны для соблюдения всеми государственными органами и общественными объединениями, предприятиями и или иными хозяйствующими субъектами, организациями и учреждениями, независимо от их подчиненности и форм собственности, должностными лицами и гражданами (ст.3). Санитарными правонарушениями признается посягающее на права граждан и интересы общества противоправное, виновное (умышленное или неосторожное) деяние (действие или бездействие), связанное с несоблюдением санитарного законодательства, в том числе действующих санитарных правил...

Должностные лица и граждане, допустившие санитарное правонарушение, могут быть привлечены к дисциплинарной, административной и уголовной ответственности (ст.27).

САНКЦИОНИРОВАНИЕ (от лат. sanctio - строжайшее постановление, sanct - святой) - элемент деятельности системы управления (в том числе в школе), входящий в состав управленческих действий организации и руководства (кроме того, результаты С могут отражаться в различных планах и тем самым С связано и с планированием); действия С проявляются в одобрении (чаще - формальном, официальном, иногда - неформальном и неофициальном и даже скрытом, неопределенном, допускающем различные толкования), "освящении", разрешении и тем самым - в поддержке каких-либо действий, проводимых в школьной организации (или с ее участием); С придает этим действиям законную силу и означает принятие серьезной части ответственности за санкционируемые решения и действия и их последствия лицами, осуществляющими С. Наряду с позитивным, положительным С, правомерно говорить также об отрицательном С, когда какие-то предлагаемые решения, действия, проекты и начинания не одобряются, не рекомендуются или даже запрещаются руководством. Осуществление С связано с принятием особых управленческих решений - так называемых **санкций**. Характер содержания принимаемых системой управления санкций и форма их выражения являются для коллектива школы важным сигналом, облегчающим восприятие и понимание политики руководства и формирования разумных ожиданий и прогнозов на будущее. Если для субъектов

управления привычным стало по преимуществу отрицательное С ("запретительный уклон"), вряд ли можно рассчитывать на широкое развитие в такой школе инновационных начинаний. Совсем иная ситуация наблюдается в школах, где руководство своими санкциями однозначно поддерживает любые серьезные почины и инициативы.

Полномочия по С различных областей школьной жизни в хорошо организованной системе управления четко распределяются между разными субъектами управления в зависимости от их места в иерархии управления и распределенных функциональных обязанностей и полномочий. Субъект С обязан в любых ситуациях обеспечить ясность и однозначность выражения своей санкции, а в особо ответственных и сложных ситуациях неопределенность С может рассматриваться как серьезное должностное нарушение или даже преступление. В то же время в реальной практике иногда наблюдается желание субъектов управления избежать принятия ответственного решения или изложить связанные с ним санкции максимально расплывчато, неопределенно и без оставления "следов" (например, в виде официального приказа или распоряжения). Такие негативные явления встречаются и во взаимодействии высокопоставленных руководителей с руководителями образовательных учреждений. В этой ситуации подчиненным во избежание будущих неприятностей, необходимо добиваться ясности принимаемых начальниками решений и санкций и их официального документального оформления. В ряде случаев действия без санкции уполномоченных руководителей справедливо рассматриваются как превышение служебных полномочий.

О С и санкциях говорят также в ситуации взаимодействия между школой и различными службами, уполномоченными контролировать отдельные участки жизнедеятельности школы или всю ее работу в целом. В этом случае под санкциями обычно понимают конкретные, требующие осуществления со стороны школы, меры и действия. Такие санкции могут быть наложены (предписаны), инспекторскими службами, службами санитарно-эпидемиологического надзора, службой противопожарной безопасности, контрольно-ревизионными службами. Некоторые из таких служб вправе накладывать на школу **штрафные санкции**, на основании которых школа (или ее учредители) обязываются к выплате штрафов определенного размера.

СВИДЕТЕЛЬСТВО О ГОСУДАРСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ - важнейший документ образовательного учреждения, получаемый в результате успешного прохождения учреждением государственной аккредитации; относится к документам строгой отчетности.

СОГА устанавливает (подтверждает) гос. статус (тип, вид) образовательного учреждения, уровень реализуемых образовательных программ, соответствие содержания и качества подготовки выпускников требованиям *государственных образовательных стандартов,* права образовательного учреждения на выдачу выпускникам документов гос. образца о соответствующем уровне образования и (или) квалификации, на пользование печатью с изображением Государственного герба РФ, на включение в схему централизованного гос. финансирования.

СОГА, выдаваемое дошкольным образовательным учреждения и учреждениям дополнительного образования детей, подтверждает гос. статус (тип, вид. категорию) образовательного учреждения, уровень реализуемых им образовательных программ. СОГА оформляется по установленной форме (приложение 3 к Положению о порядке аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений) и выдается (высылается) образовательному учреждению в 3-дневный срок со дня его оформления. Бланки СОГА имеют степень защищенности на уровне ценной бумаги на предъявителя, учетную серию и номер. Приобретение, учет и хранение бланков возлагаются на орган управления образованием, осуществляющий гос. аккредитацию. СОГА, выдаваемое образовательному учреждению, регистрируются в журнале учета по форме согласно приложению 3 к существующему Положению.

СОГА выдается сроком на 5 лет. В случае реорганизации (изменения организационно-правовой формы, статуса) образовательного учреждения СОГА утрачивает силу. Образовательное учреждение при изменении статуса (типа, вида, категории) обязано сообщить об этом в орган управления образованием, выдавший свидетельство о государственной аккредитации.

Органы управления образованием, осуществляющие государственную аккредитацию, раз в полгода представляют в Министерство образования РФ сведения о выданных образовательным учреждениям СОГА.

СВОЙСТВА УПРАВЛЕНИЯ - качественно специфические характеристики, отличающие одни системы управления от других. Управленческая деятельность и системы внутришкольного управления обладают бесчисленным множеством свойств и характеристик, многие из которых имеют важную роль при проектировании новых систем внутришкольного управления. СУ могут рассматриваться либо как присущие самим системам управления, либо как следствие их взаимодействия с объектами. Полезно различать "врожденные" (См. ст. *Имманентные свойства управления)* и приобретенные СУ. Говоря о прирожденных свойствах, атрибутах управления, обычно называют такие его свойства как вторичность, производность от управляемого объекта; воздействие на объект и взаимодействие с ним; наличие прямых и обратных информационных связей между субъектом и объектом; циклический характер, интенциональность, избирательность и свобода выбора действий; ценностная направленность, то есть сознательное или неосознанное следование некоторым ценностям и т.д. Такие свойства управления не требуют усилий руководителей школы. Иначе обстоят дела, когда речь идет о желаемых свойствах управления, свойствах, необходимых для высокого качества управления.

Врожденные и приобретаемые (например, с помощью проектирования) свойства управления связаны между собой. Первые можно рассматривать как некие задатки, которые могут быть развиты при благоприятных условиях и правильных действиях субъектов, а вторые - как способности, внутренние функциональные возможности системы управления. Так, например, вторичность управления, его зависимость от объекта как объективное свойство управления может стать основой для развития адаптивности

управления; интенциональность управления создает потенциальную возможность целевого характера управления; неизбежная ценностность, избирательность управления создает предпосылки для становления ценностного управления; объективно интерактивный характер управления создает возможности для создания сознательно интерактивных, нацеленных на продуктивное и двухстороннее взаимодействие с объектом систем управления школой и т.д.

При проектировании и модернизации систем внутришкольного управления важно иметь в виду также и то, что СУ полезно рассматривать с двух сторон: 1) со стороны объекта и того влияния на объект, которое оказывает система управления; 2) со стороны самой системы управления школой. При этом собственные свойства управления обеспечивают и предопределяют его свойства и возможности для объекта. В свою очередь свойства, способности, функциональные возможности управления во многом предопределяются свойствами ее коллективного субъекта. Так, целевое управление является таковым именно для объекта, благодаря чему становится возможным его нацеливание на достижение конкретных образовательных и иных результатов. Чтобы управление было целевым для школы, оно должно быть целеустремленным, целеполагающим само по себе. Чтобы управление было системным, интегрирующим и создавало в школе необходимую сеть связей и отношений, структур и механизмов, оно должно быть связесозидающим. Это особенно важно подчеркнуть потому, что нередко руководители школ не понимают необходимости обеспечения, например, системного, адаптивного, целевого характера управления, полагая, что все эти свойства всегда есть у управления. На самом деле речь может идти только о задатках этих важнейших и как показывает анализ, пока еще редких, дефицитных свойств систем управления. Поэтому при проектировании важно не просто заявлять о приоритетных свойствах новой системы управления, но и раскрывать смысл, который в эти свойства вкладывается.

При характеристике свойств систем внутришкольного управления можно выделить среди них СУ, общие для всех или многих систем управления социальными организациями, СУ, специфичные для систем управления в сфере образования и СУ, специфические именно для управления школой. Среди этих последних можно назвать, в частности, ограниченность штата управленческих работников, малую степень специализации управленческих функций и их профессионализации, широкое и повсеместное сочетание управленческой деятельности с участием в образовательной и обеспечивающей деятельности, наличие многих черт общности между управленческой и основной (в данном случае - образовательной, педагогической) деятельностью контактный (предполагающий прямое и достаточное интенсивное общение с подчиненными и школьниками) характер управления и т.д.

СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ - 1) относительно самостоятельный вид деятельности социальных (в том числе - школьных) организаций и их коллективов (в том числе - школьного сообщества) и сравнительно новая *функциональная область школьной организации* и объект внутришкольного управления; к ССО (применительно к школе) относят весь комплекс действий,

ориентированных на всемерное информирование заинтересованной общественности о школе и перспективах ее развития, создание положительного образа (*имиджа, репутации*) школы в местном сообществе, установление продуктивных и выгодных для школы взаимоотношений школы и социума и обеспечение школе достойной и облегчающей выполнение ею социальных функций позиции ("ниши") в социальном пространстве. Название данной сферы деятельности (ССО) может наводить на мысль о том, что к ней относятся все внешние связи школы с ее разнообразными и многочисленными *контрагентами*. На самом деле это не так: речь идет только об особом виде таких связей, связанном с установлением коммуникаций для передачи в общество необходимой ему (по оценке школы) информации. При этом обычно подчеркивается, что ССО обычно не предусматривают ориентации на извлечение прибыли, коммерческих выгод;

2) область научных исследований, изучающая и обосновывающая практику связей социальных организаций с общественностью. Русский по происхождению термин "ССО" является аналогом (переводом) общепринятого в мире для обозначения данной деятельности (функциональной области) англоязычного термина "Паблик рилейшнз" ("Public Relations" - "PR"). Несмотря на то, что школы и в прежние годы были связаны с общественностью, то есть ССО нельзя рассматривать как абсолютно новый для школы и ее руководителей вид деятельность и, необходимо учитывать, что практика ССО и ее научные основы значительно лучше и глубже разработаны для других отраслей социальной жизни, что делает актуальной, во-первых, задачу изучения и адаптации к особенностям, традициям и задачам школы общих подходов ССО (PR), а во-вторых - задачу переосмысления с позиций науки ССО (PR) существующей практики школы и внутришкольного управления. ССО (PR) обычно рассматривается в широком контексте проблем *маркетинга* и наряду с *рекламой (рекламной деятельностью)* выступает как его составная часть. При этом ярко выраженный некоммерческий и социально-ориентированный характер школьной организации делает ССО (PR) одной из наиболее важных и подчиняющей себе рекламную деятельность составляющей маркетинговой деятельности современной школы (что существенно отличает школу от коммерческих организаций, больше ориентированных на коммерческую рекламу).

СДЕРЖКИ И ПРОТИВОВЕСЫ - понятие политической науки, обобщенно отражающее совокупность организационных институтов, условий и действий, служащих в демократическом обществе (применительно к школьной организации) для поддержания разумного баланса между центрами силы и власти в организации, противодействия злоупотреблению властью со стороны отдельных субъектов управления и другим негативным проявлениям *властных отношений*. В качестве СИП против излишней концентрации власти в руках руководителя школы могут выступать, например, расширение прав *учредителей образовательного учреждения* и *коллегиальных органов управления*, возможность и право коллектива влиять на назначение и смену руководителей, развитие *гласности*, активизация ученического и учительского *самоуправления*, активная деятельность

школьной профсоюзной организации и т.д. В то же время у директора школы может быть право *вето* по отношению к некоторым решениям коллегиальных органов управления.

СЕЗОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ - естественный феномен жизнедеятельности образовательного учреждения, связанный с особенностями задач, решаемых школами в разные периоды учебного года и соответствующих этим задачам видов деятельности. Так, летний период связан с проведением итоговой аттестации школьников, экзаменами, производственной практикой, работой оздоровительных лагерей; периоды, непосредственно предшествующие завершению учебных четвертей (полугодий, семестров), связаны с повышением эмоционально-психологической нагрузки на учащихся и необходимостью особого внимания к сохранению их здоровья; периоды, следующие за началом учебного года и (в меньшей степени) за возобновлением занятий после каникул, связаны с необходимостью адаптации учащихся к занятиям (а также к новым предметам и учителям), постепенного включения в активную учебную работу. Некоторые периоды учебного года более, чем другие, благоприятны для проведения крупных общешкольных акций, внеклассной и внешкольной воспитательной работы. СОЖД - *переменная*, которую необходимо учитывать при *планировании работы школы.*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗНОГЛАСИЯ В ШКОЛЕ - разногласия и споры в школьном сообществе, связанные с различным пониманием спорящими смыслов и значений определенных понятий, терминов. Во многих стабильно функционирующих и не озабоченных вопросами развития образовательных учреждениях наблюдается достаточно спокойное отношение к значению разных понятий. СРВШ и "споры о словах" воспринимаются здесь как нечто неактуальное и ненужное. В развивающихся школах, более ясно ощущающих необходимость изменений, связи и взаимодействия с научными структурами и конкретными учеными, опирающихся на определенные концептуальные основания, работа с понятийным аппаратом, обеспечение достижения **семантического единства** - единообразного толкования и понимания всеми участниками совместной деятельности ключевой рабочей терминологии и связанного с этим спокойного и последовательного преодоления (с помощью специальных рабочих дискуссий, изучения имеющихся словарей и другой литературы, общения с учеными-носителями значимых для школы концептуальных идей и т.д.) СРВШ воспринимается как нормальное и необходимое явление и важная забота субъектов внутришкольного управления. Без внимания к феномену СРВШ трудно рассчитывать на взаимопонимание и успешное согласование ценностей, целей, актуальных проблем школы.

"СЕМЬ ПЛЮС-МИНУС ДВА" - так называемое "число Миллера" (по имени известного американского специалиста по психологии мышления Миллера), установленное в эмпирических исследованиях количество информационных единиц, которые обычный, "средний" человек способен одновременно удерживать в оперативной памяти. Практика показывает, что такое количество обычно составляет именно семь плюс-минус два (или от 5

до 9). Знание "числа Миллера" позволяет руководителям учитывать особенности оперативной памяти (например, при планировании и выдаче заданий и поручений для подчиненных, при определении важнейших направлений и задач развития школы, при личном планировании важнейших задач и основных дел рабочего дня и т.д.).

СЕНЗИТИВНОСТЬ И РЕЗИСТЕНТНОСТЬ (от позднелат. sensitivus - чувствительный и лат. resistere - сопротивляться) - пара понятий, характеризующих противоположные свойства реагирования сложных систем (в частности, человека, коллектива, социальной организации, школы, образовательной системы и среды, системы управления и др.) на определенные значимые внешние воздействия, явления, процессы, ситуации. Сензитивность выступает как высокая чувствительность системы к внешним воздействиям, положительная предрасположенность и восприимчивость к ним, отсутствие внутреннего сопротивления. Таким образом, проявление этого свойства обеспечивает максимально легкое, безболезненное и результативное внешнее воздействие. Резистентность, напротив, означает повышенную сопротивляемость системы к определенным внешним воздействиям, активную невосприимчивость к ним. С точки зрения управления школой весьма желательно, чтобы школа как управляемый объект была максимально сензитивна ко всем потенциально благоприятным возможностям и управленческим воздействиям и одновременно - максимально резистентна к неблагоприятным факторам среды.

О СИР чаще говорят как о естественных, стихийно проявляющихся и не связанных с сознательным управлением свойствах систем. Между тем осознание и прогнозирование субъектами управления возможной естественной реакции управляемого объекта на те иные воздействия (например, на управленческие воздействия, предлагаемые новшества и нововведения в школе и т.д.), проявлений СИР может (с помощью последовательных и продуманных управленческих действий) привести к существенному изменению (повышению или понижению) сензитивности или резистентности объекта к определенным воздействиям. Знание управлениями ожидаемой СИР конкретного объекта по отношению к определенным воздействиям способствует достижению так называемого *управленческого резонанса.*

СИМВОЛИКА ШКОЛЫ - совокупность символов (то есть некоторых предметов, служащих отличительными условными обозначениями принадлежности к некоторой общности - в данном случае - к конкретному образовательному учреждению). СШ может выражать ключевые ценности данной школы, она связана с проявлением и развитием *индивидуальности образовательного учреждения, организационной культуры школы,* способствует воспитанию *школьного патриотизма,* что и определяет ее значение. Носителями СШ могут выступать самые разные предметы: значки, вымпелы, эмблемы, нашивки, особая форма одежды и/или головные уборы, лозунги (*слоганы*). В ряде школ создаются гимны образовательного учреждения (исполняемые во всех торжественных случаях), разрабатываются его герб и флаг. СШ может стать действенной только, если она будет принята школьным сообществом. Поэтому разумно привлекать к разработке наиболее

важных элементов СШ весь школьный коллектив, прежде всего - учащихся. В рамках СШ, причем в едином дизайне, может разрабатываться символика различных школьных объединений, классов и т.д.

СИМВОЛИЧЕСКИЕ, СИГНАЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ - действия руководителя, имеющие специальное предназначение - дать школьному сообществу определенные сигналы, продемонстрировать поддержку или порицание со стороны системы управления тех или иных действий, процессов или людей в школьной организации и тем самым содействовать прояснению ситуации, уменьшению неопределенности. ССДР могут быть относительно самостоятельными или выступать в качестве сопровождающих обычные целенаправленные действия руководителя. Например, участие руководителя как рядового участника рабочей проектной группы в ходе *разработки программы развития образовательного учреждения* имеет как вполне осязаемое прагматическое значение, так и значения ССДР, давая всем участникам работы понять, насколько эта работа значима для руководства. ССДР имеют немаловажное значение для взаимодействия и взаимопонимания между ним и школьным сообществом, поэтому способность руководителя к осуществления ССДР и богатый репертуар вариантов таких ССДР следует рассматривать как важный вклад в расширение функциональных возможностей руководителя. Вместе с тем характерная для некоторых руководителей авторитарного типа чрезмерная опора на ССДР при недооценке других способов прояснения позиции руководства, например - гласности, превращающая коллектив в "специалистов по чтению между строк и разгадыванию тонких намеков", свидетельствует о не вполне здоровом стиле руководства и заслуживает скорее негативной оценки.

СИМПТОМ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ - внешнее проявление недостатков функционирования и развития школы. **Недостатки функционирования** проявляются в том, что: а) результаты работы школы не соответствуют необходимым образовательным стандартам; б) содержание, организация и технологии протекающих в школе процессов не соответствуют уровню развития педагогической науки и передовых школ; в) условия работы школы не позволяют ей в полной мере реализовать свой потенциал. Недостатки развития проявляются: а) в рассогласованиях результатов нововведений с их целями, что неизбежно ведет к сбоям по всему процессу реализации *"дерева" целей* развития школы; б) в наличии *проблем* при реализации *проектов*, что требует их уточнения и корректировки уже после запуска общей *программы развития школы*; в) в невозможности для школы по каким-то причинам обеспечить отдельные проекты необходимыми ресурсами. С точки зрения *проблемно-ориентированного анализа деятельности школы* выделение только СПС рассматривается как необходимое, но недостаточное условие, как предельно неопределенная постановка *проблемы*, когда проблема определена не полностью и зафиксировано только несоответствие между условиями и результатами работы всей школы или какой-то ее подсистемы.

"СИМПТОМАТИЧЕСКОЕ ЛЕЧЕНИЕ" В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - характеристика практики внутришкольного управления, при которой субъекты управления сосредоточивают свои усилия не на выяснении и последующем устранении реальных причин, порождающих *проблемы* школы и ее *подсистем*, а на борьбе с их видимыми, внешними проявлениями, симптомами. (См. ст. *Симптом проблемной ситуации*). При такой практике, как правило, можно добиться некоторых незначительных и временных улучшений, но в конечном счете СЛВУШ неэффективно, так как проблемы и "болезни" школы загоняются при этом внутрь и требуют в дальнейшем все более радикальных, затратных и трудно осуществимых мер для их решения, компенсации, нейтрализации и т.д. В противовес практике СЛВУШ наука внутришкольного управления рекомендует субъектам управления осуществлять более глубокий анализ проблем школы и их причин, намечать на этой основе конкретные действия с четко обозначенными ожидаемыми результатами, а также проводить анализ реальной эффективности собственных управленческих действий по решению проблем.

СИСТЕМА ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - совокупность человеческих, информационных, материальных и других компонентов, связанных между собой таким образом, чтобы в школе могла выполняться функция управления. СВУ рассматривается как система-процессор, порождающая и обусловливающая реальный процесс управления, систему управленческой деятельности. С точки зрения принципиальных интересов развития школы и управления именно СВУ как то, что предшествует реальным управленческим действиям, должна стать приоритетным объектом внимания и научного исследования. Тем не менее до последнего времени СВУ рассматривались явно недостаточно, что можно объяснить молодостью науки об управлении образованием. Современный руководитель рассматривается не как пользователь ранее и независимо от него сложившейся СВУ, а как ее создатель, разработчик, проектировщик.

СВУ должна рассматриваться как многоплановое явление, связывающее в органическое целое цели, ресурсы и процессы, протекающие в школе и вне ее. СВУ рассматривается в теории внутришкольного управления как система автономная, т.е. такая, функции которой внутренне обусловлены, как система открытая, элементы взаимодействуют не только друг с другом, но и с внешней средой, как система адаптивная, т.е. самоприспосабливающаяся. СУ школы является предметом специального проектирования, которое должно осуществляться на серьезной аналитической основе, на новых концептуальных основаниях, учитывающих как общие тенденции к обновлению школы и управления, так и уникальные индивидуальные характеристики конкретных типов учебных заведений.

СВУ могут рассматриваться на нескольких взаимосвязанных уровнях: СВУ в конкретных образовательных учреждениях (уровень единичного) - именно такие СВУ существуют реально, являются объектами анализа и проектирования; типовые вариативные модели СВУ, выступающие как идеальные прототипы для создания множества конкретных СВУ, имеющих

определенный тип и свойства (уровень особенного); СВУ "вообще" как общая инвариантная модель для любых более частных СВУ.

СВУ имеют многокомпонентый состав и включают в себя ценностно-целевой, содержательный, организационный, инструментально-методический, ресурсный, результативный компоненты. Кроме того, система внутришкольного управления может быть представлена как множество взаимосвязанных *подсистем* (См. ст. *Подсистемы в системах внутришкольного управления*).

Описать СВУ - значит последовательно охарактеризовать: ценностные основания системы и принципы, на которых она построена; место и роль данной системы (подсистемы) в более широкой системе (метасистеме), куда первая входит; требования к системе управления (нужно ответить на вопрос, в каком управлении объективно нуждается школа (или иной образовательный объект) для успешного выполнения социального заказа. Это объективные задачи, которые ставит перед управляющей системой жизнь, то есть это не задачи как цели, а задачи как требования жизни (цели формулируют и ставят перед собой сами руководители, субъекты); свойства, *системные качества* управления, задающие тип управляющей системы; миссию, компетенцию, устремления, ориентации и конкретные цели системы управления; архитектонику, общее строение СВУ, состав и связи ее подсистем; функции управления; организационные структуры системы управления в целом и организационные структуры входящих в ее состав звеньев, частей, органов, объединений и т.п.; методы, средства, технологию управления, последовательность управленческих действий, вплоть до описания целостного организационного механизма управления; условия и ресурсы эффективной деятельности системы управления (кадровые, финансовые, материальные, временные, нормативно-правовые и пр.); продукты системы управления (приказы, решения, планы, идеи, схемы, модели, нормативные документы и т.п.); результаты управленческой деятельности.

Полнота описания и акценты на его отдельные компоненты определяются конкретными задачами исследования, но в работах, претендующих на системность, "пропуск" тех или иных аспектов представляется необоснованным.

"СИСТЕМА КУ-КУ" - введенный А.М.Моисеевым неформальный и отчасти шуточный дидактический термин, обозначающий лежащую в основе всякого *отдельного образовательного процесса* (как единицы анализа образовательного процесса в школе или ином учебно-воспитательном учреждении) открытую целеустремленную целостную динамическую систему образовательного взаимодействия "конкретный учитель - конкретные учащиеся" (сокращенно - КУ-КУ). "СКК" отражает важнейшие инвариантные характеристики, присущие любому образовательному взаимодействию. При всей важности внешних социальных влияний на образовательный процесс, влияния органов управления образованием, внутришкольного управления, ситуации в школе, воздействий методических служб и т.д. именно внутренний фактор - взаимодействие педагогов и учащихся как живых неповторимых индивидов, личностей, субъектов деятельности, индивидуальностей и

членов сообщества рассматривается как решающий *успехообразующий фактор образовательного* взаимодействия и образовательного процесса в целом. Это взаимодействие понимается как весьма сложное, опосредованное характером циркулирующей в образовательном пространстве прямой и обратной информации, организуемой в нем индивидуальной и коллективной деятельности и общения, а также характером отношений, складывающихся между участниками образовательного взаимодействия. Эти важнейшие взаимосвязанные аспекты целостного образовательного взаимодействия в "СКК" выступают и в качестве относительно самостоятельных аспектов при анализе этой системы, причем каждый из них (личностный, информационно-содержательный, организационно-деятельностный, коммуникативный, отношенческий) позволяют получить картину образовательного взаимодействия под разными углами зрения и в итоге получить более целостное и полное представление о нем. Представления о "СКК" как основе образовательного взаимодействия вообще и каждого учебного занятия (воспитательной акции) - в частности, могут быть с успехом положены в основу *анализа и самоанализа учебного занятия*, воспитательного мероприятия. Анализ совокупности отдельных образовательных процессов в школе как совокупности "СКК" позволяет увидеть наиболее типичные для данной школы и важные сильные и слабые стороны педагогической деятельности, соотносить их с данными по своей территориальной образовательной системе и по стране в целом,. вырабатывать на этой основе меры корректирующего характера, включая внесение уточнений в систему методической работы в школе. Инвариантный, дидактический характер "СКК", ее "отвязанность" от конкретного содержания учебного предмета или воспитательной работы делает его применимым при анализе и оценке (а также самоанализе и самооценке) любых образовательных процессов, выработке обобщенных нормативных требований к образовательному процессу и отдельному занятию в школе и следовательно - наиболее удобным для руководителя школы.

СИСТЕМА МЕР - одна из возможных единиц организационного (в том числе - внутришкольного) планирования, объект контроля, анализа, оценки; структурированная совокупность взаимосвязанных, сбалансированных по исполнителям, срокам, ресурсному обеспечению, необходимых и достаточных организационных действий, направленных на решение конкретной задачи или проблемы, на достижение результатов конкретного типа и уровня. Такие задачи, проблемы, ожидаемые результаты выступают по отношению к данной СМ как системообразующий фактор. СМ разумно называть не любую сумбурную и эклектическую совокупность каких-то случайно объединяемых действий, а их целостный взаимоувязанный комплекс, специально проверенный на полноту, взаимодополняемость мер, их непротиворечивость, выполнимость, исчерпывающий характер.

Цели и назначение конкретных СМ, их состав, содержание, процедуры реализации, сроки, состав исполнителей, номенклатура и количество потребных ресурсов, ожидаемые результаты, порядок контроля и т.п. должны специально отражаться в рабочих планах школы. Необходимость разработки и

осуществления специальных СМ в школьной организации обычно связана с неудовлетворительным (по мнению заказчиков школы, инспектирующих инстанций или субъектов внутришкольного управления) качеством решения важных задач, возникновением проблемных ситуаций, поэтому их осуществления часто сопряжено с осуществлением нововведений, является частью инновационного процесса. Сам инновационный процесс также предполагает осуществление СМ по переходу (переводу) школы в новое состояние. СМ выделяются из общего потока текущей, рутинной, традиционной организационной деятельности и как бы надстраиваются над ним для того, чтобы изменить, скорректировать сложившийся характер работы или запустить принципиально новые действия. СМ, осуществляемая традиционно, постепенно становится частью общего потока деятельности и перестает восприниматься и обозначаться как СМ.

СМ могут вовлекать в свое осуществление различных субъектов. Иногда СМ осуществляться в рамках отдельного, традиционно существующего подразделения. Однако СМ в масштабе школы как целого разумнее проектировать таким образом, чтобы побудить к объединению вокруг решения значимой общещкольной задачи все организационные единицы, все школьное сообщество, создавая новые временные группы, новые внутриорганизационные и межличностные связи. Таким образом, СМ выступают как механизм координации, интеграции деятельности, преодоления разобщенности и других негативных последствий избыточной специализации в коллективе школы.

Разработка (и последующее продвижение в массовую практику) научно обоснованных типовых СМ, нацеленных на решение наиболее сложных, важных, актуальных научных и практических проблем школы и управления ею является одной из задач практико-ориентированной науки. Примером таких типовых СМ, адаптированных к условиям конкретных образовательных учреждений, могут служить разработанные в рамках концепции оптимизации образовательного процесса (под руководством акад. Ю.К.Бабанского) СМ по профилактике и предупреждению неуспеваемости школьников, перегрузки учащихся, формированию общеучебных умений и навыков, комплексному проектированию образовательных задач и т.д. Одновременно в школе может быть запущено некоторое множество СМ, однако число связанных с ними действий не должно превышать разумных пределов (в противном случае СМ не могут быть выполнены полно и эффективно).

Результативность реализации СМ является специальным объектом контроля, анализа и оценки. При анализе и оценке реализации СМ полезно выявлять, различать, а также учитывать и корректировать в дальнейшей работе, с одной стороны, **дефекты исполнения**, а с другой стороны - **дефекты самой СМ**.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЫ, ШКОЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ - важнейшее стратегическое духовное основание жизнедеятельности современной школы. Система ценностей или **философия школы** должна представлять собой продуманный, выстраданный данным сообществом людей комплекс ответов на такие судьбоносные для каждой школы вопросы, как,

например: что есть Человек и в чем смысл его жизни?; каковы пути нормального развития человеческой личности?; какие условия необходимы для эффективного становления и развития личности?; какую роль в создании таких условий призвана сыграть система образования и, в частности - наша школа?; за что школа должна (и за что не должна) нести ответственность?; на каких принципах должна быть построена такая школа, которая способна дать хорошее образование и создать благоприятную среду для развития учащихся?; какие требования такая школа предъявляет к взрослым членам сообщества: педагогам, администраторам, другим сотрудникам? и т.п.

Анализ современной школьной практики показывает, что в поисках новых оснований своей философии школьные коллективы все чаще обращаются к изучению и освоению наследия великих педагогов, психологов, философов, антропологов, людей искусства, потому что именно в этом наследии школа может найти ответ на многие из перечисленных вопросов. При этом нынешняя ситуация мировоззренческого плюрализма позволяет существенно расширить "пространство выбора", соотносить внутренние ценностные ориентации педагогического коллектива с видением классиков человекознания.

В отличие от *организационной культуры школы*, которую обычно определяют как систему ценностей, по которой сообщество живет вполне естественным образом, не задумываясь о ее содержании, школьная философия, напротив, должна быть четко осмыслена, зафиксирована, согласована в сообществе. Между новой философией школы и ее сложившейся, традиционной культурой сплошь и рядом возникают противоречия. При широком понимании *организационной культуры школы* СЦШ можно рассматривать в качестве ее наиболее рациональной, формализованной, осознаваемой части.

Чтобы преодолеть старые привычки и стереотипы, превратившиеся в тормоз на пути развития школы, руководителям школы необходимо позаботиться о том, чтобы новые ценности стали настолько близкими и привлекательными для их коллег, чтобы они смогли органично и без слишком больших трудностей и сопротивления войти в ткань школьной культуры. В противном случае новые начинания чаще всего будут обречены на провал. Система ценностей школы во многом предопределяет ***миссию образовательного учреждения***.

Осмысление и формулирование СЦШ, ФШ особенно необходимо для образовательных учреждений, задумывающихся о необходимости изменений, перехода в инновационный режим жизнедеятельности. При выработке СЦ, ФШ коллективы школ могут опереться на опыт мирового менеджмента. Приведем для примера формулировку системы ценностей известной американской компьютерной фирмы "Эппл Компьютер":

1. Мы предлагаем изделия высшего качества.
2. Наши изделия изменяют жизнь и труд людей.
3. Наши изделия освобождают людей от тяжелой и нудной работы, делают мир более удобным для жизни.

4. Качество изделий фирмы обеспечивает уважение и преданность потребителей.

5. Мы искренне заинтересованы в разрешении затруднений у потребителя.

6. Мы не идем на компромисс с этикой ради прибыли.

7. Фирма - корпоративный гражданин сообщества.

8. Мы ставим "агрессивные" цели и заставляем себя добиваться их.

9. Работа в командах важна для успеха фирмы.

10. Мы рассчитываем на увлеченность и достижения каждого.

11. Мы поддерживаем друг друга и вместе разделяем победы и вознаграждения.

12. Мы стремимся к созданию атмосферы, в которой каждый может почувствовать ощущение приключения и радости от работы в фирме.

13. Вознаграждения должны быть моральными и денежными одновременно.

14. Отношение менеджеров к работникам имеет первостепенное значение.

15. Мы приветствуем взаимодействие работника с руководителями любого уровня.

16. Работники должны иметь основания доверять мотивам и честности начальников.

17. Руководство отвечает за создание среды, в которой расцветают ценности фирмы.

СИСТЕМНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ - 1) объективное свойство всякого управления, характеризующее его как сложную, динамическую систему (независимо от реальных свойств и общего качества функционирования); 2) свойство, *системное качество и особый тип управления* (в частности - внутришкольного) **по отношению к самой системе управления**; СУ в этом значении проявляется в высокой степени целостности, связности элементов системы управления и требует специальных усилий со стороны субъектов управления; это свойство системы управления обеспечивается путем ее системного проектирования; СУ как свойство самой системы управления в свою очередь является предпосылкой проявления СУ по отношению к управляемому объекту; 3) свойство, системное качество и особый тип управления (в частности - внутришкольного) **по отношению к управляемому объекту**; СУ в этом значении понимается как способность системы управления к созданию, поддержанию и развитию системности, внутренней взаимосвязанности, цельности, интегральности в объекте; такое управление может быть названо также **интегрирующим, связеобразующим**; это свойство управления обеспечивается установкой на поддержку общих ценностей и целей школьного сообщества, создание оптимальной сети внутришкольных и внешних связей, развитие интегративных тенденций во всех подсистемах школы и соответствующими практическими действиями.

СИСТЕМНЫЕ (ИНТЕГРАТИВНЫЕ, ЭМЕРДЖЕНТНЫЕ, ХОЛИСТИЧЕСКИЕ) КАЧЕСТВА СЛОЖНЫХ СИСТЕМ - свойства сложных систем как целого, не присущие элементам, компонентам,

составным частям системы и являющиеся продуктом взаимодействия этих элементов. Так, например, свойство часов показывать точное время присуще именно часам как целостному механизму и не присуще ни одной из входящих в него деталей по отдельности. С(ИЭХ)КСС рассматриваются в рамках *системного подхода* как наиболее важные для характеристики и понимания этих систем. Системы искусственного, рукотворного происхождения (в том числе - школа, система управления школой и др.), как правило, создаются именно в расчете на получение искомых С(ИЭХ)КСС.

СИСТЕМНЫЕ НОВШЕСТВА - новшества, предполагающие (в отличие от *локальных и модульных новшеств*, не охватывающих школу как организационное целое) либо перестройку всей школы как системы на основе какой-то общей идеи, концепции, либо создание нового образовательного учреждения на базе прежнего. Именно реализация СН делает актуальной *разработку и осуществление программы развития образовательного учреждения.* Выбор в качестве основной стратегии развития школы стратегии осуществления СН не означает отказа от локальных и блочных новшеств и нововведений, однако теперь они начинают рассматриваться и осуществляться не изолированно друг от друга, а в рамках осуществления более широкой и целостной программы.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ - наиболее важный и общепризнанный методологический подход в современной теории и практике управления (в том числе - внутришкольного). Управление оказалось, начиная с середины XX века, одной из сфер, объективно требующих именно системного подхода и раньше других освоивших системное мышление. Развитие СПВУ связано с исследованиями по общей теории систем, особенно активно развернувшимися, начиная с 40-50-х гг. XX века. СПВУ развивается усилиями как отечественных (В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин, М.С.Каган, В.Н.Садовский, Д.М.Гвишиани), так и зарубежных исследователей (Г.Кунц, С.О`Доннел). СПВУ в сфере образования связан с работами Ю.А.Конаржевского, Т.И.Шамовой, М.М.Поташника, В.С.Лазарева, А.М.Моисеева и др.

СПВУ предполагает прежде всего рассмотрение управляемых социальных объектов, а также управляющих ими систем как сложных открытых целостных динамических систем. СПВУ как методологический подход сам носит многоаспектный и системный характер. Выделяют ряд аспектов СПВУ, в частности: системно-компонентный (выделение состава системы), системно-структурный (определение связей системы, ее структуры), системно-коммуникативный (определение взаимодействий системы со средой), системно-исторический (или генетический) (определение истории становления и развития системы), системно-функциональный (определение функций системы и характера ее функционирования, работы), системно-интегративный (выявление *системных качеств*), системно-управленческий (выявление характера управления в системе) и др. Для СПВУ характерны: особое внимание к целостности системы, к ее целостным, интегративным (системным) качествам, целям (поскольку речь идет о целеустремленных системах), рассмотрение системы прежде всего через призму ее роли, места

и функций в более сложной и крупной системе; целостное видение объектов и управляющих систем, акцент на их связях и развитии, первенство синтеза по отношению к анализу. Это важно подчеркнуть потому, что порой в качестве существенного признака СПВУ рассматривают характеристики, не только не являющиеся существенными, но даже враждебные духу СПВУ (для примера можно сослаться на рассмотрение в качестве системного анализа учебного занятия, который фактически сводится к расчленению целостного урока на множество отдельных элементов с потерей связей между ними и целостности). Говоря о системах управления школами и даже об их проектировании, до сих пор крайне редко упоминают об их системных свойствах и т.д. Таким образом, освоение СПВУ и подлинно системного мышления продолжает оставаться весьма актуальным для науки и практики управления школой.

Важнейшим проявлением и направлением СПВУ в условиях школы является исследование, а также проектирование и создание *систем внутришкольного управления*. При этом СПВУ не довольствуется наличием формальных признаков системности (которые всегда есть в управляющем комплексе любой школы), а стремится к созданию систем целостных, интегрированных, обладающих заданными и необходимыми для школы системными качествами. СПВУ школой применяется в теснейшей связи с *ситуационным и оптимизационным подходами*

СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ - один из наиболее важных методологических подходов в современной теории и практике управления (в том числе - внутришкольного). СПВУ, заявивший о себе в середине XX века, тесно связан с *системным подходом* и весьма близок к разрабатываемому в нашей стране *оптимизационному подходу*. Основная идея СПВУ заключается в признании принципиальной невозможности создания такой системы управления, которая была бы эффективной во всех ситуациях и годной на все случаи жизни. Отсюда вытекает требование СПВУ - строить системы управления и управленческую деятельность на основе учета важных ситуационных переменных и необходимость выработки множества вариативных моделей управления. Многие сторонники СПВУ упрекают своих предшественников (сторонников классических рациональных концепций менеджмента и поведенческих теорий) в том, что они стремились к созданию **универсальных моделей систем управления.** Другие полагают, что под такой критикой нет достаточных оснований, так как во все времена понимали, что эффективным может быть только ситуационное управление. Для современной практики (и практиков) внутришкольного управления с характерным для нее ростом многообразия и темпа изменений ситуаций во внешней среде и увеличением различий между самими управляемыми объектами овладение СПВУ и связанным с ним характером управленческого мышления представляется чрезвычайно актуальным.

СМЫСЛОСОЗИДАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ - относительно самостоятельная функция системы и субъекта управления по отношению к жизнедеятельности школьного сообщества. Сущность СФУ заключается в постоянном наполнении совместной деятельности учителей и

учащихся в школе содержательным и опирающимся на высокие гуманные ценности смыслом, в оказании членам сообщества (взрослым и детям) помощи и поддержки в поиске смысла жизни, работы, учебы, в обеспечении личностной значимости и развитии личностных смыслов образования и профессиональной деятельности. Для многих традиционных систем внутришкольного управления были характерны иллюзия, что в школе нет проблем с ценностями и смыслами, недооценка значимости СФУ, избыточный прагматизм. Потеря смысла жизни, ценностей и ориентиров общей работы - трагедия для любого коллектива, но с учетом особой социальной значимости и ответственности школы она недопустима вдвойне. Поэтому СФУ в известной мере является и функцией сбережения психического здоровья сообщества.

Реализация СФУ в школе предполагает осмысление субъектами управления ее значимости (особенно на фоне социального кризиса, ломки традиционных ценностей и ощущения многими людьми утраты смысла существования), привлечение внимания сообщества к глубинным, ценностно-смысловым основаниям повседневной жизнедеятельности школы (и недопущение погрязания в мелочах, в рутине, в "текучке"), постоянную работу по согласованию ценностей и смыслов, уточнению общих ценностных ориентаций. Успешное осуществление в школе СФУ трудно представить себе без сильных, ярких, духоподъемных фигур руководителей, лидеров.

СОВЕТ ШКОЛЫ (СОВЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ) - выборный орган, который может создаваться по Закону РФ об образовании и на основе Типового положения об образовательном учреждении в государственной, муниципальной, а также в частной школе. СШ (СОУ) является одной из форм общественного самоуправления образовательного учреждения. Главное назначение СШ (СОУ) - представлять общественные интересы во внутришкольном управлении. Устав школы определяет состав СШ (СОУ), порядок его избрания - нормы представительства в нем групп общественности, функции, разграничение полномочий между СШ и директором школы, порядок проведения заседаний и принятий решений, организационную структуру Совета. Типовым уставом образовательного учреждения (1995 г.) предусматривается избрание СШ (СОУ) на определенный срок общим собранием (конференцией) трудового коллектива школы. Ранее действующими нормативными документами предполагалось более широкое представительство общественности в СШ (СОУ): родителей, учащихся (начиная со старшего подросткового возраста, т.е. с 7-8 класса), других групп общественности, организаций и лиц, заинтересованных в качественном функционировании и развитии школы.

Основной функцией СШ (СОУ) является общее руководство школой. СШ (СОУ) может заслушивать отчеты и сообщения директора, других работников школы, представителей общественных организаций. К компетенции СШ (СОУ) относится определение продолжительности учебной недели, времени каникул, других элементов структуры учебного года (учебных четвертей, семестров, экзаменационно-зачетных сессий и т.д.), рассмотрение вариантов распорядка труда и отдыха в течение дня.

Типовым уставом определено, что решения СШ (СОУ), принятые в пределах установленных полномочий, должны быть обязательными для администрации и членов трудового коллектива школы. Советы некоторых школ обладают правом *вето* относительно решений администрации. Директор школы, в свою очередь, имеет право на отлагательное вето в отношении решений СШ (СОУ), прежде всего тех, которые противоречат юридическим и нормативным актам. Но в большинстве школ, СШ (СОУ) действуют лишь как совещательные органы при директоре школы.

Развитие сотрудничества директора школы и СШ (СОУ) идет не по пути поглощения СШ (СОУ) функций оперативного (повседневного) управления школой, осуществляемого директором, а посредством решения Советом: а) проблем развития школы; б) вопросов, по каким-то причинам особенно волнующим школьное сообщество, лиц, связанных со школой.

Школа (в уставе или положении о совете, прилагаемом к уставу) определяет структуру СШ (СОУ). СШ (СОУ) не является феноменом только современной российской школы. Как органы государственно-общественного управления СШ (СОУ) действовали в советских школах до середины 30-х г.г. Сегодня школьные советы являются составной частью моделей управления школами в странах западной демократии.

Создание СШ (СОУ) в 1998-91 г.г. в школах России и стран СНГ многими руководителями школ и педагогами воспринималось лишь как принудительная необходимость, поскольку к этому их обязывали нормативные документы. Но созданные по приказу и в массовом порядке СШ (СОУ) оказались в большинстве школ нежизнеспособными, функционирующими формально. И на сегодня реально действуют СШ (СОУ) лишь в единичных школах, руководители которых понимают необходимость СШ (СОУ) и способствуют их организации в результате естественного (т.е. стимулируемого, но не подталкиваемого грубым нажимом) процесса демократизации школьной жизни.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ - компонент управленческой деятельности, отвечающий на вопрос: "Что делается?" и являющийся наиболее важным средством реализации ценностей, целей и задач управления. Значение правильного определения и осуществления СКУД связано с тем, что управленческая деятельность относится к наименее нормируемым видам человеческой деятельности (даже по сравнению с такой слабонормируемой деятельностью как педагогическая), и ее конкретное содержание определяется изменчивой ситуацией и потребностями управляемого объекта. Реальное содержание управления складывается из множества конкретных управленческих действий, которые крайне трудно охватить и сгруппировать по определенным логическим основаниям. Тем не менее эта задача была успешно решена в истории научного управления с помощью выделения *видов управленческих действий и общих функций управления*. Дальнейшая конкретизация СКУД в конкретных системах управления достигается с помощью проектирования набора *конкретных функций управления*, в рамках которых в свою очередь могут формулироваться еще более конкретные *задачи управления.* Описание

СКУД в терминах функций управления является наиболее распространенным и традиционным, но не единственным вариантом. СКУД может быть описан также с позиций *ролевого подхода*, при котором содержание управление представляется в виде важнейших *ролей*, которые предписываются субъектам управления. Так, например, при описании СКУД заместителя директора школы по научной работе выделены: 1) роли, напрямую связанных с выполнением управленческих действий разных видов: Аналитика, Диагноста, Прогнозиста, Плановика, Проектировщика, Программиста, Принимающего решения, Организатора, Администратора, Кадровика, Распорядителя ресурсов, Руководителя, Мотиватора, Лидера, Инструктора, Контролера, Учетчика, Оценщика, Корректировщика и 2) дополняющие их роли: Идеолога, Концептуалиста, Методолога, Разработчика документов, Разработчика методического инструментария, Хранителя школьных ценностей и культуры, Культурного лидера, Предпринимателя (Инноватора), Консультанта, Методиста, Наставника, Психотерапевта, Эксперта, Коммуникатора, Оратора, Агитатора, Пропагандиста, Информационного посредника, Исследователя, Экспериментатора, Переговорщика, Конфликтолога, Автора и Редактора текстов, Представителя школы как заказчика во внешних контактах, Маркетолога (специалиста по маркетингу), Игротехника, Фасилитатора инноваций и др. Кроме того, описание СКУД может быть осуществлено по основным направлениям деятельности, по основным группам подготавливаемых и принимаемых управленческих решений и т.д.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ - процесс становления личности, приобретение индивидом опыта, ценностных ориентаций, норм, образцов поведения в обществе (социальной группе), необходимых для осуществления им социально значимой роли в его жизнедеятельности. С. личности проходит определенные стадии - первичную и вторичную. С. личности в детские и школьные годы (детство, отрочество, юность) относится к первичной С., она нацелена на обретение способности индивида участвовать в социальной жизни, на приобщение к культуре, коммуникации, средствам массовой информации. Ранняя С личности в семье и школе характеризуется богатством эмоциональных связей и является решающим моментом в жизни индивида. Школа вместе с семьей осваивает и развивает механизм управления развитием личности подрастающего ребенка. Понятие С личности уже прочно вошло в теорию и практику внутришкольного управления. В школьных учреждениях появились специальные должности социальных психологов, социальных педагогов, социологов, осуществляющих С на научной основе. С личности в школе рассматривается как двусторонний процесс, в котором личность обучаемого играет активную роль в изменении своего окружения и нуждаются в одобрении коллектива (группы). При этом личность развивает качества, необходимые для ее общественной деятельности.

Вторичная С относится к зрелому возрасту, она создает и изменяет установки индивида, направления его деятельности, социальные роли на последующих стадиях его жизни. Многие социальные психологи вторичную С называют стадией интернационализации установок и норм или стадий формирования саморегуляторных процессов, на которой происходит замена

внешних санкций внутренним контролем, что является конечной целью успешной С индивида. Теория и исследования С имеют значительную историю и связаны с именами таких ученых, как З. Фрейд (один из первых выделил механизм социализации ребенка), Ж. Пиаже (идея различных стадий в развитии личности, ее когнитивных структур и их последующей перестройке в зависимости от опыта и социального взаимодействия), Дж. Мид и Ч.Кули, Т.Парсонс и Р.Бейлз, Р.Бенедикт, И.С.Кон, А.В.Мудрик и др.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ - раздел социальной психологии, предмет которой - взаимодействие субъектов управления, а основная задача - оптимизация этого воздействия. Ряд авторов рассматривают СПУ как приложение социальной психологии к проблемам управления. Учитывая специфику предмета, в перспективе СПУ, по их мнению, вполне может стать самостоятельной психологической наукой. Другие же полагают, что это уже произошло и рассматривают СПУ как сложившуюся отрасль психологической науки (см. ст. *Психология управления*).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ШКОЛЕ - качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности группы педагогов. Синонимы понятия СПКВШ - морально-психологический климат, психологическая атмосфера коллектива, психологический климат. Признаки благоприятного СПКВШ: доверие, высокая требовательность членов друг к другу, доброжелательная и деловая критика, свободное выражение собственного мнения, взаимопомощь, принятие на себя ответственности за состояние дел в коллективе каждым из его членов, отсутствие давления руководителей на подчиненных, поощрение инициативности и т.д. Коллективы с таким СПКВШ демонстрируют высокую профессиональную результативность, а мелкие конфликты в них легко гасятся. Неблагоприятный, конфликтный климат наиболее часто появляется в педагогических коллективах с двумя и более лидерами или слабыми либеральными руководителями, размытыми нормами и слабым социальным контролем. В этой среде зреют конфликты между членами коллектива, важное значение придается слухам и сплетням, в которые часто оказывается включен и руководитель. Конфликтные группы с неблагоприятным СПКВШ малорезультативны и часто подвержены самораспаду. Легко представить, насколько сильным будет негативное влияние на учащихся педагогов-членов коллектива с плохим СПКВШ. Добавим, что конфликтный СПКВШ негативно сказывается не только на результатах труда педагогов, но и на эмоциональном состоянии и уровне здоровья членов педагогического коллектива.

СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ ТРУДА В УПРАВЛЕНИИ - разделение между работниками, подразделениями, службами, органами управления объектов управления или определенных видов, направлений, сфер деятельности. Закрепление фиксируется в различных должностных инструкциях, технологических картах, положениях, приказах и других регламентирующих документах.

Специализация труда во внутришкольном управлении осуществляется с учетом общих и специальных знаний и навыков субъектов образовательной и управленческой деятельности, а также с учетом отличительных особенностей личности руководителя. Специализация работ в управлении осуществляется как по вертикали, так и по горизонтали и имеет ряд преимуществ: руководитель имеет возможность глубоко проникнуть в сущность дела, выявить критические области деятельности, упростить процесс коммуникации, процесс принятия решений и процесс формализации работы и т.д.

Вместе с тем специализация работ по управлению порождает и негативные результаты: функционализм, усиление координационной деятельности, снижение уровня морали и удовлетворенности работой и др. Поэтому проектируя оргструктуру внутришкольного управления, следует помнить об этих сторонах специализации.

СТАБИЛИЗАЦИЯ СОСТОЯНИЯ ДЕЛ В ШКОЛЕ (от лат. stabilis - устойчивый) - задача, процесс и результат действий (системы внутришкольного управления, всего школьного сообщества и внешних сил, влияющих на школу) по приведению школы, ее подсистем, процессов, параметров в устойчивое, стабильное состояние. Жизнедеятельность школы, как и любой другой социальной организации объективно нуждается в некотором уровне устойчивости, в сохранении и поддержании определенных тенденций, в здоровом консерватизме. Потеря такой устойчивости создает риск существенного снижения результатов работы школы или даже ставит под угрозу сохранение школы, ее выживание. С другой стороны, избыточная мера стабильности и устойчивости состояния дел в школе, отсутствие существенных качественных изменений из необходимой и позитивной характеристики школы превращается в негативный и нежелательный фактор, характеризуется как "застой", "загнивание". Такая избыточная ССДВШ объективно требует изменения существующего порядка функционирования школы и ее перехода (перевода) в инновационный режим жизнедеятельности. Таким образом, правильная ориентация в вопросах ССДВШ требует от руководителей понимания тонкой диалектики взаимоотношений устойчивости и изменчивости, стабильности и развития.

В последние годы в связи с ярко выраженной переориентацией образовательного сообщества на решение задач развития школы задачи ССДВШ в сознании части руководителей отошли на второй план и их важность стала недооцениваться, стабильность начала ассоциироваться с отсталостью и "вышла из моды". Важно осознать, что такая недооценка ССДВШ весьма опасна и чревата большими неприятностями. Не менее нежелателен переход образовательных учреждений к решению задач развития и осуществлению крупных инноваций без создания в школе элементарного порядка, "перескакивание" от нестабильного функционирования к почти неизбежно нестабильному и провальному "развитию" (фактически - к псевдоразвитию). ССДВШ обычно связывается с режимом стабильного, стационарного функционирования школы и противопоставляется всяким изменениям. Однако это не совсем верно. Инновационные процессы в школе также требуют определенной стабильности и устойчивости. Поскольку

режимы жизнедеятельности школы выделяются по доминирующей направленности (на использование имеющегося потенциала школы или на создание нового потенциала), а в реальной жизни и функционирование, и развитие идут одновременно, системе управления приходится также одновременно решать и задачи ССДВШ и задачи изменения, развития, обеспечивая при этом и общую устойчивость, "живучесть" школы. Само по себе осуществление задач ССДВШ также связано с определенными изменениями (хотя и в рамках данного качества, данного типа функционирования школы).

ССДВШ внутри школы также связана с одной стороны, с поддержкой факторов и механизмов, работающих на стабилизацию и рост устойчивости школы, школьного сообщества, а с другой стороны - с профилактикой и преодолением различных факторов и проявлений нестабильности, ненадежности функционирования, с преодолением нежелательных случайностей. К стабилизирующим факторам и механизмам, действующим внутри школы, относятся, например, наличие ясных, понятных и разделяемых сообществом ценностей (в том числе - и ценности стабильного, устойчивого и результативного функционирования) и целей, ясность и предсказуемость курса действий системы управления, отсутствие "резких движений" со стороны менеджмента, относительная устойчивость и достаточность ресурсного обеспечения, сплоченность школьного сообщества, сила и действенность школьных традиций, К дестабилизирующим, мешающим ССДВШ, внутришкольным факторам относятся, в частности, неопределенность ценностей и целей, слабость организационной культуры школы, нестабильность коллективных отношений, отсутствие гласности, высокий уровень тревожности и конфликтности, неясность статуса и позиции членов школьного сообщества, непонимание коллективом действий администрации и др.

ССДВШ - не самоцель. Поэтому при любой ССДВШ необходимо прежде всего определить: зачем и почему она осуществляется; о стабилизации каких именно подсистем и параметров идет речь и на каком уровне; кто и как будет включен в решение задач ССДВШ; по каким критериям будет оцениваться эта работа, ее результаты. ССДВШ в практике школы осуществляется в двух базовых вариантах. **Первый** из них предполагает ССДВШ при наличии и в рамках заданного и согласованного в школе уровня функционирования. В этом случае задача ССДВШ относительно упрощается: появляется возможность сопоставить реальное состояние дел с запланированным, выявить *отклонения* от заданных параметров, точки и звенья школы, работающие недостаточно устойчиво и надежно, и ССДВШ идет в логике *управления по отклонениям*. Однако и в этом случае ССДВШ нуждается в специальном планировании. **Второй** (менее желательный, но пока очень распространенный) вариант связан с попытками ССДВШ без конкретно определенных рамок и параметров желаемого функционирования. В этом случае коллектив обречен на несогласованные и непродуктивные усилия.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ВНУТРИШКОЛЬНЫХ ПРОЦЕДУР И МЕХАНИЗМОВ - важная функция систем внутришкольного управления (в рамках управленческого действия организации) и практико-ориентированных научных исследований; придание каким-то успешно выполняемым внутришкольным действиям, процедурам, организационным механизмам (решением руководителя или коллегиальных органов управления) статуса стандартных, выполняемых на основе признанных обязательными принципов, норм, правил, алгоритмов; узаконивание таких процедур и обеспечение их выполнения в соответствии с установленными требованиями. Для того, чтобы функция СВПИМ могла выполняться успешно, необходимо иметь в школе информацию о наличии готовых (разработанных учеными, специалистами, известных из лучшего опыта) вариантов и образцов стандартных процедур и механизмов и/или о методике, технологии стандартизации процедур. В случае отсутствия такой информации (и при наличии соответствующей мотивации и потенциала) можно попытаться осуществить СВПИМ своими силами. При этом необходимо прежде всего выявить достижения и проблемы школы и ее подсистем, проанализировать наиболее успешные и наименее удачные области деятельности и связанные с ними процедуры и механизмы. На этой основе нужно определить состав и структуру тех процедур и механизмов, которые прежде всего требуют СВПИМ.

Следующий, наиболее творческий и сложный этап работы - проектирование и описание стандартных требований, норм и правил (а также ситуаций и порядка их применения). Затем необходим этап пробного использования результатов СВПИМ - опытная проверка стандартных или стандартизированных процедур. В случае его успешного прохождения может быть принято решение, предписывающее в дальнейшем в определенных ситуациях действовать способами, описанными при СВПИМ. *См. также ст. Стандартные (стандартизированные) процедуры в управлении школой.*

СТАНДАРТНЫЕ (СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЕ) ПРОЦЕДУРЫ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ - процедуры, постоянно используемые и повторяющиеся в практике разных систем внутришкольного управления, прошедшие *стандартизацию* и выполняемые затем более или менее одинаково на основе базовых принципов, правил, алгоритмов. При этом важно иметь в виду, что разные процедуры в разной мере поддаются стандартизации, достижение полной стандартизации, позволяющей выполнять СПВУШ автоматически, без контроля со стороны сознания, весьма проблематично. Поэтому целесообразно различать стандартные и стандартизированные (хотя для практики такое различение не носит принципиального характера). В любом случае использование СПВУШ должно происходить с обязательным учетом условий конкретной ситуации.

Освоение даже очень хорошо отработанных и проверенных СПВУШ, разработанных вне школы, требует от руководителей определенной тренировки, накопления опыта. Овладение субъектами управления СПВУШ позволяет существенно выиграть время для выполнения нестандартизируемых, плохо формализуемых действий и процедур, для творческой управленческой деятельности.

Обновление списка СПВУШ, разработка и распространение новых СПВУШ является управленческим нововведением, требует хорошего знания существующей практики, высокого уровня развития управленческой рефлексии и поэтому может рассматриваться прежде всего как задача науки о внутришкольном управлении, а также наиболее опытных и квалифицированных руководителей школ. Среди процедур внутришкольного управления, объективно допускающих в различной степени стандартизацию и превращение в СПВУШ, не претендуя на полноту списка, можно назвать: 1) собеседование с кандидатом о приеме на работу; 2) принятие решения о создании новой должности в аппарате управления; 3) увольнение сотрудника; 4) прием нового контингента учащихся; 5) выпуск учащихся из школы; 6) проводы сотрудников на пенсию; 7) инициация (посвящение, включение в сообщество) новых членов сообщества; 8) разработка расписания занятий; 9) разработка учебного плана школы; 10) разработка и экспертиза учебных программ; 11) разработка и экспертиза образовательных технологий; 12) проведение экзаменов; 13) аттестация учителей; 14) приемка школьного здания после периода летних каникул; 15) консервация здания перед каникулами; 16) разработка кодекса чести педагогического коллектива; 17) согласование ценностей и целей; 18) отчет администрации перед коллективом; 19) посещение и анализ учебного занятия; 20) разработка приказа по школе; 21) проведение отдельного нововведения (локального эксперимента); 22) разработка годового плана работы школы; 23) проведение конференций; 24) дни открытых дверей; 25) вечера встречи выпускников; 26) выдача заданий, распоряжений; 27) заключение договора о сотрудничестве (в том числе - с вузами, НИИ, управленческими консультантами); 28) подготовка школьных праздников (День Знаний, последний звонок, выпускной вечер и т.п.); 29) документирование события, ситуации в школе; 30) подготовка школы к аттестации; 31) взаимодействие с внешними проверяющими; 32) действия в конфликтной ситуации; 33) действия в случае ЧП; 34) диагностика обученности учащихся (и другие подобные исследовательские процедуры); 35) диагностика эффективности системы управления; 36) изучение общественного мнения в школе; 37) разработка стратегических документов; 38) подготовка педсовета; 39) подготовка совещания при директоре; 40) осуществление образовательного мониторинга; 41) информационное обеспечение системы управления; 42) педагогический консилиум; 43) анализ итогов образовательного процесса за год; 44) выработка модели выпускника, внутришкольного стандарта качества образования; 45) разработка программы развития образовательного учреждения. См. также *ст. Стандартизация внутришкольных процедур и механизмов.*

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА - (от греческого stylos - палочка для письма у древних греков; устойчивая, систематически проявляемая совокупность средств, методов и приемов проектирования и реализации управленческих воздействий на руководимых в соответствии с целями и ценностями субъектов управления. Еще мудрецы замечали, что стиль - это сам человек. В стиле руководства систематически проявляются качества личности руководителя: в его отношениях с подчиненными, в способах решения деловых проблем

(А.И.Пригожин). Наиболее существенное влияние на формирование СР оказывают культура, целевые установки, характер, опыт, знания, профессиональное мастерство руководителей.

Различаются следующие основные СР: авторитарный (руководитель не считается с мнением подчиненных, навязывает им свою волю); демократический (подчиненные участвуют в подготовке управленческих решений); либеральный или попустительский (руководимые испытывают слабое воздействие руководителя, его полномочия в основном передаются подчиненным). СР определяются также по ориентации руководителей на работу, дело или на человека, его потребности, интересы: характерным для руководителя жесткости требований к подчиненным или, наоборот - мягкости, неопределенности требований. Некоторые исследователи выделяют СР, характерный для гуманитарно ориентированных школ, характеризующийся творческим сотрудничеством всех членов сообщества школы. Наилучшим часто считается т.н. лидерский стиль, задаваемый руководителями, являющимися одновременно признанными лидерами коллектива. В 70-е годы XX столетия Р.Танненбаум и В.Шмидт предложили рассматривать стиль руководства в рамках континуума - от авторитарного полюса до либерального.

Многолетний научный поиск и практика менеджмента показали, что оптимального, единственного, "на все случаи жизни" СР не существует. Каждому стилю присущи как достоинства, так и недостатки и выбор эффективного СР всегда должен происходить с учетом конкретных условий. К ним относятся:

- уровень развития педагогического и школьного коллектива;
- качество подготовки (квалификации) кадров;
- уровень общей и организационной культуры работников школы и ее руководителей;
- отсутствие или наличие экстремальных ситуаций и т.д.

(Подробнее об эффективном использовании основных СР см. в соотв. статьях словаря).

Зависимость выбора СР от ситуации отражена в ряде моделей. Одна из них - П.Херси и К.Бланшарда, основана на двух параметрах: уровне квалификации работников и их мотивации. На основе этих переменных формируется определенная степень социальной зрелости, в зависимости от которой определяется СР: указывания, убеждения, привлечения работников к участию в управлении, делегирования им полномочий руководителя.

Стиль указывания, детального инструктажа эффективен не только при низком уровне квалификации и мотивации работников, но и в ситуациях, когда работникам предстоит трудиться в новых, непривычных для них условиях, в которых, например, сегодня оказываются высококвалифицированные преподаватели вузов, оказывающиеся "новичками" в школе.

Стиль убеждения эффективен при наличии у работников желания работать, но при отсутствии навыков решения стоящих задач.

Стиль, основной чертой которого становится участие работников в управлении возможен лишь при достижении высокой степени социальной зрелости работников, коллектива. Действия руководителя сводятся, главным образом, к роли помощника, куратора, консультанта.

Стиль делегирования полномочий характерен для работы руководителя с группами (командами), действующими в режиме самоуправления. Руководитель:

- ставит цели или формулирует их вместе с группой (командой);
- избегает вмешательства в процесс работы;
- оказывает помощь только в необходимых случаях, по просьбе подчиненных.

Вариантом ситуационного подхода (в русле мотивационной теории ожидания) является представление об эффективном СР как наиболее ожидаемом руководимыми. На этой основе выделяются следующие СР: директивный, поддерживающий (направленный на формирование благоприятного морально-психологического климата), вдохновляющий (соответствующий уверенности работников в собственных силах, поднимающий их мотивацию на высокий творческий уровень), участвующий (вовлекающий работников в процесс управления).

Новейшие теории лидерства предполагают т.н. атрибутивный подход к выбору эффективного СР, т.е. максимальный учет реакции самого руководителя на работу его подчиненных, необходимости выявления (и устранения) т.н. "атрибутивных помех", вызываемых различным видением руководителями одних и тех же ситуаций.

При выборе эффективного СР необходимо учитывать не только способности и личностные возможности директора школы (и, в частности, его способность к трезвой, адекватной, своевременной оценке и анализу наличной и проектируемых ситуаций), но и соответствующие способности и реакции всех других субъектов управления школой, присущие им индивидуальные СР.

Индивидуальные СР не всегда органично соединяются, полезно дополняя друг друга, компенсируя недостатки и, соответственно, умножая достоинства этих стилей в процессе формирования доминирующего СР в школе. Они могут и не согласовываться, противоречить друг другу, а главное - наиболее эффективному в данных, конкретных условиях СР. В таком случае требуется применение непростой, иногда - чреватой конфликтами, процедуры корректировки, согласования СР отдельных руководителей, лидеров формирования общей линии, единого эффективного СР (при сохранении индивидуальных различий в границах общего СР).

СТИЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ - характеристика школы и школьного сообщества, тесно связанная с характером *организационной культуры школы* и выражающая сознательное стремление и способность создавать и поддерживать определенный индивидуальный стиль жизнедеятельности школы, образовательного процесса, взаимоотношений внутри коллектива и т.д. Введение понятия о СШ связано с допущением, что некоторый особый стиль объективно присущ любой школе, однако СШ имеет место только там, где

руководители, актив школьного сообщества осознают значимость, важность (для школы, сообщества, образования и воспитания школьников) индивидуального стиля, его сохранения, культивирования и постепенного развития, важность воспитания определенного вкуса к такому стилю, внимательного отношения к соблюдению стиля и отклонениям от него. Анализ опыта лучших школ показывает, что СШ обычно входит в число их значимых особенностей и характеристик. См. также *ст. Индивидуальность образовательного учреждения, Лицо школы.*

СТРУКТУРОМАНИЯ - метафорический термин, используемый для обозначения достаточно распространенной патологии систем внутришкольного управления и управленческой деятельности. Сущность С заключается в чрезвычайной увлеченности субъектов управления изобретением все новых вариантов организационных структур школы и системы управления и следующими за ним постоянными сменами названий должностей, бесконечными и недостаточно обоснованными структурными реорганизациями. Внешним, наблюдаемым проявлением С обычно является "рисование" бесконечных организационных схем. При этом наиболее вредным в С является то, что, как правило, новые структуры не увязываются с реальными потребностями школы, ее реальными кадровыми возможностями, новыми задачами и функции школы и системы управления и их "творение" превращается в самоцель и навязчивую идею. Механизм возникновения С связан с переоценкой роли и значения структур и форм организации при недооценке значения ценностей, целей и содержания работы.

СУБОРДИНАЦИЯ - система подчинения нижестоящих органов управления и должностных лиц вышестоящим.

СУБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ - одно из важнейших понятий науки управления, служащее для обобщенного обозначения роли всех лиц или групп, коллегиальных органов, которые реально, осознанно и ответственно принимают на себя выполнение функций управления по отношению к управляемым объектам. Таким образом: 1) СУ - это не столько человек, люди с их индивидуально неповторимыми качествами (хотя эти качества всегда есть и очень важны), а именно роль, функциональное отношение к объекту; 2) быть СУ - это не столько должность, сколько реально выполняемая функция, обязанность, работа (с этой точки зрения, как ни странно, руководитель школы, устранившийся от принятия ответственных решений, оказывается СУ в меньшей степени, чем рядовой работник школы, принимающий на себя реальные управленческие функции); СУ - это ядро управляющей подсистемы школы, важнейшее звено в системе управления, наделенное функциями по осуществлению управленческого воздействия на объект управления. Одновременно СУ может рассматриваться и как объект управления для вышестоящего звена в структуре управления образованием. Главным субъектом управления в школе является директор школы и его заместители. В качестве субъектов управления выступают и другие руководители школы, коллегиальные органы и все члены школьного сообщества в той мере, в какой они несут управленческие функции. В настоящее время, в условиях демократизации и децентрализации внутришкольного управления проявляется

тенденция к расширению состава и усложнению структуры СУ школой. Каждый СУ школой должен иметь определенные функциональные обязанности и права, необходимые для их выполнения.

Т

"ТЕОРИЯ ЧЕРТ" - термин, служащий для обобщенного наименования и обозначения распространенных в теории и практике управления (в том числе - в образовании) взглядов, согласно которым успех или неудача профессиональной деятельности управляющего (руководителя, менеджера) в решающей степени обусловлены наличием (или отсутствием) у него определенной совокупности врожденных или приобретенных личностных качеств. Речь не идет о какой-то конкретной теории, называющей себя "ТЧ", а о названии, данном критиками этих взглядов. Вера в истинность таких взглядов (воспринимаемых многими практиками абсолютно некритически, как нечто само собой разумеющееся) "подтверждается" множеством исследований, пытающихся как-то обозначить совокупность таких качеств (черт) и отличающихся только их набором (иногда весьма широким и внушительным по составу). Между тем, еще в конце 40-х гг. XX века американский ученый Р.Стогдилл провел обзор подобных исследований, а также практики управления и пришел к хорошо статистически обоснованному выводу о том, что основная посылка "ТЧ" - "наличие определенных личностных черт делает менеджера успешным и удачливым" - абсолютно ничем не обоснована.

Важно подчеркнуть, что Стогдилл и его последователи не отрицают важности наличия у руководителей и проявления в его деятельности и общении определенных личностных и (тем более) поведенческих черт и наличия определенных связей между профессионально важными качествами и успехом деятельности. Однако никем не доказана и поэтому не выдерживает критики якобы существующая устойчивая зависимость между определенными личностными свойствами и успешностью работы в системе управления. Оказалось, что успешными управляющими могут быть носители самых разных (причем как положительных, так и отрицательных) личностных качеств. Это означает, что "ТЧ" (и набор конкретных личностных черт) не может быть надежной основой при прогнозировании успеха или неудачи конкретного менеджера и руководством для профессионального отбора будущих руководителей. Упорное стремление исследователей-управленцев опираться на идеи "ТЧ" в современных условиях является с одной стороны - свидетельством плохого знания истории и теории управления, а с другой - желанием соответствовать ожиданиям практиков, по традиции позитивно воспринимающей рекомендации, перечисляющие необходимые добродетели руководителя. Последнее обстоятельство позволяет предположить, что представления "ТЧ", несмотря на их несоответствие реальности, могут еще долго сохраняться в массовом профессиональном сознании.

ТЕХНОЛОГИЯ - 1) как наука, знание

а) наука, область знаний о способах воздействия на исходные материалы, ("входы"), обеспечивающих получение желаемых конечных продуктов, "выходов"; б) особый, стоящий наиболее близко к практике, и необходимый для обеспечения оптимального цикла связей "наука-практика" уровень научных знаний (в том числе педагогических, управленческих), которые могут

быть представлены в виде цепочки: методология - теория - технология - практика; технологическое знание, знание о том, **как надо делать**; Т, понимаемая в этом значении, является содержательной конкретизацией методологического и теоретического знания и преобразует его в форму научно обоснованных нормативных предписаний для практической деятельности и основания для различения теоретических и технологических работ, исследований, аспектов;

2) **как компонент, аспект, характеристика практической деятельности**

а) **"Т вообще"** - любая совокупность методов и средств, используемых для преобразования имеющихся "входов" в заданные, требуемые "выходы"; эта предельно мягкая, широкая, не задающая жестких нормативных требований к выбору Т трактовка, является одной из самых распространенных в современном менеджменте и позволяет обеспечить обобщенное восприятие Т, избегая присущих "индустриальному" пониманию Т жестких (и не всегда корректных в гуманитарной сфере школы, образования, внутришкольного управления) требований и ограничений; это понимание не носит нормативно-предписывающего характера и связано не с рекомендациями, как необходимо действовать в конкретной ситуации, а с безоценочным отнесением каких-то сторон сложной производственной, образовательной, управленческой деятельности к сфере Т, позволяя отличать **технологические** аспекты от ценностных, целевых, содержательных, организационных; вместе с тем такая широта трактовки Т, мешающая использовать ее при выборе конкретных целостных систем методов и средств, является недостатком этого понимания Т и требует его дополнения другими оттенками значения этого понятия;

б) **конкретная, отдельная Т (в "индустриальном понимании")** - стандартизированная (и не допускающая при исполнении значительных отклонений от стандарта), четко ориентированная на точное выполнение конкретных, четко заданных задач совокупность необходимых действий, взятых в определенной последовательности, вместе с методами и средствами своего осуществления. Хотя такие Т могут иметь разную степень продуктивности и эффективности, рассмотрение Т в этом значении неявно предполагает, что речь идет об эффективной Т, способной хорошо решать поставленные задачи, если это условие не соблюдается, значит перед нами - не Т. Т в этом понимании существуют во множественном числе, рассматриваются как самые важные достижения и доказательства мощи научной и практической мысли (в контекстах типа: "XX век - век высоких технологий"), условие обеспечения решающих конкурентных преимуществ, являются в условиях конкуренции объектом тщательной охраны для одних и охоты и шпионажа для других и т.д. (См. ст. *Ноу-хау).* Требования к Т можно разделить на **основные** - касающиеся **результативной стороны Т (производительность, результативность, экономичность) и обеспечивающие**, в том числе - требования к характеру описания и мере жесткости Т (в условиях современного образования, к сожалению больше внимания уделяют не анализу и оценке преимуществ конкретных Т, а проверке выполнения формальных требований). Существенными (обеспечивающими) признаками Т в данном

значении и распространенными требованиями к Т, естественными для промышленности (почему его и называют также "индустриальным пониманием Т") являются: высокий уровень стандартизации, точности, однозначности предписаний (хотя в новейших Т особенно ценится гибкость, адаптивность), формализации, наличие точного и детализированного описания всех действий, операций, процедур; обязательное определение допустимых отклонений (за пределами которых говорят о нарушении Т), возможность тиражирования для массового использования возможность выполнения с минимальным участием живого труда людей, вплоть до полной механизации, автоматизации, роботизации. В последнее время много говорится также о функциональности, совместимости с человеком и даже способности Т благотворно влиять на его развитие и т.д. Радикальные сторонники технологизации образования, школы, управления фактически переносят все эти требования (кроме последних) на сферу образования и все, что не соответствует им, критикуют как не являющееся Т и поэтому ущербное, плохое, отсталое; постоянно ведутся дискуссии по поводу того, имеются ли в опыте того или иного педагога-новатора или в рекомендациях того или иного ученого все или только некоторые признаки Т или они отсутствуют полностью и т.д. На наш взгляд, полный и безоговорочный перенос "индустриального понимания Т" в сферу школы и внутришкольного управления непродуктивен, методологически некорректен и практически опасен, так как он не учитывает существенной специфики школы, где **полная и жесткая стандартизация** образовательных технологий либо невозможна (прежде всего - в сфере гуманитарного образования, хотя и не только в ней), либо опасна, так как в ее основе лежит неявное предположение о том, **что все люди** (и учителя, и управленцы, и школьники) **раз на них можно эффективно воздействовать с помощью стандартной Т, в принципе одинаковы** (как одинаковы при соблюдении технологической дисциплины "Сникерсы" независимо от того, произведены ли они на заводе в Париже или в в Москве)**.** С таким допущением гуманно ориентированное педагогическое сознание (как и простой, нормальный здравый смысл) согласиться не могут. К тому же этот подход отказывает учителю в праве на свободу творчества, защищенном законом РФ "Об образовании" и всячески принижает значимость такого творчества. Существует, например, точка зрения, согласно которой творчество учителей есть выдумка и фикция и что, вместо самодеятельности неквалифицированных учителей, нужны обоснованные, созданные с участием ученых педагогические Т, гарантирующие достижение стандартных образовательных целей. Отрицая принципиальное недоверие к возможностям учителей и выражая большие сомнения относительно того, что **стандартные образовательные цели - всегда суть главные для развития человека образовательные цели**, в этой точке зрения можно увидеть и рациональное зерно: действительно необходимы теоретически и экспериментально проверенные и обоснованные **базовые, типовые Т,** но именно в силу своего базового и типового характера, в условиях колоссального и неустранимого многообразия учителей, школьников и ситуаций их взаимодействия, такие Т никак не могут носить излишне

жесткий и стандартизированный характер, должны быть вариативными, гибкими, адаптивными;

в) конкретная, отдельная технология (в гуманитарном понимании) - структурированная и целеориентированная совокупность необходимых действий вместе с методами и средствами их осуществления, рассчитанная на многоразовое и длительное использование в разных условиях и способная при полном усвоении и принятии пользователями ее идей и процедур и обязательной разумной адаптации к конкретным пользователям и условиям применения, обеспечить быстрое и качественно решение поставленных задач. Т в этом понимании сохраняет многие существенные признаки Т в предыдущем ("индустриальном") значении, так как без аналогии между школой и производством, которое подчеркивал еще А.С.Макаренко, бывший одним из первых сторонников разумной технологизации школы и педагогической деятельности, постановка вопроса о Т в школе была бы бессмысленна и невозможна. Речь идет о таких признаках и требованиях к Т как: четкая увязка действий, методов и средств - с целями деятельности, структурированность, упорядоченность описания, предписывающий характер, принципиальная возможность тиражирования (не отрицающая наличия некоторых нетиражируемых, невоспроизводимых в массовой практике специфических педагогических и управленческих приемов, тесно связанных с неповторимыми личностными особенностями лучших представителей профессии), мера детализации описания, позволяющая на его основе самостоятельно и успешно выполнить то, что предписано Т. Естественно, что Т и в этом значении должна иметь и доказывать свои конкретные преимущества перед предшествующими вариантами и не рекламировать себя как панацею от всех бед. В то же время данное значение Т с учетом гуманитарного контекста его использования исключает такие существенные для индустриального понимания Т признаки как полная и жесткая стандартизация, формализация, полная передача педагогических и управленческих функций машинам, допускает и предполагает творческий гибкий подход к реализации Т. Для всех рассмотренных пониманий Т общим является их подразумеваемая "обезличенность", рассмотрение их в отвлечении от личности возможного пользователя, исполнителя (или их коллектива). Однако гуманитарное понимание Т больше других нацелено на оптимизацию соединения и взаимоадаптации общей технологии и неповторимых людей.

Таким образом, данное понимание Т оказывается значительно более определенным и конкретным, чем понимание "Т вообще" и значительно менее жестким и ограничивающим, чем "индустриальное понимание Т" и в целом наиболее приемлемым в контексте разговора об отдельных Т. Такой подход представляется более продуктивным и корректным по сравнению с "радикально гуманистической" постановкой вопроса, при которой, любое употребление слова "Т" в сферах, связанных с образованием и управлением людьми, рассматривается как недопустимое и едва ли не кощунственное. Поскольку и в самой гуманной педагогической и управленческой практике не отрицаются ни значимые ценности, ни необходимость некоторых позитивных результатов, ни связь этих результатов с некоторыми способами и средствами

воздействия (взаимодействия), специалисты, стоящие на радикально антитехнологических позициях, либо вынуждены обходить эту сторону вопроса молчанием (что лишает их возможности передать свои идеи для использования массовой практике), либо изобретать иные термины-эвфемизмы, отличающиеся от Т по форме, но не по сути.

Различные образовательные (и управленческие) Т могут отличаться друг от друга по своим ценностным основаниям, характеру ключевых задач, на решение которых они рассчитаны (в этом плане можно говорить о более общих и частных Т, многоцелевых Т и Т, рассчитанных на решение узкого круга задач, зато очень важных, новых, трудных), по составу и структуре предписываемых действий, по методам и средствам их выполнения, по требованиям, предъявляемым к исполнителям и т.д. Однако наиболее важной характеристикой Т (и основанием для предпочтения данной Т другим Т) являются ее реальные функциональные возможности и преимущества. Несмотря на большую сложность и трудоемкость разработки эффективных Т управления школой, эта задача уже решается, хотя спрос на современные управленческие и образовательные Т пока не удовлетворен. Примером успешной и достаточно массовой Т является предложенная учеными ИУО РАО Т *разработки программы развития образовательного учреждения*.

Т любой деятельности (то есть совокупность структурированных, логически выстроенных действий вместе с методами и средствами их выполнения), соединенная с определенной организационной структурой, организацией взаимодействия субъектов деятельности, образует ее *организационный механизм* (например, *организационный механизм управления*). При одной и той же базовой Т возможны различные организационные механизмы ее использования в реальном процессе работы.

В практике школы и управления ею необходимо учитывать, что любая отдельно взятая Т имеет небеспредельные функциональные возможности, она хорошо решает одни задачи и плохо или очень плохо решает другие. Поэтому от разработчиков любых Т требуется доказательная демонстрация преимуществ предлагаемой ими Т, а также ее ограничений, ее совместимости с другими Т, условий, при которых выбор и применение этой Т особенно успешны или наоборот неэффективны. Субъекты внутришкольного управления при выборе образовательных и управленческих Т для своей школы должны (не доверяясь полностью уверениям разработчиков и рекламистов) изучить возможности и ограничения предлагаемой Т, адекватность данной Т реальным актуальным задачам и проблемам своей школы (нередко от Т ждут решения тех проблем, на которые она в принципе не рассчитана). Поскольку в сложной системе жизнедеятельности школы и управления ею в каждый момент неизбежно применяется некоторое множество частных Т, необходимо обеспечить их взаимную совместимость, непротиворечивость, преемственность и подчинение всего их комплекса общей стратегии функционирования и развития школы. Эту задачу могут поставить и решить в школе только субъекты управления школой. Учитывая модность и привлекательность слова Т, как разработчикам, так и пользователям Т

особенно важно корректно использовать этот термин, не допуская его дискредитации.

ТИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - 1) наиболее крупная единица классификационного деления совокупности образовательных учреждений, установленная Законом РФ "Об образовании". Согласно этому Закону (ст. 12): "к образовательным учреждениям относятся учреждения следующих типов: (1) дошкольные; (2) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); (3) учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования; (4) учреждения дополнительного образования взрослых; (5) специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии; (6) учреждения дополнительного образования; (7) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей); (8) учреждения дополнительного образования детей; (9) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс". В рамках ТОУ могут выделяться *виды образовательных учреждений.* "Деятельность образовательных учреждений регулируется типовыми положениями об образовательных учреждениях различных типов и видов, утверждаемыми Правительством РФ и разрабатываемыми на их основе *уставами* этих *образовательных учреждений*". Данное значение ТОУ является **официальным, формальным, юридически значимым**;

2) любой качественно своеобразный вариант образовательного учреждения, имеющий существенные специфические, отличительные типообразующие свойства и характеристики; ТОУ в этом понимании можно назвать **неформальным**, **неофициальным**; неформальные ТОУ не **совпадают** с официально признанными Законом, например, в рамках одного и того же официального ТОУ - "общеобразовательное учреждение" может быть выделено множество ТОУ, а учреждения одного и того же формального типа и даже вида могут принадлежать к качественно различным неформальным ТОУ; ТОУ в этом значении **не имеет соответствующего официального статуса** (так, например, адаптивная общеобразовательная школа не является ТОУ в официальном значении, хотя является им во втором значении) **и не являются юридически значимым и закрепленным понятием**; однако с точки зрения реального развития многообразия образовательных учреждений и связанного с этим роста, обогащения потенциала вариативности образования, осмысление качественного своеобразия учреждений и развитие представлений о разных по своим образовательным ценностям, подходам, программам, технологиям, по характеру образовательной среды и т.п. ТОУ, понимание субъектами школьного сообщества и внутришкольного управления, к какому неформальному ТОУ относится их школа, представляется весьма полезным; ТОУ во втором значении нередко обозначается в практике школы и внутришкольного управления как "*модель образовательного учреждения, модель школы*".

ТЮНИНГ (от англ. tune - мелодия, tuning - настройка приемника) - специальная работа по обеспечению "настройки", "привязки" какой-либо типовой модели (например, модели школы, образовательного процесса, системы управления) к уникальным конкретным условиям объекта. Идеология Т базируется на идеях *ситуационного подхода в управлении* (с его отрицанием пригодности любых типовых моделей на все случаи жизни). Без осуществления Т и учета конкретных индивидуальных особенностей объекта, использование даже вполне разумных обобщенных моделей может не дать желаемого результата (при этом возможна неоправданная дискредитация идей этих моделей). Осуществлением Т могут заниматься либо работники школы, либо специальные консалтинговые и подобные структуры, либо сами разработчики базовых типовых моделей (возможен также вариант взаимодействия перечисленных субъектов Т). Термин "Т" является новым для образования и может не стать общеупотребительным. Однако принципиально важно, чтобы деятельность, которая обозначается этим термином, осуществлялась бы постоянно и по возможности - профессионально.

У

УКЛАД ЖИЗНИ ШКОЛЫ - обобщенная характеристика жизнедеятельности образовательного учреждения, отражающая относительно устойчивые и постоянно поддерживаемые особенности и частные характеристики, наиболее значимые для содержания и качества жизни детей и взрослых в школе. УЖШ рассматривается прежде всего через призму условий бытия членов сообщества, видов их деятельности, действующих норм и правил поведения, реальных возможностей, создаваемых для школьников (включая возможности свободы выбора поведения и учебных предметов) и учителей, характера взаимоотношений и т.д. Наряду с социально-психологическими для УШЖ значимы материальные, социально-бытовые, организационно-педагогические условия жизнедеятельности, режимные моменты.

Особенный УЖШ является не менее важным (а порой - и более важным) показателем оценки ее уровня развития и качества, чем такие традиционно учитываемые показатели как номенклатура образовательных услуг, учебный план, качество учебных программ и образовательных технологий. Сила влияния УЖШ на развитие сообщества и его образовательного влияния на учащихся связана с тем, что это влияние осуществляется постоянно, непрерывно, незаметно, без "указующего дидактического перста" и потому наиболее естественно. Если провозглашаемые школой ценности и цели противоречат реальным основаниям УЖШ, эти ценности и цели скорее всего окажутся чисто декларативными, нереализованными, что крайне нежелательно для любой школы и вдвойне нежелательно для инновационного образовательного учреждения. Есть основания полагать, что недостаточная глубина и результативность инновационных начинаний 80-90-х гг. в образовании во многом связана именно с сохранением традиционных и далеко не всегда гуманных, содействующих развитию личности вариантов УЖШ. Осознание этого приводит субъектов внутришкольного управления к пониманию необходимости анализа и оценки сложившегося УЖШ, его позитивных и негативных сторон и - на этой основе - проектирования УЖШ, отвечающего базовым ценностям коллектива, постепенного, осторожного, но неуклонного преобразования УЖШ в соответствии с общей стратегией развития школы. В последнее время качественное обновление, создание новых типов такого уклада начинают рассматривать как важный критерий инновационности школы. УЖШ тесно связан с *организационной культурой школы*, характером ее *образовательной среды.*

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ - часть и осуществляемой в образовательном учреждении управленческой деятельности, в которой посредством *планирования, организации, руководства* и *контроля* процессов разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленность и организованность деятельности коллектива школы по наращиванию ее образовательного потенциала, повышению уровня его использования и, как следствие, получение качественно новых результатов

образования. Единичный цикл УИП связан с воздействием на отдельную стадию *жизненного цикла нововведения.* Общий цикл УИП объединяет единичные циклы УИП и связан с воздействием на общий *инновационный процесс* в школе.

В зависимости от предпочтения тем или иным установкам, определяющим характер планирования инноваций, их организации, руководства ими и контроля за ними, могут быть выбраны разные подходы к УИП. Эти подходы выделяются по таким признакам: субъект управления (по этому признаку различают административное и партисипативное (вовлекающее) УИП); ориентация на процесс (нецелевое УИП) или на результат (целевое УИП) нововведений; интегрированность управления (по этому признаку различают управление, ориентированное на автономное, независимое друг от друга освоение новшеств (несистемное УИП), и управление, ориентированное на реализацию всей совокупности новшеств как целостного комплекса (системное УИП); тип реагирования на изменения, требующие решений (по этому признаку различают реактивное и опережающее УИП). Исходя из приведенных выше признаков можно построить матрицу **теоретически возможных подходов к УИП** (прочерк в клетках означает, что такой вариант теоретически невозможен).

Выбор подхода к УИП должен базироваться на учете реальных условий. Чем ближе избранный подход к системно-целевому, тем большими потенциальными возможностями для обеспечения эффективности УИП он обладает.

В рамках выбранного подхода выстраивается **система УИП** элементами которой выступают: (1) цели управления; (2) средства управленческого воздействия, важнейшими среди которых являются его содержание, определяемое набором функций, организационная структура, технологии, ресурсы; (3) результаты, продукты, последствия этого воздействия. В условиях отсутствия общей теории УИП руководители образовательных учреждений призваны самостоятельно разрабатывать и реализовывать разработанные модели УИП Для этого им нужно владеть современными подходами к *проектированию систем управления инновационными процессами.*

УПРАВЛЕНИЕ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - одна из возможных граней понимания управления**,** аспект его анализа. Системы внутришкольного управления имеют дело с активными, живыми объектами управления, роль которых отнюдь не сводится к роли 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 **следствия**:

- 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 опережающе 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, направленные 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 **управленческим резонансом**;

- 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.

Исходя из этих следствий, проектировщики систем внутришкольного управления и их обобщенных типовых моделей, вероятно, задумаются над следующими вопросами:

- 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.

УПРАВЛЕНИЕ КАК ИСКУССТВО - одно из пониманий сущности **практики управления** (в том числе - внутришкольного). 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 УКИ 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 харакетр, 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, науки управления. Как и педагогическая деятельность, управление только выиграет от опоры на обобщенные теоретическое знания, на владение научными методами мышления и деятельности. Поэтому понимание УКИ 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.

Как и другие важные, но частные понимания сложного явления управления, понимание УКИ является необходимым, но недостаточным для создания современного общего представления об управлении, а абсолютизация его значения может вести к созданию непродуктивных управленческих концепций.

УПРАВЛЕНИЕ КАК "ПЕРЕВОД" - одно из возможных пониманий управления как деятельности, связанной с постоянным осуществлением "перевода" с языка производственных (образовательных) и ресурсных процессов на язык организации и управления и обратно. Субъект управления всегда имеет дело прежде всего с проблемами и задачами объекта - школы, образовательных, инновационных, обеспечивающих процессов, протекающих в ней. Эти проблемы и задачи, естественно, формулируются "на языке объекта". Поэтому грамотное управление должно сначала "перевести" их на язык управления, преобразовать в задачи и проблемы управления, увидеть, какими управленческими средствами они могут быть решены, найти соответствующие управленческие решения и выдать соответствующие управленческие команды вновь на языке исполнителя. Данный аспект

особенно важен сегодня для школы, так как в массовом сознании сплошь и рядом сохраняется смешение задач школы и задач управления школой, то есть операции быстрого перевода освоены плохо: управленцы не мыслят управленческими категориями. Проектировщики моделей и конкретных систем управления должны предусмотреть отражение этого аспекта понимания управления в своих проектах.

УПРАВЛЕНИЕ КАК ПОДГОТОВКА, ПРИНЯТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ - одна из возможных граней понимания управления. В ее рамках управление часто определяют как процесс подготовки, принятия и реализации управленческих решений, как процесс целеполагания и целеосуществления. В этом также есть большая доля истины. Причем 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. 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.

Поэтому при анализе, проектировании и развитии 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 ПОДДЕРЖАНИЕ БАЛАНСА ИНТЕРЕСОВ - важный аспект понимания управления. Школа как социальная организация не только ориентируется 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 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 интересов, правомерность их различия и законного отстаивания, задача поддержания оптимального для школы и ее заказчиков, общества в целом, баланса интересов становится одной из важнейших. 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 соотнесение 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 соотнесении с интересами других школьников и школы в целом и т.д. Успешное осуществление УКПБИ является важным фактором предупреждения конфликтов в школьном сообществе.

УПРАВЛЕНИЕ КАК ПОДСИСТЕМА ШКОЛЫ - функциональная подсистема школьной организации, создаваемая для реализации управления как необходимой и важной функции школы. УКПШ должна находиться в теснейших контактах с другими подсистемами школы - образовательной, обеспечивающей, инновационной, школьным сообществом, а также с внешней средой. Как и другие подсистемы школы УКПШ нуждается в управлении (метауправлении), имеет свои цели, задачи, функции, содержание деятельности, структуру, формы организации, методы6 средства6 технологии, процедуры, условия и ресурсы, продукты и результаты, имеет своих клиентов внутри школы и за ее пределами. Любое рассмотрение системы внутришкольного управления в отрыве от ее связей со школой ведет к превращению управления в самоцель и невозможности создания подлинно успешной и результативной системы управления.

УПРАВЛЕНИЕ КАК ПРОИЗВОДСТВО, ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - одна из возможных граней понимания управления. Как и всякая деятельность, управление просто не смогло бы выполнить свое предназначение, 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 непроизводственная, на самом деле она является, безусловно, производственной и производительной и вносит большой вклад в успех любой организации.

Понимание УКППД означает, что должны быть определены ее непосредственные и опосредованные, промежуточные и конечные результаты, продукты, эффекты, последствия - все то, что будет получено "на выходе". Выяснение ожидаемых результатов и продуктов системы внутришкольного управления в любом случае - один из главных опорных моментов разработки концептуальных моделей и индивидуальных систем внутришкольного управления. Проектируя любой компонент и любую подсистему в системе внутришкольного управления, мы прежде всего должны интересоваться тем, какие результаты и продукты управления они призваны обеспечить.

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, заставлять школьный корабль "слушаться руля", называют влиятельностью или воздейственностью 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 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 РЕАЛИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ВЛАСТИ - одна из возможных граней понимания управления. Ее выделение связано с тем, что как и другие виды коллективной деятельности, управление может быть понято как система связей и отношений. 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 *власти*. 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.

Для анализа существующих и проектирования новых систем внутришкольного управления и их обобщенных концептуальных моделей важны такие вопросы, связанные с УКРОВ, 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 РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ И ПРОБЛЕМ - одна из возможных граней понимания управления. 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. Поэтому при проектировании систем внутришкольного 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 САМООБЕСПЕЧИВАЕМАЯ И САМОУПРАВЛЯЕМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ - одна из возможных граней понимания управления. Для осуществление 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 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 (или систему *метауправления*).

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 проектированию систем управления является одной из функций именно этого контура общей системы внутришкольного управления.

УПРАВЛЕНИЕ КАК СЕРВИС, ОБСЛУЖИВАНИЕ - одно из современных пониманий сущности управления (в том числе в школе), связанное с распространением идей маркетинга как философии управления. Это понимание противостоит трактовке управления как властвования, командования организацией и людьми и предполагает переход к рассмотрению управления, прежде всего как ответственного социального служения интересам своей организации и связанных с ней заинтересованных групп. Рассматривая УКСО, следует отличать управленческий сервис от сервиса, оказания услуг в обычном, традиционном понимании (что внутри школы является функций специальных - обеспечивающих подсистем школы). Существенное отличие управления и внутришкольного сервиса вообще от сервиса в рыночном понимании, заключается в том, что клиенты непосредственно не оплачивают оказание управленческих услуг. Однако, при всех отличиях понимания УКСО от классического понимания сервиса, это понимание весьма полезно для развития теории и практики управления школой.

Понимание УКСО 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 пониманием УКСО связано введение термина *управленческое обеспечение.*

УПРАВЛЕНИЕ КАК СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ - одно из современных пониманий сущности и назначения управления (в том числе - в школе), при котором управление рассматривается как деятельность по созданию благоприятных условий (внешних и внутренних) для обеспечения эффективной совместной деятельности людей в социальной организации. Ценность и полезность такого понимания состоит в том, что: 1) происходит различение между конечными целями школьной организации (которые достигаются путем совместной деятельности учителей, учащихся, других работников школы) и направленностью системы управления (которая влияет на эти конечные результаты опосредованно - через создание благоприятной организационной среды, условий такой совместной деятельности); 2) центр тяжести управленческих усилий (и оценки качества и эффективности управления) переносится на реальный вклад управления в организацию,

создание условий эффективного функционирования и развития школы. В то же время рассмотрение УКСУ требует вычленения тех условий совместной деятельности, которые создаются именно системой управления (прежде всего нацеленной на обеспечение целенаправленности, организованности, мотивированности совместных усилий) из общей совокупности значимых внутренних и внешних условий жизнедеятельности школы. Это понимание управления близко к пониманию *управления как сервиса, обслуживания*.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ ДО РЕФОРМЫ. Для лучшего понимания и адекватной оценки состояния систем управления образованием на региональном, муниципальном и организационном (так сейчас в научной литературе по управлению называется уровень конкретных социальных организаций - в данном случае образовательных учреждений) уровнях и тенденций их изменения целесообразно рассмотреть нынешнее состояние этих систем в рамках более широкого исторического контекста, тем более, что успех любого переходного периода требует осмысления того, от какого состояния мы хотим перейти к желаемому будущему.

В этом плане сложившееся ныне состояние управления образованием может быть понято как результат, равнодействующая ряда факторов, среди которых: спонтанные, "естественные" изменения в деятельности систем управления, целенаправленные усилия по изменению прежнего положения дел, существенные, кардинальные трансформации в условиях жизнедеятельности образовательных систем, ответные реакции объектов управления на эти трансформации в первые годы осуществления реформ; активное и реактивное поведение систем управления образованием в изменяющихся "предлагаемых обстоятельствах".

В дореформенный период, характеризуемый ныне как эпоха застоя, функционирование систем управления образованием (как и других систем управления в отраслях бюджетной сферы) было всецело ориентировано на реализацию партийно-государственных установок, а сами эти системы являлись составной частью бюрократической, идеологизированной системы управления в стране.

Общие условия деятельности системы образования, снабжения отрасли ресурсами были в тот период, хотя и недостаточными, но относительно стабильными и предсказуемыми, не создавая в объектах управления высокой активности и внутренней мотивации, ориентированной на развитие, обновление.

Практически полная монополия государства на формулирование "социального" заказа и отсутствие самостоятельности, невыраженность субъектной позиции в управляемых системах, унификация этих систем блокировали саму возможность постановки проблем развития, преобразований, ориентируя органы управления образованием на реализацию только тех потребностей, которые "одобрены сверху". В этих условиях трудно было ожидать от систем управления образованием проявления серьезной инициативы и ориентации на саморазвитие.

В начале общедемократических реформ в стране состояние системы образования подверглось резкой критике, что способствовало созданию

предпосылок для осуществления серьезной трансформации этой системы и управления ею. При этом критика общественностью систем управления образованием носила в большей степени политико-идеологический и эмоциональный, чем профессиональный характер, проявляясь зачастую в огульном отрицании всякого управления. Идеи, направленные на разрушение сложившейся системы управления, явно преобладали над идеями конструктивного характера.

Критикуя и в целом отвергая прежнюю систему управления образованием в нашей стране, нельзя не отметить, что в решении тех задач, которые ставило перед ней государство, эта система была достаточно эффективна. Она была весьма экономичной и удобной для управления сверху в силу своего единообразия, носила устойчивый характер, соответствовала привычкам, менталитету как управляющих, так и подчиненных, воспринимаясь как нечто само собой разумеющееся, единственно возможное. Кроме того, эта система была настроена на самоотверженный (независимо от реальных условий работы и отсутствие стимулов) труд и была одной из опор существующей социальной системы.

Системы управления просвещением в СССР отличались весьма высокой степенью централизации и, несмотря на постоянные декларации о необходимости учета местных особенностей, не были ориентированы на такой учет и тем более - на стимулирование развития плюрализма, многообразия в управляемой системе, что в условиях большого реального разнообразия местных потребностей и особенностей было неправильным и вредным.

Как и управляемые объекты, системы управления образованием были сильно унифицированы по своим задачам, функциям, структурам, штатному расписанию, работали по единым Типовым положениям, что резко сужало возможности маневра, и в условиях растущего стремления к самостоятельности и независимости от Центра на местах, стало анахронизмом и фактором торможения.

Системы управления образованием подверглись критике и за недемократический, бюрократический, командный стиль своей работы, неспособность оперативно решать возникающие реальные проблемы, фиктивно-ритуальный характер деятельности, не ведущий к позитивным изменениям в системе образования, гипертрофию администрирования и инспекторского контроля.

Формируемые сверху вниз, при наличии жесткой, пронизывающей все звенья и уровни системы управленческой вертикали, прежние системы управления были намного более восприимчивы к документам партии и правительства, командам из вышестоящих органов, чем к сигналам, поступающим от управляемых объектов.

Отсутствие потребности в обратной связи не актуализировало необходимости более глубокого знания объекта, создания научно обоснованных подходов к его диагностике. Стабильность функционирования и уверенность, что завтра все будет лучше, чем сегодня, блокировала постановку вопроса о прогнозировании развития внешней среды, самой системы и

своевременной или опережающей реакции на эти ожидаемые изменения со стороны субъектов управления.

Даже на высших иерархических уровнях органы управления были весьма зависимы, несамостоятельны и занимались по преимуществу трансляцией вниз вышестоящих решений и проверкой их исполнения на местах. Это надолго сделало весьма одиозным в сознании работников образовательных учреждений, казалось бы, вполне безобидное словосочетание "руководство и контроль" и вызвало впоследствии попытки отказа от любых форм контроля. Добродетели послушания, исполнительской дисциплины ценились в прежних системах управления неизмеримо выше, чем самостоятельность и инициатива (вспомним популярный и не такой уж шуточный тезис о "наказуемости всякой инициативы").

Система управления образованием была не просто инерционной и ориентированной на воспроизводство заданных нормативов, но и накопила немалый опыт торможения образовательных инициатив, инновационных "поползновений" на местах.

При общем охранительном характере деятельности систем управления, они иногда предпринимали широковещательные попытки изменений в системе, часто в форме так называемых "массовых починов учительства", но, к сожалению, содержавшиеся в этих начинаниях рациональные идеи во многом сводились на нет из-за кампанейщины, обязательности, и нажимного характера внедрения, желания как можно быстрее отрапортовать наверх о небывалых успехах. Интересно, что и в начале нынешней реформы были попытки внедрять повсеместную "демократизацию и гуманизацию" образования, создание государственно-общественной системы управления чисто командным путем.

Характерной чертой систем управления образованием (как и самой образовательной системы) была неготовность к работе с потребителями образовательных услуг как с клиентами, ориентация не на клиента, а на вышестоящие органы и "спускаемые" ими формальные показатели (типа процента успеваемости, охвата образованием и т.д.)

Естественной и неизбежной чертой дореформенной эпохи была и явная, открытая политико-идеологическая ангажированность управленческой деятельности, которая, в частности, выражалась в ориентации образовательных систем и учреждений на нереалистические, носящие характер идеологем, лозунговые "цели". Идеологическое единообразие, возведенное в принцип, мешало любым проявлениям инакомыслия и инакодействия, что при переходе к новым условиям продолжает проявляться в отсутствии вариативности, гибкости управленческого сознания, самостоятельности мышления. Идеология, по сути дела, заменила собой и науку в управлении образованием. Ссылки на единственно верные принципы управления вполне заменяли реальные исследования.

"Не замечая" потребностей систем образования в развитии, системы управления еще меньше заботились о самообновлении; их ориентация на саморазвитие практически не просматривается, не говоря уже о создании действенных механизмов такого саморазвития. Сложившейся тогда

управленческой культуры были присущи сильные проявления самоконсервации. У этих систем была довольно высокая самооценка при низком уровне притязаний и слабой самокритике.

Для систем управления и их представителей были характерны: невнимание к собственно управленческим проблемам, отождествление управления с управляемым объектом (когда вклад управления в общие результаты системы невозможно оказывается выявить), отсутствие постановки проблем повышения качества управления, несформированность образа "хорошего" управления. Слабость управленческой рефлексии в сочетании с ограниченными возможностями изменения ситуации делали для руководителя нормальной только позицию пользователя действующей системы управления, но не ее конструктора, проектировщика, автора.

Для прежних систем управления была естественной и ситуация крайне неравномерного распределения полномочий и ответственности. Наверху имела место чрезмерная концентрация власти (пусть и формальной), а внизу, прежде всего - на уровне образовательных учреждений, имелись очень ограниченные полномочия и компетенция. При этом вышестоящие органы управления постоянно вмешивались в образовательную и управленческую деятельность, побуждали подчиненных к проявлению самоотверженности и всячески эксплуатировали энтузиазм и бескорыстие педагогов.

Система управления образованием, как и другие системы управления в то время, не была ориентирована на учет потребностей и особенностей людей, человеческого фактора, носила личностно-отчужденный характер (что, в отсутствие образцов другой ориентации, воспринималось опять-таки как само собой разумеющееся положение вещей).

Системы управления образованием носили также достаточно закрытый, узковедомственный характер, не имели потребностей, опыта и механизмов установления партнерских отношений и взаимодействий с представителями разных сфер социальной жизни.

Важно иметь в виду, что до конца 80-х годов опыт создания автономных, самоуправляемых организаций и автономных систем управления ими отсутствовал не только в образовании, но и в более развитых отраслях народного хозяйства, и его приходится создавать практически заново.

В качестве концептуальных оснований управленческой практики рассматривались партийные директивы, а также так называемое научное управление, которое фактически было представлено отдельными положениями и принципами "рационалистических" концепций "научного" и "административного" управления, восходящими к началу XX века и давно не являющимися последним словом управленческой науки. Новые направления управленческой мысли в условиях информационной закрытости и идеологической цензуры практически не попадали в поле зрения ученых и тем более - практиков управления.

Кроме того, можно сказать, что прежние системы управления образованием имели жесткие, как правило, линейно-функциональные структуры, неплохо приспособленные к работе в стабильных условиях, но не рассчитанные на изменения и развитие. Они отличались бедностью набора

методов управленческого воздействия, преобладанием авторитарного стиля руководства, невниманием к неформальной стороне образовательных взаимодействий, отношениям между людьми и их группами, низкой наукоемкостью.

Из всего сказанного можно сделать не только вывод о несоответствии многих характеристик систем управления новым реалиям и требованиям жизни, но и вывод о трудности их качественного преобразования в силу их малой гибкости, недостаточной внутренней готовности к изменениям, т.е. об отсутствии именно тех качеств и способностей, которые в первую очередь необходимы в условиях нынешней реформы.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ШКОЛЫ - ключевая функция ВШУ, главная составная часть системы ВШУ. УПШ представляет собой целенаправленную, систематическую деятельность руководителей, других субъектов в следующих направлениях: разработке концепции УПШ, принципов кадровой политики; определении перспективных потребностей в персонале и возможности их удовлетворения; формулировании критериев подбора педагогов, других работников оргструктур УПШ; проектировании возможного влияния школы на подготовку и привлечение нужных работников и реализации соответствующих мер, в том числе создание благоприятных условий труда, быта, отдыха, творческого роста, социальной защиты работников; нормативно-правовое обеспечение УПШ; выбор оптимальных для конкретных условий стиля и методов руководства персоналом; проектирование и реализацию технологии УПШ.

Технология УПШ включает: организацию поиска кадров; процедуры приема и увольнения работников; оценку персонала при подборе, приеме, аттестации; меры трудовой адаптации персонала, его стимулирования; рациональную организацию труда; соблюдение этических норм взаимоотношений в сообществе школы; управление конфликтами и стрессами; обеспечение безопасности персонала, обучение, повышение квалификации, переподготовки; управление поведением персонала в школе, управление деловой карьерой и служебно-профессиональным продвижением; организация высвобождения ПШ.

УПРАВЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЯМИ - стратегия управления (в том числе - в школе), предполагающая: 1) соотнесение ценностей и целей организации с реальными прогрессивными тенденциями развития культуры и образования; 2) отслеживание и прогнозирование (а затем поддержку и регулирование) прежде всего реальных, естественных тенденций развития школы и внутришкольных процессов; 3) стратегический характер мышления, отсутствие спешки и стремления поддерживать все и всякие новшества; 4) отказ от искусственного (не поддерживаемого реальными тенденциями) насаждения любых новаций и т.д.

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ - деятельность субъектов управления, направленная на удовлетворение потребностей общества и школы как социальной организации:

- в создании новых образовательных учреждений;

- в обеспечении их выживания, адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям;

- в обеспечении стабильного, устойчивого и результативного функционирования школы, образовательного процесса;

- в 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, что обязательно должно быть учтено при проектировании новых систем внутришкольного управления.

Управление в организации, в том числе и в школьной, может быть определено 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 на достижение конечных результатов организации, а на создание для этого необходимых условий, предпосылок, возможностей, что в первую очередь и должно оцениваться при анализе вклада управления в организацию. 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 пришли к выводу, что общим назначением управления в школьной организации является обеспечение организованности (сплоченности, скоординированности, интеграции, консолидации) и целенаправленности (целеустремленности) совместной деятельности педагогов и учащихся.

Движение к таким свойствам совместной деятельности требует осуществления особых, характерных именно для управления видов деятельности (действий), главными из которых, по нашему мнению, являются планирование, организация, руководство и контроль (что не исключает и целого ряда других видов 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" (В.С.Лазарев, Т.П.Афанасьева, Т.И.Пуденко, И.А.Елисеева. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. - М., 1995, С.7).

Специфика предназначения управления в рамках социальной (в том числе - и школьной) организации проявляется также в том, что:

- оно вырабатывает общее видение организации и ее среды, общие ценности и цели деятельности;

- оно 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);

- оно обеспечивает реализацию так называемого организационного эффекта - преимуществ совместного, кооперированного и специализированного труда по сравнению с неорганизованной, несвязанной работой многих людей;

- оно обеспечивает выбор видов деятельности в организации и порядок их координации;

- оно (если это разрешено законом) проектирует, создает и использует 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;

- оно вносит особый, наиболее значимый вклад в создание и изменение внутренней среды организации, ее социально-психологический климат, отношения в сообществе, в организационную культуру;

- оно обеспечивает коммуникацию, информационные обмены между организацией и средой, между разными звеньями внутри организации

- оно несет главную ответственность за работу организации как целого перед обществом, потребителями, заинтересованными группами;

- оно представляет и отстаивает интересы своей организации во внешней среде и т.д.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА - специфический характер действий системы управления; действия системы управления по отношению к объекту управления и/или происходящим в нем процессам, отличающиеся особенно дружественным, участвующим, поддерживающим отношением и одновременно - предельно мягким, недирективным, дистанционным, тонким характером влияния на объект и процессы в нем. УП близка к *управленческому сопровождению*, но отличается от него большей эмоциональной вовлеченностью и одновременно - особой деликатностью *управленческого вмешательства*. Главным в УП (как и в педагогической поддержке, которой УП очень близко по духу) является способность руководителей к *фасилитации*, их искренняя симпатия и доверие по отношению к педагогам. Создание в школьном сообществе доверительной атмосферы, связанной с установившимся единством (согласованностью) ценностных ориентаций, является фактором, способствующим расширению применимости УП в школе. Для коллективов, не достигших определенной зрелости и ответственности, широкое использование системами управления действий по типу УП может оказаться (особенно на первых порах) неэффективным.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ - научные *исследования*, **основным предметом которых выступают системы и процессы управления в различных образовательных системах и учреждениях (в том числе - в школе)**. Кроме того, к УИВО относятся исследования, находящиеся на стыке управления с другими науками (например, педагогикой) и рассматривающие, например, управленческие

аспекты педагогической и иной неуправленческой деятельности в школе, системах образования. Важно иметь в виду, что необходимое для становления и развития УИВО понимание управления как относительно самостоятельного (и не охватываемого педагогикой в традиционном понимании) предмета происходит лишь в последнее время. Поэтому для УИВО должно быть характерно четкое осмысление именно управленческой специфики, понимание отличия управления (и управленческого текста) от других видов деятельности (и присущего им научного языка). УИВО, как правило, не могут обойтись без описания управляемых объектов (так как без этого трудно понять, насколько разумны и результативны были осуществленные в практике или предлагаемые исследователем конкретные управленческие действия). однако описания объекта управления без рассмотрения системы управления и ее действий с этим объектом еще недостаточно для собственно УИВО, необходимо также описания собственно управленческой деятельности, а также тех управляющих систем, которые ее осуществляют. Этот момент УИВО особенно важен потому, что именно он связан со становлением и развитием специфического понятийного аппарата науки управления, развитием собственно управленческого мышления ученых и практиков. Наиболее ценной для УИВО является направленность на раскрытие диалектики взаимосвязи и *коэволюции* управляющей и управляемой подсистем школы или более крупной образовательной системы.

Как и исследования в других научных дисциплинах, УИВО могут делиться на фундаментальные (нацеленные на открытие, фиксацию наиболее важных законов и закономерностей управления образовательными системами и организациями, развитие языка описания и понятийного аппарата управления в образовании, построение дескриптивных и нормативных научных теорий) и прикладные (нацеленные на приложение общих закономерностей, полученных в фундаментальных исследованиях, к школьной и иной образовательной практике). В последние время особо выделяют так называемые *практико-ориентированные* УИВО, нацеленные на изменение существующей и создание новой практики управления. Для таких исследований особенно характерно использование моделирования, проектирования и программирования. В работе М.М.Поташника и А.М.Моисеева "Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования к ним" (М.: Новая школа, 1998) приводится широкий перечень актуальных тем для перспективных УИВО, даются рекомендации по их проведению. См. также ст. *Наука управления образованием как относительно самостоятельная научная дисциплин.,*

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ НОВОВВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ - нововведения в управляющих системах школ как одной из подсистем школы. УНВШ до последнего времени недостаточно изучались в науке и существенно отставали по своим темпам и глубине от других нововведений. Отчасти это было связано с тем, что УНВШ не выделялись особо из общей массы внутришкольных нововведений. Поэтому сегодня важно отличать УНВШ от нововведений образовательных, обеспечивающих, общеорганизационных, многие из которых являются объектами, следствиями и результатами изменений в управляющей системе и управленческой деятельности.

Для науки о внутришкольном управлении изучение внутришкольных управленческих нововведений представляется актуальным потому, что: в науке и практике только началось складывание конкретных, грамотных подходов к описанию как самих систем внутришкольного управления, так и их изменений в ходе инновационных процессов, недостаточно разработаны соответствующие теоретические концепции, методология исследования и язык описания этих сложных систем и видов деятельности; необходимы осмысление, описание и научная экспертиза тех нововведений в управлении, которые, не дожидаясь научных рекомендаций, на свой страх и риск начинает осуществлять школьная практика; знание массива управленческих нововведений в школах, его сопоставление с массовым опытом внутришкольного управления позволит увидеть возможные направления дальнейшего развития практики и сделать инновационные процессы более прогностичными и планомерными. Реальное и потенциальное многообразие НВУШ полезно подвергнуть группировке, классификации (См. *также ст. Классификация нововведений, Классификация новшеств)*. Если выделить главное, программу-минимум, то она как правило, предполагает выделение новых **ожидаемых результатов**, нового **содержания** деятельности, новой **технологии** их осуществления, новых **организационных форм и структур**. Данная классификация по областям системы управления рассматривается нами как базовая.

По областям объекта управления могут быть выделены такие классы НВУШ: новое в управлении функционированием и в управлении развитием школы; новое в управлении отдельными ступенями школы; новое в управлении процессами основного и дополнительного образования, процессами обучения и внеучебной деятельности; новое в управлении межпроцессными и межпредметными связями в образовательном процессе школы; новое в управлении обеспечением школы ресурсами (информационными, программно-методическими, финансовыми, кадровыми, материально-техническими и др.); новое в управлении внутренней образовательной средой школы, общешкольными условиями жизнедеятельности, школьной культурой; новое в управлении персоналом школы, ее педагогическим коллективом; новое в управлении внешними связями школы и т.д.

По охвату систем внутришкольного управления инновационными изменениями принято различать нововведения локальные, модульные и системные (общесистемные). К **локальным (частным, местным)** нововведениям можно отнести нововведения в отдельных частях, элементах, аспектах выделенных ранее компонентов системы внутришкольного управления (например, появление некоторых новых функций внутришкольного управления, отдельных новых должностных постов в его организационной структуре, частичное обновление методов и процедур внутришкольного управления и т.д.). Здесь скорее можно говорить об изменениях не системы управления, а в системе управления. К **модульным, блочным** нововведениям можно отнести в данном случае управленческие нововведения, охватившие либо отдельные компоненты системы управления школой, либо управление отдельными значимыми областями школы как объекта управления (в этом

случае речь идет, например, о новом в управлении образовательным процессом или в управлении начальной школой или управлении программно-методическим обеспечением и т.п.). Осуществление модульных управленческих нововведений оказывает более заметное и значительное влияние на развитие систем внутришкольного управления. Однако важно иметь в виду, что изолированное и особенно - гипертрофированное развитие отдельных блоков системы управления может привести к минимизации полезного эффекта, а иногда - к отрицательным результатам. К **системным** нововведениям можно отнести такие преобразования во внутришкольном управлении, которые приводят к реальному возникновению у этих систем новых интегративных (системных) качеств, по сути дела - к рождению новых систем внутришкольного управления. Именно такие нововведения являются и наиболее желательными, и наиболее сложными, трудоемкими.

Системные нововведения предполагают способность субъектов инновационного процесса к построению целостной политики и стратегии развития, к увязыванию по содержанию, технологии, времени и ресурсам множества отдельных инновационных процессов и т.д., что требует особых - системноцелевых, программных методов развития управления в школе. Важно понимать также, что системные нововведения в управлении школами с одной стороны - в весьма большой степени способствуют улучшению состояния дел в функционировании и развитии школы, с другой стороны - сами являются относительно самостоятельной составляющей общей системы нововведений в школе (образовательных, обеспечивающих, общешкольных и управленческих).

Вводя представление о локальных, модульных и системных преобразованиях во внутришкольном управлении, было бы неправильно ограничиваться их рассмотрением по отдельности; важно, чтобы при описании и анализе нововведений (а главное - при их осуществлении) была бы учтена связь между этими группами инноваций, а также способность более широких нововведений инициировать более частные. Так, системные нововведения в силу самой общей логики самосозидания новой системы управления дают "заказ на производство" инновационных работ в соответствующих блоках и элементах старой системы управления, преобразуя последние в духе новой модели и ее главных свойств. Так же "ведут себя" и модульные нововведения по отношению к локальным.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕХА ШКОЛЫ - создаваемые, обеспечиваемые, поддерживаемые *системой внутришкольного управления* или под ее руководством условия успешного функционирования и развития школы (и ее подсистем). Создание УУУШ может рассматриваться в качестве важной непосредственной *цели управления* и соответственно - важного *непосредственного результата* управления. УУУШ следует отличать от *условий управления* (как факторов обстановки, среды, окружения системы управления и ресурсов, необходимых для управления) и *условий успеха управления* (как необходимых и достаточных управленческих и внешних по отношению к управлению факторов, при наличии которых возможен успех самой системы управления).

К управленческим условиям успеха функционирования школы (т.е. использования уже имеющегося у нее потенциала) мы вслед за В.С.Лазаревым, относим: соответствие выбранной миссии школы образовательным потребностям учащихся и образовательным интересам большей системы; наличие операционально определенных целей функционирования школы; знание этих целей педагогами и учащимися; принятие членами школьного сообщества общих целей совместной деятельности; наличие у членов сообщества - участников совместной деятельности адекватных частных целей и их соответствие общим целям; наличие условий, мотивирующих коллектив на достижение максимально возможных (оптимальных) результатов; выстроенность, полнота и согласованность организационных связей и отношений, их необходимость и достаточность для получения наилучших результатов; соответствие ценностей, норм, правил, традиций, школьной культуры принятым целям совместной деятельности; отсутствие перегрузки в учебной и профессиональной деятельности; наличие комплекса условий (гигиенических, психологических, бытовых и т.п.), позволяющих обеспечить высокую степень удовлетворенности участников деятельности; информированность педагогов и учащихся о результатах совместной деятельности (и их оценке).

К управленческим условиям обеспечения успешного развития школы, инновационного процесса (т.е. наращивания ранее созданного потенциала школы) принято относить: широкое распространение и принятие в коллективе ценностей развития, убежденность в его необходимости и возможности; наличие обоснованных и согласованных ценностей и целей развития школы; соответствие провозглашаемых "официальных" ценностей (или школьной философии) - реальным, неформальным ценностям, бытующим в коллективе (или школьной культуре); наличие согласованных представлений о приоритетных проблемах школы и стратегии их решения; готовность педагогов и учащихся к осуществлению инновационной деятельности (мотивационно-психологическая, интеллектуальная, информационная, технологическая и др.); скоординированность усилий отдельных инноваторов и групп, а также общая направленность отдельных идей инновационных проектов; создание в школе благоприятной инновационной обстановки; стимулирование участия в инновационной деятельности; наличие обратной связи, информирование участников работы о достигаемых результатах и их оценке; наличие целевой комплексной программы развития школы. Подобные перечни УУУШ могут быть составлены и конкретизированы для любых подсистем школы.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС - метафорическое выражение, служащее для обозначения желаемой для любого управленческого взаимодействия ситуации, при которой направленность и характер внешних воздействий в максимальной степени совпадает с направленностью и характером внутренних устремлений, мотивов деятельности подчиненных. Феномен УР доказывает преимущество мягких, но точно адресованных воздействий по отношению к воздействиям сильным, но слабо учитывающим особенности объекта и его реакции на управленческие команды и действия. В ситуации УР наблюдается

единство усилий членов сообщества, управленцев и "исполнителей": отсутствует сопротивление управленческому воздействию, что возможно лишь при высоком уровне взаимопонимания руководителей и подчиненных.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО - ответственный момент взаимодействия в системе "субъект управления - объект управления", когда субъект по разным причинам и для достижения различных целей непосредственно вмешивается в естественно протекающий ход событий в объекте. Постановка вопроса об УВ предполагает, что в период, предшествующий этому, система управления задала школе некоторые условия и рамки функционирования, процессы в школе начали двигаться в запланированном направлении, но в этом движении возникли отклонения (или по ходу движения изменились планы и замыслы субъектов управления) и ход процесса необходимо скорректировать. Отсутствие предварительно заданных и согласованных рамок функционирования, "правил игры" заранее обрекает УВ на постоянное "латание дыр", "тушение пожаров" и неэффективность. Практика показывает, что УВ в ситуации в школе далеко не всегда результативно, а во многих случаях приводит к результатм, обратным ожидаемым. Это заставляет особенно внимательно относиться к анализу и оценке ситуации, определению момента, объекта (и его реакции на УВ), силы, характера, управленческой инструментовки конкретных УВ. По общему правилу, количество УВ, их сила, директивный характер, интенсивность далеко не свидетельствуют об оптимальности стратегии и тактики внутришкольного управления. Напротив, грамотное принятие базовых управленческих решений, запускающих основные процессы функционирования школы и школьного сообщества, *делегирование полномочий и ответственности* рядовым исполнителям, разумное осуществление их *управленческого сопровождения и управленческой поддержки* обеспечивают сокращение потребности в УВ, а там, где они необходимы - их мягкое, нацеленное на *управленческий резонанс* с объектом, выполнение.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ - понятие, обобщенно выражающее роль системы управления по отношения к объекту и всем процессам его жизнедеятельности, вклад системы управления в жизнедеятельность школы. При этом управленческая деятельность выступает как вторичная по отношению к находящимся на первом плане и в центре внимания событиям и процессам в школе. При этом УО рассматривается как особый род сервиса, организационного обслуживания (См. *ст. Управление как сервис, обслуживание)*, как источник особого, специфического ресурса, отличного от других ресурсов, необходимых школе (См. *ст. Ресурсы школы*, *Управление как создание условий*), как бы надстраивается над традиционно понимаемым ресурсным обеспечением школы, дополняет их, оказывает влияние на состояние всех других ресурсов и условий.

Для рассмотрения управления "со стороны управляемого объекта", помимо понятия об УО, используются понятия *управленческое сопровождение* и *управленческая поддержка*. Эти понятия часто рассматриваются как синонимы УО. Однако представляется более целесообразным различать

значения этих понятий, рассматривая УО как более широкое понятие, включающее управленческую поддержку и управленческое сопровождение как его разновидности).

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ - специфический характер действий системы управления. Отличительным признаком УС, позволяющим выделять его из общего потока управленческой деятельности, является мягкость управления, его тактичность, "незаметность", отсутствие явных и сильных вмешательств в ход дел. Действия УС оказываются как бы в тени, на втором плане по отношению к сопровождаемым главным действиям, но при этом субъекты управления всегда готовы придти на помощь, повлиять на ход событий. В зрелых педагогических коллективах с высокой квалификацией кадров, где учителя обладают развитым чувством ответственности, вовлечены в принятие управленческих решений, доля действий системы управления, строящихся по типу УС, имеет тенденцию к возрастанию. См. также *ст. Управленческая поддержка.*

УРОВНИ ЗАДАЧ УПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ - способ группировки *задач управления*, при котором эти задачи различаются по уровню значимости, долгосрочности решения и возможностям предварительного планирования решения. Таким образом можно выделить четыре взаимосвязанных УЗУВШ.

Первый уровень - задачи **стратегического** характера (стратегические задачи). Это задачи, являющиеся наиболее важными и принципиальными для судьбы образовательного учреждения и становятся областью его компетенции только в условиях *автономности образовательных учреждений*. К стратегическим относятся задачи выбора *системы ценностей, миссии, модели выпускника школы, политики, стратегий и основных направлений развития образовательного учреждения.* Эти задачи являются относительно долговременными, требуют стратегического планирования (чаще всего - в форме *разработки программы развития образовательного учреждения).*

Второй уровень - задачи **тактического** характера (тактические задачи). В условиях унификации школ и сверхцентрализованного управления этот уровень задач являлся высшим, так как стратегические задачи решались за пределами школы. К тактическим задачам (при всей условности этого разделения) можно отнести задачи, связанные с поддержанием текущего функционирования школы в заданных рамках, а также задачи, нацеленные на реализацию стратегических задач развития. Тактические задачи отражаются в обычных планах работы школы, *образовательной программе школы* (как текущем документе). При этом тактические планы могут быть достаточно долгосрочными в стабильной ситуации (как это и было в ситуации до нынешней образовательной реформы школы, когда планы работы многих школ не претерпевали существенных изменений долгие годы).

Третий уровень - задачи **оперативного** характера (оперативные задачи). Эти задачи всегда были и всегда будут ставиться и решаться системами внутришкольного управления. Оперативные задачи возникают в ходе реализации стратегических и тактических задач, при этом некоторые из них являются производными от тактических планов и планируются заранее, а другие, напротив, возникают спонтанно, по ходу развития ситуации. Решение

таких задач должно происходить, как правило, достаточно быстро. Принятие оперативных решений требует краткосрочного планирования и большой гибкости, оперативности, мобильности. Оперативными могут считаться рабочие планы проведения конкретных управленческих акций и мероприятий.

Четвертый уровень - задачи **ситуативного**, сиюминутного характера (ситуативные задачи). Такие задачи требуют моментального решения и в большинстве случаев не позволяют иметь заранее составленных планов (ибо невозможен план на все случаи жизни и все непредвиденные ситуации). С другой стороны, учитывая динамику школьной жизни, опытные руководители стремятся иметь типовые примерные планы действий по профилактике нежелательных случайностей, а также планы действий в экстремальных, внезапно возникающих, ситуациях.

Все названные УЗУВШ тесно связаны между собой. В разных системах внутришкольного управления руководители уделяют различное внимание задачам разных уровней. Отмечая как позитивную тенденцию к **стратегизации внутришкольного управления**, необходимо подчеркнуть необходимость внимательного отношения **ко всем уровням задач управления** и установлению оптимальных связей и отношений между ними. Принято считать, что системы управления, уделяющие мало внимания стратегическим задачам, могут терять видение перспектив развития школ, склонны к "увязанию в текучке", а системы управления, допускающие гипертрофию стратегических задач, плохо справляются с обеспечением текущего функционирования школы.

УЗУВШ определенным образом связаны с выделяемыми иерархическими *уровнями управления в школе*. Однако было бы неправильно напрямую механически отождествлять тот или иной уровень управления и УЗУВШ, полагая, что стратегические задачи должны быть сосредоточены только в руках директора школы, тактические - в руках его заместителей и т.д.

УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ - контуры внутришкольного управления, типы структурных и функциональных отношений, управленческих звеньев, которые упорядочены в соответствии с их местом в иерархии управления и с учетом разделения управленческого труда, его специализации и интеграции.

Уровни управления объединяют звенья управления в организационную структуру и обладают известной самостоятельностью. Как часть оргструктуры внутришкольного управления, они могут принимать самостоятельные решения без их обязательного согласования с выше или нижестоящими уровнями. Количество уровней управления определяет этажность организации, колеблясь от двенадцати в современных производственных организациях до девяти в непроизводственных. Уровневую субъектную структуру нередко называют структурой статусов.

В *организационной структуре внутришкольного управления* уровни управления формируются по линейно-функциональному и матричному принципу (*см. линейно-функциональные оргструктуры, матричные оргструктуры*). В небольших школах (сельского, поселкового типа, спецшколах городского типа) иерархия уровней управления ограничена до четырех, в

оргструктурах крупных школ-комплексов (см. школа-комплекс) - до 5-6 уровней.

В современной школе в линейно-организационных оргструктурах выявляется тенденция к формированию уровней управления двух видов - интеграционного и дифференцированного вида.

В иерархии интеграционной оргструктуры управления расстановка управленческих звеньев примерно следующая:

1 уровень - директор школы (руководитель);

2 уровень - орган, разрабатывающий и осуществляющий координацию интеграционного объединения (школа-вуз, детсад-школа и др.);

3 уровень - функциональные органы (службы) по обеспечению развития интеграции (оргпедагогические, методические, технические);

4 уровень - творческие группы, команды конкретных участков и направлений деятельности (классы, параллели, ступени, уровни, направления).

В иерархии дифференцированного вида оргструктуры представлены следующие уровни:

1 уровень - директор школы;

2 уровень - орган (органы) разработки стратегии направлений развития;

3 уровень - заместители директора (по участкам, видам, направлениям, приоритетным функциям управления);

4 уровень - ведущие педагоги-специалисты, руководители кафедр, ответственные за разноуровневое и разнопрофильное обучение и воспитание;

5 уровень - учителя, педагоги-специалисты, воспитатели, кураторы.

На каждом уровне управления линейные руководители курируют те или иные управления деятельности, взаимодействуя в своей сфере с органами общественного управления (самоуправления). Так, директор школы взаимодействует на своем уровне, с попечительском Советом, Советом школы, Советом по стратегии развития школы, Советом учеников (лицеистов, гимназистов), Советом родителей учащихся.

Заместители директора школы в сфере своей деятельности взаимодействуют с административным и научно-методическим советами, малыми педсоветами, советами руководителей функциональных служб, аттестационными и др. комиссиями. Таким образом совокупный субъект управления каждого уровня представлен как должностными лицами, так и органами общественного управления, статус и функции которых определены нормативными документами.

Управленческие звенья матричного типа (группа разработки и реализации программ развития школы, экспертные комиссии, временные исследовательские коллективы, советы педагогов по дополнительному образованию, и др.) имеют свою оргструктуру, свои оргсвязи на том или ином уровне управления. Множественность целей и стратегий управления объекта порождают и множественность оргструктур, вариативную расстановку органов управления, смещение акцентов в их функционировании, а значит и уровневое разнообразие внутришкольного управления.

Вместе с тем прослеживается тенденция к укрупнению, концентрации в функциональной структуре оргсистемы на стратегическом, тактическом и

оперативном уровнях управления. Директор школы (первый уровень управления), будучи администратором, работодателем, руководителем всего коллектива, делегирует все же ряд прав и полномочий нижестоящим руководителям, уходит от рутинной оперативной работы, высвобождая себя для решения стратегических проблем развития школы, для централизованной координации стратегических планов и программ ее обновления, изыскания финансовых, материально-технических и др. средств обеспечения реализации стратегической платформы школы.

Заместители директора школы (второй уровень управления), специализируясь в своей деятельности (по ступеням образования, по профилям, по циклам предметов, по отдельным направлениям и уровням образовательной деятельности и т.д.), разрабатывают программы, конкретизирующие направления развития, определяют набор средств и приемов для достижения намеченных целей, тактику, вырабатывают и осуществляют руководство реализацией программ и инновационных замыслов, создают реальные условия для нормальной слаженной работы коллектива. Этот уровень управления обогащается новыми функциями руководителей: моделирование, экспериментирование, исследование, стимулирование, предупреждение и регулирование конфликтов и др.

Уровень управления, представленный учителями, педагогами - специалистами, воспитателями смещается "на горизонталь" и "размывает" централизацию управления. Учителя, профессиональные педагоги-специалисты, инноваторы берут на себя оперативное решение приоритетных целей и задач, координируют свои действия "по-горизонтали", на своем уровне, подрывая базу бюрократического руководства сверху; развивая интеграцию сил и средств, кооперацию участников школьных процессов при достижении целей.

Потребность в моделировании оргструктур с различными УУВШ заметно возрастает в новых управленческих ситуациях, требующих профессионального подхода к их разрешению.

УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ - 1) условия **осуществимости** управления как целенаправленного и результативного влияния на управляемые объекты. К УУ в таком понимании относятся прежде всего наличие у субъектов управления властных полномочий, признаваемых коллективом организации, и возможность получения информации, в том числе сигналов *обратной связи* о состоянии дел в организации и окружающей ее среде; 2) важная характеристика *системы внутришкольного управления* и компонент системного описания управления; конкретная среда, окружение, ситуационный фон, в котором (на котором) осуществляется управленческая деятельность. Создание благоприятных УУ в этом значении связано с обеспечением системы управления необходимыми кадровыми, информационными, материальными, финансовыми, нормативно-правовыми, технологическими и другими ресурсами, поскольку от их наличия во многом зависят УУ в каждый конкретный момент.

УСПЕХООБРАЗУЮЩИЕ (УСПЕХОСОЗИДАЮЩИЕ) ФАКТОРЫ - по-другому - *факторы успеха* - внутренние и внешние, объективные и

субъективные, спонтанные и управляемые *факторы*, детерминирующие, обусловливающие, определяющие достижение *успеха* (имеется в виду успех школьной организации в целом, образовательного процесса, системы внутришкольного управления, отдельного действия, успех отдельного учителя, школьника, класса и т.п.). Предполагается, что достижение успеха и его важнейших показателей (*качества образования в школе, качества школьной жизни, продуктивности, эффективности, человекоособразности и т.п.*) связано с действием конкретных (и в каждой неповторимой ситуации различных, хотя и имеющих некоторую устойчивость и повторяемость) У(У)Ф.

Множество возможных, потенциальных У(У)Ф в школе можно разделить на объективно действующие и субъективные, сознательно управляемые со стороны менеджмента, факторы. При этом сознательное, основанное на знании закономерных связей, воздействие системы управления на все виды У(У)Ф составляет один из наиболее существенных и сущностных признаков и смыслов управления вообще.

Значение понятия о У(У)Ф, факторах успеха весьма близко к значению понятия *"условия успеха"*. Нередко значение этих понятий не различается и они рассматриваются как полные синонимы. Возможны и иные подходы. Так, можно рассматривать У(У(Ф как действующие процессуальные факторы, а условия успеха - как условия, при которых действие этих факторов будет особенно успешным. Например, действие такого важного фактора успеха совместной деятельности в школе как мотивирование деятельности учителей и учащихся будет особенно успешным **при условии** соответствия характера стимулирующих и побуждающих действий руководства характеру ожиданий и внутренних мотивов педагогов и школьников.

Установление (или как часто говорят в текстах по менеджменту - идентификация) факторов успеха, выяснение характера наиболее типичных связей и зависимостей между определенными У(У)Ф и определенными положительными эффектами жизнедеятельности школы является задачей научного *управленческого исследования*. Определение совокупности и иерархии У(У)Ф, опосредующих успешное достижение конкретных ожидаемых результатов и показателей успеха разных процессов и видов деятельности в школе, является функцией, важнейшей задачей и основой деятельности систем внутришкольного управления.

УСТАВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - основной нормативный документ, регламентирующий жизнедеятельность образовательного учреждения. Согласно ст.13 Закона РФ "Об образовании" в УОУ в обязательном порядке указываются: "(1) наименование, местонахождение (юридический, фактический адрес), статус образовательного учреждения; (2) учредитель; (3) организационно-правовая форма образовательного учреждения; (4) цели образовательного процесса, типы и виды реализуемых образовательных программ; (5) основные характеристики организации образовательного процесса, в том числе: язык (языки), на котором ведутся обучение и воспитание; порядок приема обучающихся, воспитанников; продолжительность обучения на каждом этапе обучения; порядок и основания отчисления обучающихся, воспитанников; система оценок при промежуточной

аттестации, формы и порядок ее проведения; режим занятия обучающихся, воспитанников; наличие платных образовательных услуг и порядок их предоставления (на договорной основе); порядок регламентации и оформления отношений образовательного учреждения и обучающихся, воспитанников и (или) их родителей (законных представителей); (6) структура финансовой и хозяйственной деятельности образовательного учреждения, в том числе в части: использования объектов собственности, закрепленных учредителем за образовательным учреждением; финансирования и материально-технического обеспечения деятельности образовательного учреждения; источников и порядка формирования собственности образовательного учреждения; осуществления предпринимательской деятельности; (7) порядок управления образовательным учреждением, в том числе: компетенция учредителя; структура, порядок формирования органов управления образовательного учреждения, их компетенция и порядок организации деятельности; (8) порядок комплектования работников образовательного учреждения и условия оплаты их труда; порядок изменения УОУ; порядок реорганизации и ликвидации образовательного учреждения; права и обязанности участников образовательного процесса; (9) перечень видов локальных актов (приказов, распоряжений и других актов), регламентирующих деятельность образовательного учреждения.

Устав гражданского образовательного учреждения в части, не урегулированной законодательством РФ, разрабатывается им самостоятельно и утверждается его учредителем. При необходимости регламентации указанных в настоящей статье сторон деятельности иными локальными актами последние подлежат регистрации в качестве дополнений к УОУ. Локальные акты образовательного учреждения не могут противоречить его уставу".

УСТРЕМЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - элемент *целевого компонента управленческой деятельности*, собирательное понятие для обозначения различных по масштабу, степени конкретизации образов желаемого будущего, присущих системам внутришкольного управления. Ориентируя системы внутришкольного управления на целевой характер управления, предполагающий, в частности, стремление выдвигать и осуществлять на практике **конкретные операционально заданные цели и задачи**, важно осознать, что подлинно точные и конкретные цели могут задаваться только в конкретных микроситуациях управленческой деятельности, в зависимости от реализуемых функций и условий их реализации.

На уровне обобщенных концептуальных моделей системы внутришкольного управления можно говорить скорее не о конкретных целях, а о: главных областях в управляемом объекте и самой управляющей системе, по отношению к которым система обязательно определяет свои устремления; соотношении между устремлениями (и результатами) собственно управленческими и "объектными" (речь идет, например, о выборе соотношения между задачами школы и задачами системы внутришкольного управления); роли системы управления как главного субъекта целеполагания в школе по отношению к другим внутришкольным субъектам целеполагания и другим

уровням целей; типах образов желаемого будущего, которые характерны для ее целеполагающей, планосозидающей деятельности; требованиях и нормативах, реализуемых при моделировании образов желаемого будущего, включая требования к постановке и "озвучиванию", формулированию целей.

Система управления ориентируется на широкий спектр образов проектируемого будущего - от абстрактных общих идеалов - до конкретных операциональных целей и задач и полагает, что степень конкретизации целей совместной деятельности не должна превышать потребностей реальной ситуации: главным признается способность устремлений и целей обеспечить единую направленность общих действий и согласованное понимание уровня их решения (достижения). Система управления избегает увлечения точной и количественной постановкой целей там, где такой уровень точности не требуется или не представляется возможным в силу недостаточной определенности объекта целеполагания. Она исходит из признания опасности выдвижения измеримых и наглядных признаков достижения целей в качестве самых важных, что часто заставляет искать, "где светлее, а не там, где реально надо искать". Система управления различает цели и устремления стратегические, тактические и оперативные; текущие и перспективные; краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные. Формулируя операциональные цели и задачи, система управления стремится обеспечить: точное указание и содержательное описание образа желаемого результата, который должен быть достигнут; показ уровня этого результата; показ времени, сроков достижения результата; стимулирующую, побуждающую роль образа будущего; "оснащенность" достижения цели средствами и ресурсами и т.д.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО УПРАВЛЕНИЮ, МЕНЕДЖМЕНТУ - книги, систематически излагающие содержание конкретных учебных курсов, соответствующие принятым программам и утвержденные в этом качестве решением уполномоченных органов управления (наличие этих важных нормативных требований-ограничений отличает **официально признанные** учебники и пособия от пособий, во многом **фактически выполняющих** функции учебников, но не утвержденных в этом качестве). Поскольку управление школой, образованием является разновидностью, подотраслью социального управления, менеджмента организаций, в процессе обучения и самообразования руководителей школ в принципе могут применяться и реально используются учебники и учебные пособия по "общему менеджменту", не специализированные для управления в сфере образования, и учебники и пособия по образовательному менеджменту, управлению образованием.

В качестве наиболее популярного и распространенного универсального УИУППУМ можно назвать признанную базовым вузовским учебником по менеджменту во всем мире книгу американских авторов М.Х.Мескона, М.Альберта и Ф.Хедоури "Основы менеджмента" (М.: Дело, 1992). Среди отечественных УИУППУМ вышедшие в последние годы книги: О.С.Виханского и А.И.Наумова "Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс" (2-е изд. - М.: фирма "Гардарика", 1996), И.Н.Герчиковой "Менеджмент" (М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1994),

В.Р.Веснина (М.:Ин-т международного права и экономики, изд "Триада, Лтд", 1996), "Основы менеджмента" /Под ред. А.А.Радугина (М.:Центр, 1997), "Менеджмент организации" /Под ред. З.П.Румянцевой (М.: ИНФРА-М, 1995), "Управление организацией" /Под ред. А.Г.Поршнева (2-е изд. М.: ИНФРА-М, 1998) и др. Кроме того, выпущен ряд пособий по отраслям управления: "Инновационный менеджмент"/Под ред. С.Д.Ильенковой (М.:Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997), О.С.Виханский "Стратегическое управление" (М.: изд. МГУ, 1995), "Управление персоналом" /Под ред. А.Я.Кибанова (М.: ИНФРА-М, 1997), "История менеджмента"/Под ред. Д.В.Валового (М.: ИНФРА-М 1997) и др. Однако при всей значимости для образования руководителей школ учебников и пособий по общему менеджменту наибольшую роль в таком образовании (и самообразовании) призваны сыграть учебники и пособия, специально адресованные менеджерам образования. В 1992 г. Комитет по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики рекомендовал в качестве учебного пособия для слушателей ФППК при педвузах книгу "Менеджмент в управлении школой"/ Науч. ред. Т.И.Шамова (М.: МИП " NB Магистр", 1992).

Первое учебное пособие, полно и систематически излагающее курс школьного менеджмента, официально утвержденное и рекомендованное Министерством общего и профессионального образования РФ для системы дополнительного образования по специальности 061200, было подготовлено авторским коллективом Института управления образованием РАО под руководством В.С.Лазарева (Управление школой: теоретические основы и методы /Под ред. В.С.Лазарева - М.: ЦСЭИ, 1997). Это пособие в настоящее время является базовым при подготовке профессиональных менеджеров образования и в совокупности с программами и поддерживающими пособиями (в список которых входит и настоящий словарь-справочник) призвано стать основой программно-методического обеспечения образования управленческих кадров школы. Наряду с УИУППУМ большое значение для образовании и самообразовании руководителей школ имеют различные пособия, руководства и методические рекомендации (См. список литературы к словарю-справочнику).

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ШКОЛЫ - основной нормативный документ, разрабатываемый образовательным учреждением на основе государственного базисного и регионального базисного планов, утверждаемый образовательным учреждением в качестве обязательного для исполнения. УПШ, разработанный и принятый школьным коллективом, является одним из основных, стратегических документов образовательного учреждения. Главное назначение УПШ состоит в том, чтобы гарантировать получение учащимися обязательного минимума образования в соответствии с государственным стандартом и предоставить им возможность как можно полнее реализовать свой потенциал, развить свои способности и удовлетворить потребности в получении конкретного вида образования. Именно поэтому в школьном коллективе необходимо формировать целостное представление о назначении и возможностях учебного плана образовательного учреждения как основы стабильного функционирования и развития школы, научиться всесторонне и

обоснованно рассматривать вопрос о выборе учебного плана для своей школы, понимать специфику своего учебного плана, его сильные и слабые стороны. На основе базисного плана составляются разные виды учебных планов конкретных школ: общий (перспективный, стратегический) учебный план школы, разрабатываемый на длительный период и отражающий особенности конкретной школы, и рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый ежегодно Советом школы.

В настоящее время сложилось несколько типов УПШ: предметный, учебный план с выделением ядра, учебный план, составленный по образовательным сферам и субъектно-уровневый. Каждый из этих типов планов имеет свои достоинства и ограничения, которые следует учитывать при проектировании учебного плана конкретной школы.

Составление учебного плана каждой конкретной школы - трудная творческая работа, продолжением которой является конкретизация общих установок этого плана в серии других частных планов работы администрации, методических объединений, учителей и т.д., успешное выполнение которых позволит эффективно реализовать заложенные в учебном плане идеи, выбранный вариант содержания образования.

Чтобы хорошо спроектировать индивидуальный УПШ на основе базисного, важно знать необходимую нормативно-правовую документацию, изменения в социальном заказе на образовательные услуги, особенности и интересы учащихся, педагогического коллектива, уметь соотносить их между собой и со спецификой социального заказа, знать и понимать основное назначение (миссию) конкретной школы, результаты работы школьного коллектива за предыдущие годы и за текущий учебный год по действующему плану и связанные с ними проблемы образовательного процесса, уметь собирать и обобщать необходимую информацию, организовывать своевременную и целенаправленную работу по созданию, экспертизе и корректировке учебного плана.

Разработанный учебный план конкретной школы так же, как и базисный план, должен иметь пояснительную записку, сохранять основную трехчастную структуру базисного плана, то есть включать все три компонента: федеральный, национально-региональный и школьный, отражающих две составляющие: инвариантную и вариативную часть. Он должен отражать все базисные нормативы, основные типы учебных занятий и т.д..

Индивидуальность учебного плана конкретной школы создается за счет содержательного наполнения (конкретной расшифровки) всех структурных компонентов и частей, особенно - вариативной части плана (школьного компонента) и представляет собой сочетание конкретных учебных планов не только для каждой ступени обучения, но и для каждой параллели, а при дифференцированном подходе и наличии нескольких потоков и видов классов и для отдельных классов. Например, если в параллели 5-х классов один класс является коррекционным, а в учебном плане будет дано общее единое распределение часов на все классы без учета специфики коррекционного класса, то учебный план школы не будет соответствовать реальному положению дел.

При построении УПШ следует руководствоваться определенными принципами, нормативными требованиями.

В частности, представляется, что УПШ должен быть достаточно многообразным и гибким, чтобы обеспечить разные варианты:

- наполнения основных компонентов (федерального, национального, регионального, школьного);
- сочетания этих компонентов;
- номенклатуры предметов и/или образовательных областей;
- нагрузки по определенным предметам (углубление) и циклам (профильность);
- уровней общей нагрузки учащихся, учитывающие их особенности и учебные возможности (от щадящей до весьма напряженной).

Кроме того, при создании УПШ важно предусмотреть возможности его выбора (построения) с учетом уровня подготовки учащихся (от планов для классов одаренных детей до планов для классов компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения).

Разработанный УПШ должен удовлетворять следующим требованиям: полнота (сохранение обязательного базисного компонента содержания образования, обеспечение широты развития личности, учет региональных и национальных образовательных, социокультурных и иных потребностей, наличие и развитость соответствующих компонентов); целостность (необходимость и достаточность компонентов, их внутренняя взаимосвязь); сбалансированность (рациональный баланс между федеральным, региональным и школьным компонентами, между циклами предметов, отдельными предметами, между обязательными предметами и предметами по выбору); преемственность между ступенями и классами (годами обучения); соответствие реальному времени (необходимая гибкость плана, наличие резервов, отсутствие перегрузки учащихся и т.п.); "просчитанность" (четкая осознанность направленности плана, его возможностей, особенностей, сильных и слабых сторон, реальных возможностей, взаимосоответствия с определенными программами, современности, перспективности), обеспеченность ресурсами (возможность реализации плана во многом обусловлена наличием и соответствующей подготовкой кадрового, программно-методического и других видов обеспечения) и др.

Значение УПШ настолько велико, что его разработка ни в коем случае не может быть формальной и келейной. Кроме того, она не может быть заботой одного-двух представителей школьной администрации.

Технология и организация проектирования конкретного учебного плана предполагают: наличие ответственных за разработку плана, которые организуют обработку материалов, предварительное обсуждение полученных предложений, подготовку начального и окончательного варианта учебного плана; большую подготовительную работу по сбору необходимой информации: о текущих результатах образовательного процесса, об изменении заказа на образовательные услуги, о предложениях педагогов по распределению их нагрузки.

Проект плана обязательно должен быть обсужден школьным коллективом и после утверждения принят им к исполнению.

Так как проектирование учебного плана является не одноразовой, а периодически повторяющейся работой, ориентированной на меняющиеся запросы к образованию, то важно регулярно анализировать и контролировать характер и реальные результаты изменений, вносимых в содержание и процесс образования учащихся.

УЧЕТ - *общая функция управления*; как правило, входит в структуру более широкой функции (действия) контроля. У представляет собой деятельность по сбору, обработке, анализу и хранению значимой информации о фактическом состоянии объекта управления (школы), ее подсистем и связанных с ними объектов внешней среды. У подразделяется на виды: **статистический У** - сбор информации осуществляемый государственными органами управления по стандартным формам и в строго определенные сроки; **бухгалтерский У** - способ непрерывного взаимосвязанного наблюдения, регистрации и контроля фактов хозяйственной деятельности; сбор информации обо всех затратах, расходах; **оперативный У** - сбор информации, состав и сроки представления которой определяются непосредственно субъектами внутришкольного управления. В выполнении функции У (особенно - оперативного У) в тех или иных формах принимают участие все субъекты внутришкольного управления, учителя, классные руководители, вспомогательные работники школы. Главной задачей У является определение оптимального объема и качества информации для принятия эффективных управленческих решений, представление информации в виде, удобном для использования. Значительное обогащение возможностей У в школе связано с использованием персональных компьютеров и специально ориентированных на рационализацию делопроизводства и документооборота пакетов прикладных программ. Многие задачи У реализуются с помощью школьного делопроизводства, основные учетные документы с указанием сроков их хранения отражаются в *номенклатуре дел образовательного учреждения.*

УЧИТЕЛЬ КАК УПРАВЛЕНЕЦ (МЕНЕДЖЕР) - 1) роль учителя в рамках выполнения им **основных функциональных обязанностей** по обучению и воспитанию школьников; здесь рассмотрение УКУ(М) оправдано тем, что в педагогической деятельности объективно присутствуют управленческие аспекты - учитель осуществляет управление отдельным образовательным процессом, совместной деятельностью коллектива учащихся, при этом - принимает решения, анализирует, планирует, организует, руководит, стимулирует, мотивирует, проводит контроль, осуществляет оценку и коррекцию действий и т.д.; в этом значении УКУ(М) осуществляет управленческие функции, но не является частью общешкольной управляющей системы, нельзя сказать, что он является менеджером по отношению к школе как целостной организационной системе; несмотря на это, УКУ(М) в рамках отдельного образовательного процесса также нуждается не только в психолого-педагогических, но и в специальных управленческих знаниях и умениях, что пока слабо отражено в программах базовой профессиональной подготовки учителей; 2) роль учителя как **участника, субъекта системы**

внутришкольного управления; в условиях децентрализации и демократизации управления, партисипативного управления школой, когда ряд властных полномочий с верхних уровней управления (директор, заместители директора) передаются на нижние уровни управления и принимаются учителями или с их непосредственным и ответственным участием (кафедры, методические объединения, годичные команды, приемные комиссии, объединения учителей, работающих в одном классе, в одной параллели, малые педсоветы и др.), создаются органы учительского самоуправления; в этом случае учитель объективно становится субъектом управления школой, частью ее управляющей системы или субъектом органов учительского самоуправления. Участие учителя в управляющей системе современной школы обусловлено рядом факторов. Если возрастают размеры школы, расширяются и усложняются ее компетенция, ответственность, функции и задачи, существенно возрастает нагрузка немногочисленных штатных управленцев школы - директора и его заместителей, актуализируется объективная необходимость передать часть полномочий учителям (См. *ст. Делегирование полномочий и ответственности*). Чем больше таких полномочий имеют отдельные учителя или группы учителей, тем более децентрализована управляющая система, тем более разнообразен состав органов управления, более высока их специализация и широки полномочия.

Осуществление роли УКУ(М) (во втором значении), участие учителя во внутришкольном управлении обогащает его основную (педагогическую) деятельность новыми менеджерскими функциями (учитель, помимо преподавания и связанного с ним управления отдельными образовательными процессами, планирует, организовывает, руководит, контролирует, принимая решения и участвуя в разделении труда и его специализации в общешкольном масштабе). Одновременно широкое участие учителей в управлении позволяет сделать сам управленческий процесс более гибким, более экономным, а педагогический и образовательный процесс более управляемым, служит основой для развития профессионализма, горизонтальной координации действий.

Однако не следует забывать, что УКУ(М) может состояться лишь в том случае, если этому способствует стиль управления, принятый в школе, если учителя сами стремятся к большей самостоятельности, если они способны принимать решения и брать на себя ответственность за их результаты. Широкое распространение партисипативного управления, связанное с массовым выходом на управленческую арену УКУ(М) не означает уменьшения ответственности руководителей школы.

УЧРЕДИТЕЛЬ (УЧРЕДИТЕЛИ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - юридическое или физическое лицо, учреждающее в порядке, установленном Законом, образовательное учреждение. Согласно ст. 11 Закона РФ "Об образовании" У(У)ОУ (далее учредитель) могут быть органы государственной власти, органы местного самоуправления; отечественные и иностранные организации всех форм собственности, их объединения (ассоциации и союзы); отечественные и иностранные общественные и частные фонды; общественные и религиозные организации (объединения),

зарегистрированные на территории РФ; граждане РФ и иностранные граждане. Допускается совместное учредительство образовательных учреждений. Изменение состава учредителей действующих государственных и муниципальных образовательных учреждений допускается в случаях, предусмотренных законодательством РФ в области образования. В случае реорганизации органов государственной власти, органов управления образованием и (или) органов местного самоуправления права учредителя переходят к соответствующим правопреемникам. Учредителем образовательных учреждений всех типов и видов, реализующих военные профессиональные образовательные программы, может быть только Правительство РФ. Учредителем специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным (общественно опасным) поведением могут быть только федеральные органы исполнительной власти и (или) органы исполнительной власти субъектов РФ. Отношения между учредителем и образовательным учреждением определяются договором, заключенным между ними в соответствии с законодательством РФ".

Ф

ФОРМАЛИЗМ В ШКОЛЕ - понятие, обобщенно обозначающее множество негативных явлений (в школьной организации и управлении ею), в основе которых лежит отрыв формы от содержания, средств от целей, которым они призваны служить, превращение средств, формальных вещей в доминирующий (над содержанием, ценностями, целями деятельности) фактор.

ФВШ проявляется в самых разных областях жизнедеятельности школы. Формализм в образовательной системе школы проявляется, в частности, в стремлении к высоким формальным показателям (типа процента успеваемости и так называемого процента качества) в ущерб развитию продуктивной мотивации учения и самовоспитания школьников, в обилии надуманных, искусственных мероприятий (обусловленном оценкой воспитательной работы именно по числу мероприятий и охвату ими школьников), в буквальном толковании инструктивных документов по организации образовательного процесса без учета их духа и особенностей данной школы и т.д. В деятельности управляющей системы формализм проявляется в ориентации всей школы на формальные показатели, формальные требования и часто сопровождается *бюрократизмом*. В школьном сообществе формализм дает о себе знать обилием ненужной, неоправданной интересами дела документации и работой ради документа (а не ради результата), бездушным, отчужденным отношением к людям, что влечет за собой формальное отношение к работе, фиктивно-ритуальный характер деятельности, ощущение, что умение отчитаться ценится больше, чем умение работать, цинизм и разочарование.

ФВШ может быть обусловлен различными факторами, в том числе - объективной сложностью выработки истинных ценностей, смыслов, целей жизнедеятельности школы, образовательного процесса. В этом случае предупреждение и преодоление ФВШ связывают с ростом профессионализма работников школы и ее руководителей (в частности, большую роль здесь может сыграть развитие профессиональной рефлексии). Кроме того, ФВШ может быть связан и с не вполне добросовестным отношением субъектов школы и внутришкольного управления к выполнению своих обязанностей, отсутствием целей работы или преследованием ложных, этически некорректных целей. В этом случае необходима серьезная борьба с проявлениями ФВШ. В некоторых случаях (например, в конфликтных ситуациях, имея дело со сложными подчиненными) в интересах дела руководитель, в принципе чуждый ФВШ, может сознательно или неосознанно занять в конкретной ситуации так называемую формальную позицию, что по-видимому, не стоит отождествлять с ФВШ как постоянной практикой субъектов управления.

Понятное разочарование людей в ФВШ, бюрократизме и *бумаготворчестве* иногда приводит к тому, что любая работа с документами начинает восприниматься как проявление ФВШ и нечто никому не нужное, чуждое творчеству. Такое понимание и связанное с ним невнимание к ведению

организационной документации на всех уровнях является непродуктивным и приводит к не менее отрицательным последствиям, чем ФВШ.

ФОРМАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ - 1) *тип социальной организации*, в которой в противоположность *неформальным организациям* (типа добровольных сообществ) широко развиты официальные отношения и к членам которых предъявляются определенные фиксированные требования. Школа, как и подавляющее боольшинство социальных организаций, безусловно относится к ФО. ФО предполагает наличие иерархии, органов власти, управления, отношений ответственной зависимости, соблюдения обязательной дисциплины. ФО - это совокупность групп, структура и деятельность которых рационально организованы, а также стандартизированы в соответствии с предписаниями, групповыми правилами, целями и ролевыми функциями; 2) внутри социальной организации ФО (или формальная организационная структура) - система связей и отношений членов и групп коллектива, зафиксированная предписаниями, должностными инструкциями, положениями, приказами, правилами, ролевыми функциями и др. четко установленными формами взаимодействия, нормами поведения и процедурами.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ - процесс ее создания путем разработки и внедрения проекта управляющей системы, расчета ее основных параметров, исследования и оценки существующей организации управления в ее статике и в ее динамике на базе требований оргпроектирования, научной организации управленческого труда, психологии управления, реальных и потенциальных возможностей руководителей и всех членов трудового коллектива.

Формирование и развитие оргструктуры управления входит в компетенцию директора школы. В зависимости от управленческой ситуации решается вопрос о реорганизации (модернизации) оргструктуры внутришкольного управления или создании новой. В одном случае речь идет о разовом мероприятии (при формировании новой организации), в другом - о постоянной планомерной работе, направленной на модернизацию оргструктуры с учетом изменений целей, задач, масштабов школьной организации, состава работников, меняющихся условий и новых потребностей субъектов управления.

Выбор той или иной оргструктуры зависит от целого ряда факторов. Важнейшие из них: 1) размер школы и степень разнообразия ее образовательной деятельности; 2) географическое размещение; 3) стратегия образования, реализуемая школой; изменение целей и задач, меняющихся условий; 4) организационная культура школы; 5) технологии педагогического и управленческого труда; 6) новые потребности субъектов управления и др.

Многоаспектность характера как структуры школы, так и организационных отношений требует использования методологии системного и программно-целевого подходов при проектировании оргструктур, а также ясного представления об основных принципах и методах их построения, разработанных в теории. Основные принципы построения оргструктур: 1) принцип оптимальной звенности, состоящий в создании такого количества

уровней управления, которое объективно необходимо для обеспечения оперативности, гибкости и экономичности аппарата управления; 2) принцип управляемости (соблюдения объема контроля), заключающийся в том, что руководитель (орган) может эффективно управлять определенным количеством объектов (теоретическая норма - 6-8, но практика превышает эту норму, если управление имеет дело с однородными проблемами или повторяющимися стандартными ситуациями); 3) принцип соразмерности прав и обязанностей с ответственностью, предполагающий единство этих элементов. Для проектирования оргструктур управления применяются в настоящее время четыре основных метода: метод аналогии (поиск прототипов для разрабатываемой оргструктуры; метод структуризации целей (выработка процедуры целеполагания и его совмещение с разрабатываемой структурой; экспертный метод - (подготовка специалистами рациональных решений по проектируемой оргструктуре с учетом специфических условий, особенностей организации, дефектов в работе аппарата управления, обобщения и оценки прогрессивных тенденций в этой области; метод информационно-организационного моделирования (разработка формализованных графических, машинных, математических и др. описаний распределения полномочий и ответственности в организации, с тем, чтобы на основе четко сформулированных критериев оценить степень рациональности принятых решений).

Различаются три последовательных этапа в процессе формирования оргструктур: аналитический (анализ и диагностика) существующей практики и определение требований к формируемой структуре); проектный (собственно проектирование (моделирование) оргструктуры) и организационный (создание и внедрение новых структур, принятие решений).

При построении оргструктур управления следует ориентироваться на основные параметры их проектирования, разработанные в теории менеджмента:

1. Разделение труда и специализация (горизонтальная, вертикальная).
2. Организационное обособление (департаментализация) и кооперация.
3. Организационные связи и координация.
4. Масштаб управляемости и контроля.
5. Иерархия в организации, ее звенность.
6. Распределение прав и ответственности.
7. Централизация и децентрализация.
8. Дифференциация и интеграция. (См. соответствующие статьи).

В зависимости от разделения труда в сфере управления осуществляется построение различных типов оргструктур: типы структур с элементарной и сложной линейной организацией, функциональной, линейно-функциональной, а также матричной и программно-целевой структурами. Школа не использует какой-либо тип оргструктуры в чистом виде. Наиболее распространено формирование линейно-функциональной оргструктуры (см.), более активно в школах-комплексах, школах-объединениях используются программно-целевые оргструктуры (см.), так как формируется новая структура целей, функций, сфер деятельности и форм организации.

Построение оргструктуры управления предполагает выполнение следующих действий:

1. Диагностика существующей оргструктуры внутришкольного управления, оценка ее соответствия новому управляемому объекту и новому содержанию управленческой деятельности.

2. Уточнение функций управления школой (в том числе функций управления развитием школы).

3. Определение всех необходимых индивидуальных и комплексных субъектов (структурных подразделений), их места и роли в новой оргструктуре управляющей системы согласно должностному статусу и предназначению.

4. Пересмотр и приведение в соответствие с задачами школы (подразделения) функциональных обязанностй, прав и ответственности всех субъектов управления с учетом их возможностей, совместимости, личных потребностей и интересов.

5. Установление уровней управления, вертикальных и горизонтальных связей между субъектами управления.

6. Оценка новой оргструктуры с точки зрения ее непротиворечивости управленческим связям и отношениям субъектов (связи субординации, координации, непосредственные и опосредованные, долгосрочные и краткосрочные и т.д.).

7. Выделение в оргструктуре субъектов матричной (проблемно-целевой) структуры, установление каналов и способов их взаимодействия с субъектами основной - линейно-функциональной структуры в решении новых задач школы.

8. Принятие мер по обеспечению всех субъектов (подразделений) управления 1) целеполагающей информацией; 2) надлежащей организационной оформленностью (положения о всех структурных подразделениях и управленческих звеньях, сфере их взаимосвязей, закреплении общих функций управления, прав, обязанностей и ответственности); 3) необходимыми для их нормального функционирования ресурсами и условиями; 4) предписаниями о согласованных управленческих действиях.

ФОРМИРУЮЩИЙ (СОЗИДАТЕЛЬНЫЙ) ЭКСПЕРИМЕНТ - наиболее важный (в частности, для образовательной и управленческой практики) вид социального ***эксперимента.*** В ходе Ф(С)Э, на основе предварительно проведенных теоретических и эмпирических исследований и сформулированных гипотез, сознательно моделируются, проектируются и создаются новые образовательные (а также обеспечивающие и управленческие) процессы и системы, приводящие к заранее предсказанным и принципиально новым значимым результатам. Ф(С)Э обычно противопоставляется ***констатирующему эксперименту*** (в рамках которого фиксируется наличное состояние дел, но не происходит создание новых явлений). Ф(С)Э является очень важным как для конструктивной, практико-ориентированной науки, так и для школьной практики. В отечественной науке (прежде всего - в психологии) имеются серьезные достижения в разработке теории и практики Ф(С)Э. Например, в рамках культурно-исторического направления и теории деятельности, в общей и педагогической психологии

проводимые исследования во многом базируются на наиболее яркой и действенной разновидности Ф(С)Э - **генетическом** эксперименте, в ходе которого через овладение новыми средствами деятельности сознательно порождаются значимые новообразования психики обучающихся. Для цикла психолого-педагогических дисциплин и науки управления образованием как научных дисциплин с сильно развитой (или даже доминирующей) нормативной, предписывающей, конструктивной функцией Ф(С)Э выступает как наиболее важное свидетельство и доказательство созидательной мощи, действенности, высокого потенциала. Для школы и других образовательных систем использование Ф(С)Э (существенно расширившееся в последние годы) является одним из радикальных путей развития, обновления существующей практики и одновременно - естественной ареной для сближения с практико-ориентированной наукой (как источником теоретических знаний, концепций, гипотез).

ФОРС-МАЖОР (фр. force majeure - большая, непреодолимая сила) - 1) события и обстоятельства непреодолимой силы, которые не могут быть заранее предусмотрены и предотвращены субъектами управления или устранены с помощью любых целенаправленных действий (например, война, социальная революция, стихийное бедствие). Для конкретной школы Ф-М может быть связан с кризисами в экономической, социальной и политической сферах на уровне страны, региона, муниципалитета, с невозможностью контрагентов школы выполнить принятые на себя договорные обязательства. При заключении любых договоров необходимо добиваться включения в них состава возможных форс-мажорных обстоятельств и их последствий для школы (с тем, чтобы минимизировать негативное влияние Ф-М на школу и членов школьного сообщества); невыполнение школой своих обязательств в связи с наступлением Ф-М должно рассматриваться как нарушение по уважительной причине; 2) в более широком и менее строгом понимании - любые неожиданные события, экстремальные ситуации, требующие срочной управленческой реакции.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ - 1) один из современных принципов образовательной политики; 2) целеустремленные усилия, действия субъектов управления по реализации этого принципа; 3) реальная тенденция изменения содержания образования; 4) результат действия всех ранее названных факторов.

Смысл идеи ФОВШ состоит в том, чтобы содержание общего образования (проектирование которого в последние годы подверглось значительной децентрализации и во многом перешло в руки людей и групп, не всегда обладающих достаточной для этого профессиональной подготовкой), под различными предлогами, не оказалось бы лишенным своих фундаментальных основ, не утратило бы своего научного ядра и связи с наиболее значимыми достижениями соответствующих наук, культуры, искусства. Эта идея опирается на представление о том, что именно фундаментальные знания играют особую, ничем не заменимую роль в формировании теоретического мышления, интеллектуальной культуры школьников, в формировании у них современной картины мира. Осуществление ФОВШ является одним из важных

условий обеспечения *культуросообразности школы* (так как включение в содержание школьного образования современных достижений фундаментальных наук означает соответствие школы состоянию мировой культуры, которое не обеспечивается в последние годы).

В условиях достаточно широкой академической свободы в современном российском образовании и широкого участия школ в самостоятельной разработке учебных программ (и других видов программно-методического обеспечения образовательного процесса) реализация ФОВШ во многом зависит от соответствующих установок руководителей школ и продуктивности связей школ с субъектами разработки типовых программ, учебников и т.п.

ФУНКЦИИ И ЗАДАЧИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ - важнейший компонент методической работы. Выделяют следующие группы взаимосвязанных ФИЗМРВШ: 1) функции методической работы по связи с "внешней средой", т.е. ее функции по отношению к общегосударственной системе народного образования, педагогической науке, передовому педагогическому опыту; 2) функции методической работы по отношению к педагогическому коллективу школы; 3) функции методической работы по отношению к конкретному учителю, классному руководителю, воспитателю. Все эти группы функций имеют свои конечные результаты, причем две первые группы функций в конечном счете работают на третью, так как именно ее реализация приближает школу к осуществлению конечных целей и задач реформы.

К **первой группе** относятся следующие функции-задачи:

- осмысление социального заказа, важнейших требований общества к школе, уяснение ориентиров образовательной политики, конкретных программно-методических требований, приказов и инструкций вышестоящих органов образования, их своевременное и правильное доведение до каждого работника (результатом осуществления этой функции должно стать точное и творческое понимание всеми учителями своих обязанностей в современных условиях);

- внедрение и использование достижений и рекомендаций психолого-педагогической науки (результатом решения этой задачи является повышение научного и методического уровня учебно-воспитательной работы, рост ее наукоемкости, обогащение педагогической культуры учителей);

- внедрение достижений передового педагогического опыта, опыта педагогов-новаторов (результатом этого является интеграция лучшего опыта в систему работы учителей данной школы, стимулирование их собственных творческих поисков);

- распространение за рамки школы лучшего опыта, созданного в данном педагогическом коллективе (эта функция, которая часто недооценивается в школьной практике, на самом деле очень важна, тем более, что выход ценного опыта учителей за рамки одной школы является очень сильным стимулом их дальнейшего творческого роста; результатом решения этой задачи методической работы является обогащение общей "копилки" прогрессивного опыта, а в ряде случаев - и расширение существующих научных взглядов и представлений).

Залогом успешной реализации первой группы функций методической работы, ухода от формализма в их осуществлении явится сознательное подчинение этих задач решению главных задач методической работы - помощи учителю, росту его мастерства.

Ко **второй группе** относятся следующие основные функции-задачи:

- консолидация, сплочение педагогического коллектива, превращение его в коллектив единомышленников;
- выработка единого педагогического кредо, общих позиций, ценностей, традиций, ритуалов и т.п.;
- анализ конкретного учебно-воспитательного процесса и его результатов - изменений в уровне знаний, умений и навыков, воспитанности и развитости школьников;
- предупреждение и преодоление недостатков и затруднений в педагогической деятельности учителей и воспитателей;
- выявление, обобщение и распространение педагогического опыта, рожденного внутри коллектива, обмен ценными педагогическими находками;
- предупреждение и преодоление формализма и перегрузки в педагогической деятельности;
- стимулирование массового педагогического творчества и инициативы учителей;
- приобщение коллектива к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работе по актуальным проблемам школы, к участию в целенаправленной организации нового опыта по таким проблемам.

Нетрудно видеть, что решение задач второй группы также имеет в конечном счете выход на главное в методической работе школы - оказание помощи каждому учителю, рост профессионального мастерства кадров.

Наконец, третья группа ФИЗМРВШ непосредственно связана с ростом мастерства каждого учителя и поэтому формулировка конкретных задач зависит здесь от понимания сущности профессионального мастерства. Мы исходим из того, что: 1) профессиональное мастерство - это характеристика реальных профессиональных возможностей учителя; 2) педагогическое мастерство проявляется как совокупность профессиональных (дидактических и воспитательных) умений педагога; 3) уровень мастерства, умений учителей обусловлен совокупностью его профессионально-личностных свойств и качеств (другими словами, за каждым сложным умением стоит множество обеспечивающих их личностных качеств, характеристик учителя как субъекта деятельности). Формулирование задач методической работы в логике развития профессионального мастерства учителя, его умений и свойств личности - единственный реальный путь преодоления неконкретности в постановке задач методической работы.

В методической работе важно ставить и решать задачи развития ведущих профессиональных умений учителя. Например, на основе теории оптимизации педагогического процесса можно выделить умения, составляющие в совокупности интегративное умение оптимально строить процесс обучения. К ним, в частности, относятся такие умения как: умения оптимального планирования, проектирования процесса обучения; умения оптимальной

реализации намеченного плана обучения (урока); умения анализировать результаты своих уроков по критериям оптимальности.

Возможно исходить и из других наборов профессиональных умений учителя. Главное, чтобы они были действительно важными для роста профессионализма учителей.

Так, поскольку глубинной основой профессиональных умений являются профессионально-личностные качества учителей, к задачам методической работы также относятся:

- совершенствование, обогащение **знаний** педагогов (имеются в виду знания, различные по содержанию, - предметные, частнометодические, дидактические, воспитательные, психологические, этические, общекультурные и др.);

- развитие **мировоззрения, профессионально-ценностных ориентаций, убеждений** учителей, адекватных задачам перестройки общества и школы;

- развитие мотивов творческой профессиональной **деятельности учителя (речь идет о развитии важнейших мотивов педагогического творчества, любви к детям, увлеченности предметом, потребности в самореализации и т.д.);**

- развитие устойчивых идейно-нравственных качеств личности (ведь методическая работа предусматривает не только обучение, но и воспитание педагога, развитие его убежденности, человечности, принципиальности, душевной щедрости);

- развитие современного, диалектического стиля педагогического мышления учителя, таких его черт, как системность, комплексность, конкретность, чувство меры, гибкость, мобильность и т.д.;

- развитие **профессиональных навыков, педагогической техники, исполнительского мастерства** (речь идет о таких сторонах педагогической техники, как техника вербальной и невербальной коммуникации, общения со школьниками, навыки применения различных средств обучения и воспитания, включая такие сложные и современные устройства, как ЭВМ, видеомагнитофоны и т.д.);

- развитие культуры **эмоций и волевых проявлений** учителя, **саморегуляции деятельности;**

- **развитие готовности к профессиональному самосовершенствованию, работе над собой.**

Отметим, что формирование у учителей умений профессиональной деятельности не просто одна из задач методической работы, но и такая задача, реализация которой может быть проверена, изучена, проанализирована, что крайне важно для оптимального управления методической работой в школе. Без стремления к отработке четко определенных сдвигов в мастерстве учителей и воспитателей методическая работа не может быть целеустремленной и неизбежно превращается в аморфную, абстрактную деятельность, не имеющую реальных перспектив.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ (от лат. functio - совершение, исполнение) - конкретные формы (виды) целенаправленного воздействия систем управления на организационные процессы в объекте управления в целях

получения определенного конечного результата. ФУ вытекают из процесса управленческого воздействия субъектов на управляемый объект, являются составной частью любого процесса управления и рассматриваются как виды управленческой деятельности, объективно необходимой для обеспечения жизненно важных потребностей управляемого объекта, целенаправленной его деятельности. Отсутствие универсального определения ФУ в теории и практике свидетельствует о различии управленческих действий по своему назначению и содержанию, по результатам, а также о различных видах объектов, по отношению к которым эти действия совершаются.

Понятие ФУ в теории и практике управления школьной организацией определяется как отношение между управляющей и управляемой системами, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения организованности и целенаправленности управляемых процессов, их результативности.

Определить набор ФУ в школьной организации - это значит определить целый комплекс специальных управленческих действий по обеспечению целенаправленной и организованной совместной деятельности коллектива.

Функции, образующие этот комплекс, составляют *содержание внутришкольного управления. Эти ФУ можно разделить на три большие группы: ФУ стабильным функционированием школы*; *ФУ ее развитием*, а также *ФУ функционированием и саморазвитием системы внутришкольного управления* (*функции метауправления*). Состав ФУ обеих групп зависит от многих факторов: тип школы, характер решаемых задач, подходы к управлению, степень ориентированности на развитие и т.д.

Ряд ФУ имеет универсальный характер: планирование, организация, руководство, контроль; они обозначаются также как *общие функции управления*, отражают основные *виды управленческих действий* и включают в себя и более конкретные управленческие действия, отражающие постоянный процесс разделения труда в сфере управления; учет, анализ, прогнозирование, проектирование, стимулирование, координация, регулирование (*см. соотв. статьи*).

Полностью ФУ определена лишь тогда, когда общее управленческое действие соединено с конкретными объектами, на который это действие направлено, например, "планирование образовательного процесса", "планирование опытно-экспериментальной работы", "планирование рабочей недели" и т.д. Понимаемые и формулируемые таким образом ФУ называются *конкретными ФУ*. Состав и структура таких ФУ в каждом образовании будет различным, что не исключает разработки ориентировочный контрольных перечней конкретных функций управления.

Управленческие функции школьных подразделений, органов и отдельных работников различаются, они, как правило, производны от общего содержания внутришкольного управления конкретной школы со всеми ее особенностями, соотносятся как более общее по отношению к частному и фиксируются в нормативно-правовых документах, закрепляющих их компетенции. Важно, чтобы рациональные обязанности, права и полномочия субъектов управления были четко разведены, исключали дублирование,

учитывали бы всю полноту должностных обязанностей, ролевых позиций и направлениями деятельности, отражали как общие требования к управлению, так и требования, связанные со спецификой школы, с интересами, склонностями и возможностями конкретного учета и чтобы они изменялись по мере развития ситуации в школе.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖАНИЕМ СТАБИЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЫ - конкретные функции системы внутришкольного управления, реализация которых ориентирована на поддержание стабильного функционирования школы.

Примерный состав ФУПСФШ может быть представлен следующим образом:

- организация выработки и доведения до всех заинтересованных лиц основных ориентиров функционирования школы, соответствующих принятой миссии школы;
- организация согласования в школьном сообществе важнейших ценностей, принципов, устремлений, на которые ориентируется функционирование школы;
- обеспечение понимания и принятия в сообществе смысла функционирования школы, придание осмысленности процессам жизнедеятельности школы
- организация приема в школу новых контингентов учащихся;
- организация диагностики реальных учебных возможностей, воспитанности, развития, состояния здоровья школьников;
- организация приема на работу учителей и других сотрудников школы;
- расстановка педагогических кадров, распределение учебной нагрузки;
- организация разработки и введения в действие Устава школы, правил внутреннего распорядка, правил для учащихся;
- тактическое и оперативное планирование функционирования школы, определение приоритетных направлений ее жизнедеятельности;
- тактическое и оперативное планирование функционирования образовательных процессов, межпроцессных связей;
- тактическое и оперативное планирование внеклассной и внешкольной воспитательной работы;
- тактическое и оперативное планирование обеспечивающих процессов и их увязка с целевыми характеристиками образовательного процесса;
- организация и контроль текущего планирования отдельных образовательных и обеспечивающих процессов;
- координация, обеспечение согласованности планов отдельных процессов в школе с параметрами общешкольного плана работы;
- организация образовательных процессов в соответствии с Уставом школы, календарным учебным графиком, расписанием занятий;
- организация ресурсного обеспечения функционирования школы, образовательных процессов;
- организация текущей работы всех подразделений и функциональных служб школы;

- контроль, анализ, оценка и коррекция состояния и результатов образовательного процесса;

- контроль и анализ обучающей и воспитательной деятельности педагогических кадров;

- организация документирования, учета и хранения важнейших данных, отражающих процесс функционирования школы;

- организация профилактики негативных явлений (неуспеваемости, перегрузки школьников, демотивации, проявлений девиантного поведения, ухудшения школьного самочувствия);

- мобилизация школьного сообщества для совместного решения задач повышения качества образования в школе;

- планирование, организация, руководство и контроль работы с педагогическими кадрами школы;

- планирование карьеры педагогических кадров в школе;

- планирование и реализация мер по социальной защите учащихся и педагогов, охране их здоровья;

- интеграция школьного сообщества;

- информирование сообщества о намерениях и планах администрации школы;

- информирование сообщества о решениях вышестоящих органов управления образованием, имеющих отношение к школе:

- планирование и организация аттестации педагогических кадров;

- планирование и организация итоговой аттестации учащихся;

- контроль за состоянием школьной образовательной среды, материальной базы, сбережением и расходованием ресурсов;

- контроль за соблюдением правил охраны труда и техники безопасности;

- контроль за состоянием ресурсообеспечивающей деятельности;

- разработка и введение в действие текущей организационно-распорядительной документации;

- представление интересов школы, школьного сообщества в муниципальной образовательной системы, местном сообществе, местных органах власти;

- планирование и организация участия школы в акциях муниципальной образовательной системы, в жизни местного сообщества;

- планирование и организация участия школы в различных отечественных и международных проектах;

- организация взаимодействия школы с родителями учащихся;

- организация использования имеющихся внешних связей школы;

- коррекция отклонений от намеченных планов и параметров функционирования школы;

- организация рекламы образовательных услуг, оказываемых школой;

- организация системы связей с общественностью, со средствами массовой информации;

- создание условий для работы органов учительского и ученического самоуправления;

- изучение и коррекция социально-психологической атмосферы в школьном сообществе;

- организация учета учащихся, нуждающихся в специальной педагогической поддержке и организация такой поддержки;

- стимулирование результативной работы педагогов и других работников школы;

- стимулирование учебной и внеучебной активности учащихся;

- организация выявления, обобщения и распространения (в школе и за ее пределами) полезного опыта внутришкольной деятельности;

- привлечение внимания сообщества к трудностям, возникающим в ходе функционирования школы и поиску путей их преодоления;

- подготовка школы к проведению лицензирования, аттестации и аккредитации;

- разработка и введение стандартов и нормативов, регулирующих процессы и процедуры функционирования школы, контроль за их соблюдением и анализ их эффективности и др.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ, ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ШКОЛЕ - конкретные функции системы внутришкольного управления, реализация которых ориентирована на эффективное управленческое обеспечение и сопровождение развития образовательного учреждения.

Примерный состав ФУРИПВШ может быть представлен следующим образом:

- стратегический анализ состояния и прогнозирование тенденций изменения значимой внешней среды школы;

- стратегический анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа, требований общества к школе;

- мониторинг изменений в социальном окружении школы, в образовательной политике, в территориальной образовательной системе;

- системный анализ и оценка достижений школы, образовательного процесса, имеющегося у школы передового опыта, конкурентных преимуществ;

- системный проблемно-ориентированный анализ состояния и тенденций изменения школьной системы в свете нового социального заказа;

- организация ценностного самоопределения школьного сообщества, ориентации в системе ценностей;

- организация выработки новой системы ценностей школьного сообщества;

- инициирование "кризисов компетентности" в школьном сообществе, стимулирование инновационной мотивации поведения;

- организация выработки новой миссии школы;

- организация разработки образов (моделей) выпускников школы;

- организация выработки и задавания нормативов качества образования в школе;

- планирование, организация, руководство и контроль разработки целевой программы развития школы;

- организация разработки концепции будущего состояния школы;
- организация разработки стратегии перехода к новому состоянию школы;
- выработка курса инновационной образовательной политики школы;
- организация проектирования основных направлений обновления школы и достигаемых рубежей по каждому направлению;
- планирование инновационной деятельности в школе;
- планирование, организация, руководство и контроль реализации целевой программы развития школы;
- планирование, организация, руководство и контроль исследовательских работ в школе;
- организация разработки нового учебного плана школы;
- организация поиска образовательных и иных новшеств за пределами школы;
- организация разработки нового программно-методического обеспечения;
- экспертиза нового программно-методического обеспечения;
- разработка нормативных требований к организации отдельных инновационных проектов;
- организация подразделений и служб, занимающихся инновационной, исследовательской, опытно-экспериментальной работой;
- координация отдельных инновационных проектов;
- инициирование и курирование отдельных инновационных проектов;
- организация разработки нормативной документации, обеспечивающей инновационную деятельность в школе;
- организация изучения и обобщения опыта инновационной деятельности в школе;
- организация установления и использования внешних связей в интересах развития инновационных процессов в школе;
- руководство инновационной деятельностью в школе;
- стимулирование участия педагогов, школьников, родителей в развитии школы;
- организация профилактики и преодоления сопротивления нововведениям;
- организация ресурсного обеспечения инновационных процессов;
- анализ и оценка эффективности инновационной деятельности;
- проектирование обновленной образовательной среды школы;
- поддержка процессов интеграции в школьном сообществе и т.д.

ФУНКЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ И САМОРАЗВИТИЕМ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ (ФУНКЦИИ МЕТАУПРАВЛЕНИЯ) - конкретные функции системы внутришкольного управления по отношение к ней самой и к осуществляемой ею управленческой деятельности в школе. Осознание необходимости развития этой группы функций у системы внутришкольного управления свидетельствует о высоком уровне профессиональной зрелости руководителей школы, так как

именно их реализация способна обеспечить *опережающее развитие системы управления* по сравнению с объектом управления.

Примерный состав ФУФИССВУ (ФМ) может быть представлен следующим образом:

- анализ состояния и прогнозирование изменений значимой среды системы управления, выявление актуальных и перспективных требований к управлению;
- мониторинг ситуации в школе и окружающей среде в аспекте изменений требований к управлению;
- мониторинг вероятных опасностей и негативных влияний различных факторов на управление с целью нейтрализации или компенсации их влияния;
- мониторинг благоприятных возможностей для решения управленческих задач;
- анализ достижений и преимуществ действующей системы управления школой;
- проблемный анализ действующей системы управления в свете актуальных и перспективных требований;
- организация проектирования новой системы внутришкольного управления в целом и всех ее подсистем;
- организация перехода от действующей системы - к новой системе управления школой;
- коррекция системы управления школой;
- организация (самоорганизация) функционирования субъектов управления школой;
- организация и координация взаимодействий субъектов управления школой;
- стратегическое планирование управленческой деятельности, выработка стратегий управления школой, ее функционированием и развитием;
- текущее планирование управленческой деятельности;
- определение конкретных целей и задач управления и субъектов управления;
- координация стратегических и текущих планов управленческой деятельности;
- разработка и уточнение требований к субъектам внутришкольного управления, функциональных обязанностей, полномочий, зон ответственности;
- анализ текущей эффективности внутришкольного управления;
- организация изучения общественного мнения, отношений к управлению;
- поиск перспективных управленческих новшеств вне школы;
- анализ и обобщение собственного управленческого опыта;
- организация освоения и использования управленческих новшеств в системе внутришкольного управления;
- организация исследовательской работы по вопросам управления школой;

- организация экспериментальной работы по вопросам управления школой;

- установление связей и взаимодействия с научными и консультативными структурами, занимающимися вопросами развития внутришкольного управления;

- организация информационного, кадрового, материально-технического, мотивационного самообеспечения системы управления;

- стимулирование результативной работы субъектов внутришкольного управления;

- стимулирование освоения новых управленческих методов, средств, технологий;

- стандартизация правил и процедур управленческой деятельности;

- фиксация основных организационных механизмов управления;

- разработка и введение в действие кодексов профессионального поведения руководителей;

- культивирование профессиональных педагогических и управленческих ценностей и норм в группе руководителей школы;

- анализ и коррекция социально-психологического климата, взаимоотношений в коллективе управленцев;

- создание благоприятных условий для управленческой деятельности в школе, работы субъектов управления;

- подготовка резерва руководителей школы из числа педагогов, имеющих способности и склонности к управленческой работе;

- оказание помощи начинающим администраторам в освоении управленческой деятельности;

- обеспечение преемственности политики руководства при смене членов школьной администрации;

- организация повышения квалификации членов школьной администрации (внутри школы и за ее пределами) и др.

ФУНКЦИОНАЛИЗМ - подход в теории и практике образования и управления, абсолютизирующий (сознательно или неосознанно) роль отдельных сторон, частей сложных систем (или *функций* в первом значении термина). Ф в школьной практике распространен достаточно широко. Еще в 70-е гг. в качестве средства преодоления Ф в воспитании школьников был предложен комплексный подход к воспитанию, предусматривавший единство идейно-политического, нравственного и трудового воспитания. Фактически именно проявлением Ф в образовании является *предметоцентризм* школьного образования, при котором, кроме всего прочего, не удается преодолеть разделенность и слабую интеграцию школьного сообщества, слабость межпроцессных связей и как следствие этого - частичность, разорванность, нецелостность знаний школьников и имеющейся в их сознании картины мира. В системах внутришкольного управления проявлениями Ф являются, в частности, разобщенность между подразделениями, *организационными единицами*, слабая связь между управленческими действиями.

В качестве противовеса распространению Ф в школе справедливо рассматривают *системный, комплексный, программно-целевой подходы в*

управлении. Все эти подходы отнюдь не отрицают значимости видения отдельных частей и функций сложных систем, но уделяют большее внимание их целостности, системным качествам, межфункциональным связям.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ И ПРОЦЕССНОЕ ПОНИМАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ - часто противопоставляемые в истории менеджмента, но по сути дела взаимодополняющие друг друга аспекты понимания, рассмотрения и анализа управления. Для функционального понимания управления характерно представление об управлении как реализации множества *общих и конкретных функций управления.* Однако эти функции часто рассматриваются вне их взаимосвязи в реальных *управленческих циклах,* вне их последовательности в реальном процессе управления, что вольно или невольно ведет к неполному и искаженному восприятию управления. Процессное понимание управления в свою очередь делает акцент на управлении и управленческих действиях как процессах. Современное понимание управления преодолевает односторонность каждого из рассматриваемых аспектов и позволяет понять управление и как реализацию системы функций, и как живой реальный процесс.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЧЕЛОВЕКУ - черта формально-бюрократического или чересчур прагматичного управления (в том числе - в школе); отношение к сотрудникам школы не как к личностям и индивидуальностям, а только с точки зрения выполняемой ими в школе функции; разновидность личностно-отчужденного отношения. Люди выступают для руководителей организации с ФОКЧ как в принципе легко заменяемые части большого механизма, как средства достижения поставленных целей. На уровне деятельности учительского коллектива ФОКЧ проявляется в рассмотрении детей только как так или иначе успевающих учеников. Естественное стремление педагогов и школьников напомнить о том, что они не столько функционирующие единицы школьной системы, сколько живые люди, вызывает у таких руководителей удивление, раздражение и досаду.

Критикуя ФОКЧ в школе, важно осознавать, что в любой организованной совместной деятельности люди в каком-то отношении всегда и неизбежно выступают как средства достижения общей цели. Учителя нередко идут на это вполне сознательно и добровольно (ведь этический кодекс учительской профессии всегда предполагал проявления самоотверженности, жертвенности и педагогического альтруизма по отношению к детям). Критики достойно то, что при ФОКЧ руководители относятся к этому как к чему-то само собой разумеющемуся, не пытаясь создать для учителей нормальные условия труда и не превращая собственную управленческую деятельность в средство достижения этой цели,

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ - блоки социальной организации как объекта управления, специализированные для осуществления разных необходимых для общего успеха организации, ее выживания, функционирования и развития видов деятельности. Выделение ФОО является следствием процессов профессионализации и специализации деятельности в рамках организации. В современных крупных производственных организациях выделяют, например, такие относительно

самостоятельные ФОО как производство, маркетинг, научные исследования и опытно-конструкторские разработки (НИОКР), связи с общественностью, персонал (человеческие ресурсы), материально-техническое снабжение, инновации и т.д. В рамках каждой ФОО обычно формулируются особенные цели, увязываемые с общими целями организации, каждая ФОО имеет свою подсистему управления. Современная школа, становясь автономной социальной организацией, также испытывает потребности в специализации функций основной и обеспечивающей деятельности, а также управления, хотя уровень такой специализации в рамках традиционного образовательного учреждения был весьма невысок. Многие школы добиваются успехов с в своей деятельности за счет большего внимания к развитию сравнительно новых для школы ФОО.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ - подразделения (звенья), *организационные единицы*, интегрированные в функциональную подсистему управления школьной организацией. Интегрирование осуществляется на основе целеполагания. Направления деятельности управленческих звеньев по отношению к высшему управленческому звену являются его подцелями, выступают как подготовительные, вспомогательные структуры при руководителях органов. ФСШ призваны обеспечить квалифицированное осуществление отдельных функций школьной организации (методическая работа, хозяйственная деятельность, охрана здоровья учащихся и персонала школы) и управления (планирования, координации, аудита, анализа, проектирования и др.). В плане соответствующей функции разрабатываются мероприятия по ее осуществлению. В школьной организации деятельность ФСШ реализуется под руководством директора, его заместителей и других линейных руководителей. Круг, разнообразие, характер деятельности ФСШ вытекает из специфики школы, масштабов управленческой деятельности, наличия профессиональных работников и уровня организационной культуры коллектива. Наиболее распространенными ФСШ в современной школе являются методическая, психологическая, диагностическая, хозяйственная.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ - 1) работа, жизнедеятельность сложной системы (например, школы в целом, образовательной, обеспечивающей системы школы, системы внутришкольного управления); процесс реализации ее *функций* (в 1 и 2 значениях термина) и движения к выполнению определенных целей; Ф может носить результативный и нерезультативный, оптимальный и неоптимальный характер, быть успешным и неуспешным; его характер существенно меняется в разные периоды жизнедеятельности системы, но при этом Ф в этом понимании имеет место на протяжении всей истории конкретной школы и при всех возможных *режимах* ее *жизнедеятельности*, например, школа не прекращает своего Ф в этом значении и при переходе в инновационный режим; поэтому высказывания типа "школа перестала функционировать и стала развиваться", не сопровождаемые никакими комментариями и пояснениями, могут восприниматься в данном контексте как бессмысленные; 2) "усеченное", сокращенное (и иногда способствующее возникновению путаницы) название одного из основных режимов жизнедеятельности школы - режима стабильного, стационарного

функционирования; по отношению к Ф в этом значении допустимы высказывания о переходе школы от Ф (точнее - стабильного Ф) - к развитию. См. также ст. *Режимы жизнедеятельности школы*.

ФУНКЦИЯ (от лат. functio - исполнение) - 1) часть, сторона, составляющая в живых и социальных организмах, функциональных системах; процесс, осуществление которого жизненно необходимо для его выживания, функционирования, развития; примером Ф (в единственном числе) в этом значении являются Ф управления как функция социальных систем, социальных организаций, школы; Ф (во множественном числе) предприятия, обособляющиеся в отдельные *функциональные области* (маркетинг, научные исследования, связи с общественностью, производство и т.П.); такие Ф предопределяют и создают или используют необходимые для них органы, строение, структуру системы, процесс реализации Ф и т.д.; 2) обязанность субъекта деятельности, организационной единицы, отдельного работника **по отношению** к организации, ее клиентам, другим контрагентам и партнерам; то, что они должны, обязаны сделать, выполнить, необходимая и постоянно выполняемая задача; состав Ф в этом значении образуют содержание деятельности, а выполнение Ф - основу процесса ее осуществления; примером Ф в этом значении являются Ф любых подсистем школы, в том числе Ф (во множественном числе) системы внутришкольного управления (См. *статьи о функциях управления*); Ф в этом понимании также предшествуют структуре организации и технологиям организационной деятельности и предопределяет выбор их основных параметров (нарушение этой логики приводит ко многим дефектам управления); частные *задачи управления* выстраиваются путем конкретизации *общих и конкретных Ф управления*; 3) ролевая, безличная позиция работника в организации (в отличие от его личностных характеристик); управляющих, которые слишком сливаются со своими Ф и теряют личностные свойства, называют (с отрицательным оценочным отношением) функционерами, бюрократами и т.д.; 4) полезная возможность функционирующей системы, то, что она "умеет делать"; Ф в этом значении связаны с Ф во втором значении, но отличаются от них; их чаще называют *функциональными возможностями* системы (например - школы или системы управления); 5) часть **функционального отношения**, зависимая переменная (например, в высказывании "положительная мотивация труда является Ф вознаграждения"; здесь Ф выступает как бы в роли закономерного последствия взаимодействия некоторых независимых переменных; с учетом повсеместной распространенности функциональных связей как типа связей в школьной организации и системе управления, Ф в этом понимании также является значимым термином науки управления.

Х

ХАРАКТЕРИСТИКА (от греч.) - 1) процесс и результат описания (устного, письменного, графического и т.п.) наиболее важных, свойств, черт, признаков некоторой системы, ставшей объектом изучения, исследования, анализа и т.п.; без относительно полной, системной и объективной Х сложного объекта нет оснований полагать, что данный объект нам хорошо известен и понятен; Х существующего состояния, достижений и проблем школы является основным содержанием *аналитико-прогностического обоснования программы развития образовательного учреждения,* а Х желаемого будущего состояния школы - содержанием *концепции желаемого будущего состояния школы*; 2) любое отдельно взятое свойство (параметр, черта, признак), характеризующее рассматриваемые предметы, процессы, системы и т.д.; при этом совокупность существенных Х объекта необходима для его общей Х (Х в первом значении); для анализа и понимания сложных объектов выбор минимального числа его необходимых и достаточных, наиболее значимых Х является одной из сложнейших и важнейших задач, а обнаружение новых значимых Х может рассматриваться как большой успех анализа (исследования); 3) подготовленный в установленном порядке, скрепленный соответствующими подписями и печатью, официальный документ, характеризующий деловые и личностные качества конкретного работника и востребуемый при приеме на работу, поступлении в учреждения профессионального образования, при аттестации сотрудников и в других ситуациях. Основными требованиями к Х в этом значении являются точность, объективность, полнота Х, *релевантность* содержащейся в ней информации ситуациям, для которых готовится Х, краткость, а также способность выделить и подчеркнуть наиболее важные и значимые индивидуальные особенности характеризуемого работника или школьника, соблюдение культуры оформления. Типичными недостатками Х, имеющими место в школьной практике, являются формализм, излишне канцелярский, безличный стиль написания, отсутствие информации об индивидуальных особенностях характеризуемого. В ситуации, когда Х с места работы или учебы придавалось очень большое значение, учащиеся и работники школы объективно сильно зависели от содержания Х и были заинтересованы в получении положительной Х. Некоторые педагоги и руководители использовали этот момент для оказания дополнительного давления на них, обещая в случаях каких-то нежелательных действий со стороны характеризуемых лиц "испортить им Х".

ХАРИЗМА (от греч. harisma - божественный дар, благодать) - совокупность исключительных свойств, присущих или приписываемых отдельным личностям, в частности - некоторым руководителям, лидерам. Изначально термин "Х" использовался в рамках католической теологии и обозначал божественный дар, ниспосылаемый Богом святым, римским папам и т.д. В контекст управления организациями этот термин был включен немецким социологом и философом Э.Трельчем и затем широко использовался в

концепции крупнейшего немецкого социолога, одного из отцов научного управления и социологии организаций Макса Вебера о типах господства, властвования, лидерства. Конкретные составляющие Х как свойства, обеспечивающего ее носителю сильную и безоговорочную поддержку ведомых им масс или подчиненных, не поддаются сколько-нибудь объективному и точному описанию.

Харизматическое лидерство, то есть лидерство**,** основанное на исключительных свойствах лидера, наличии у него Х, достаточно часто имеет место в образовательных учреждениях. Многие талантливые руководители школ являлись и являются именно харизматическими лидерами. Следование за харизматическим лидером обычно имеет ярко выраженную эмоциональную окраску и связано с большим воодушевлением, полной самоотдачей и самоотверженностью, преданностью лидеру (вождю), энтузиазмом, подвигами. Это накладывает на личность и поведение харизматического лидера особую ответственность, которая (как показывает история) далеко не всегда проявляется в действиях таких лидеров. Психологическая напряженность взаимоотношений между харизматическим лидером и остальными членами сообщества, связанные с нею сильные эмоции, ожидание от лидера чудес и героических свершений делают длительное и неизменное воздействие его Х достаточно проблематичным и не очень долговечным (в связи с чем М.Вебер говорит о постепенной **рутинизации Х** - то есть об утрате силы действия Х, превращении ее в обычные человеческие качества). Лидерство и властвование, основанное на Х руководителя (вождя) , обычно противопоставляется безличному властвованию, когда люди идут не за яркой личностью лидера, а подчиняются безличной власти процедур, установленного порядка и т.д.

Ц

ЦЕЛЕВОЙ ХАРАКТЕР ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - одно из важнейших *системных качеств системы внутришкольного управления*, его способность как целеустремленной системы придавать целеустремленность действиям управляемого объекта - школы, педагогов, учащихся, других членов школьного сообщества, направлять их совместную работу на достижение конкретных, определенных и общезначимых результатов.

Предпосылкой целевого характера управления является природная интенциональность, избирательная направленность поведения любой системы управления. Однако наличие у системы управления каких-то целей еще отнюдь не делает ее системой целевого управления.

В нашем понимании система внутришкольного управления является целевой, если она:

- воспринимает наличие у школьного сообщества общих, согласованных, опирающихся на общепринятые ценности целей (и других необходимых форм выражения образов желаемого будущего), видит в этом смысл управленческой деятельности;
- ориентирует собственные, непосредственные цели управления на обеспечение эффективной реализации главных целей школы;
- ответственно относится к формулированию целей, обеспечивает выработку общих целей школы, как правило, достаточно ясных, позволяющих определить меру их достижения/недостижения, определенных по содержанию, по уровню и по срокам реализации (операциональных целей);
- обеспечивает соотнесение потребностей как основы целеполагания и возможностей достижения целей;
- обеспечивает декомпозицию наиболее важных и крупных целей до целей отдельных подразделений и сотрудников, выстраивание иерархии целей, связи между ними;
- обеспечивает взаимосоответствие стратегических, тактических и оперативных задач при ярко выраженной стратегической доминанте, сознательном подчинении текущих, тактических, оперативных задач реализации стратегических целей и замыслов;
- обеспечивает полноту отражения в целях школы имеющегося и предполагаемого в обозримом будущем социального заказа;
- обеспечивает выработку стандартов достижения целей, критериальной базы для всех функциональных подсистем школы;
- обеспечивает информированность коллектива о согласованных и принятых целях и задачах школы, согласование общеколлективных целей с членами сообщества, баланс между общими, групповыми, индивидуальными целями;

- обеспечивает принятие общих целей функционирования и развития школы в качестве значимых целей индивидуальной и групповой деятельности членов коллектива;

- обеспечивает постоянное слежение за уровнем достижения общих целей и именно на этой основе проводит гласную оценку и коррекцию работы, оценку персонала;

- в случае необходимости своевременно корректирует комплекс своих целей;

- не допускает превращения любых средств, привлекаемых для достижения целей школы, даже самых эффективных - в самоцель, обеспечивает постоянный приоритет целей над средствами.

Антиподами целевого или ценностно-целевого управления выступают такие распространенные в сегодняшней управленческой практике явления, как:

- ориентация деятельности школы **на процесс** при отсутствии четкого определения **результатов,** к которым надо двигаться; мероприятийный подход;

- ориентация деятельности школы на нереалистические цели, псевдоцели (типа всестороннего и гармонического развития личности), связанные с неразличением цели и идеала;

- превращение средств деятельности в самоцели, фетишизация средств достижения целей.

Без целевого характера управления трудно рассчитывать на успешность *адаптивного управления*: при отсутствии ясных моделей потребного будущего нельзя увидеть, к чему, зачем и как адаптироваться. Без целевого характера управления вряд ли возможно управление *активное, опережающее, прогностичное.*

Целевой характер управления создает предпосылки для управления системного, ресурсосберегающего, инновационного, саморазвивающегося, мотивирующего, гибкого и т.д.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ - компонент человеческой, в частности - педагогической и управленческой деятельности, обеспечивающий принятие решений о целях предстоящей деятельности и ее субъектов.

Сложный и многоцелевой характер деятельности педагога и руководителя образовательного учреждения с присущим ей драматизмом показал А.С.Макаренко: "Моя работа состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций ... Всякая такая операция представляет очень сложную картину: прежде всего она должна преследовать главную цель - воспитательное влияние на целый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоническое положение поставить и меня и коллектив воспитателей ...

Кроме этих трех главных целей, в каждой операции присутствуют еще и второстепенные: сохранение материальных ценностей, удешевление воспитательного процесса, влияние на окружающую среду, доброе имя учреждения.

Конечно, идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде.

Но как раз в большинстве случаев задача принимает характер коллизии, когда нужно бывает решить, какими интересами и в какой степени можно пожертвовать и полезно пожертвовать. Для того чтобы такая коллизия благополучно разрешилась или даже приняла характер гармонии, нужно бывает пережить колоссальное напряжение. В таком случае задача требует от меня прямо какой-то сверхъестественной изворотливости и мудрости ...".

Значение Ц в деятельности обусловлено той ролью и функциями, которую объективно способны играть цели. Рассмотрим эти функции на примере *целей образовательного процесса, целей обучения.* Первой из таких функций цели является, на наш взгляд, **моделирующая** функция (функция моделирования результата деятельности). В самом деле, уже в определении понятия "цель", основанном на ее самых существенных признаках, самым главным является именно представление о цели как об идеальном образе желаемого будущего результата деятельности, его модели. Моделирование будущего результата - всегда очень ответственно, но оно ответственно вдвойне, когда речь идет о моделировании образа Человека (причем не человека вообще, а конкретной личности с ее неповторимыми индивидуальными особенностями) или состояния школьной организации.

Для теории и практики оптимизации образовательного процесса и внутришкольного управления эта моделирующая функция цели обучения особенно важна, ибо само понятие "оптимизация" было бы неконкретным и некорректным, если бы не были заданы определенные критерии оптимальности. А эти критерии с необходимостью должны в первую очередь отражать именно желаемый уровень достижения целей обучения, т.е. его результаты. Таким образом, моделирующая функция одновременно выступает и как **критериальная**.

Моделирующая функция целей по существу выступает в то же время и как **прогностическая** функция, так как оптимальная цель обучения обязательно содержит в себе обоснованный прогноз зоны ближайшего развития коллектива и личности. Кстати, только превратившись в цель, прогноз (предвидение) может оказать действенное влияние на ход деятельности педагога. А поскольку такое прогнозирование и вообще моделирование цели требует постоянного творчества, мы считаем вполне правомерным говорить о продуктивно-творческой функции цели в педагогическом процессе (это не означает, что творчество не нужно при проектировании средств деятельности).

В теории управления сформулированы некоторые важные требования к целеобразованию и самой цели: комплексность, конкретизация и дифференциация цели с учетом особенностей объекта обучения, выбор главных, доминирующих задач (сверхзадач), перспективность и т.д. В данном контексте необходимо подчеркнуть: оптимизация целеобразования и целеполагания - важнейшее условие и звено оптимизации всего педагогического процесса.

В философской и этической литературе подвергся серьезному анализу ценностный (аксиологический) аспект цели. Подчеркивается взаимосвязь цели и смысла деятельности и тот факт, что наличие сознательной, принятой,

личностно значимой цели придает смысл и ценность всей деятельности субъекта. Функцию цели быть носителем ценностного, личностного смысла деятельности можно, видимо, назвать **ценностно-ориентирующей** или **смыслообразующей** функцией. Данной функции цели также придают большое значение в рамках концепции оптимизации учебно-воспитательного процесса, так как высокий уровень педагогического мастерства учителя немыслим без личностного, пристрастного отношения к своей деятельности и ее целям. Можно сказать, что данная функция связана с самовоспитанием воспитателя, так как она предъявляет высочайшие требования к личности педагога.

Моделирующую и смыслообразующую функции целей обучения мы относим к исходным, фундаментальным. Если первая из них выражает такую сущностную характеристику цели, как ее свойство быть моделью будущего результата, то вторая связана с не менее важной характеристикой цели - носителя ценности (почему и возможно подчинить этой цели волю и всю деятельность субъекта, осознавшего и принявшего эту цель). Исходные функции цели реализуются прежде всего самыми высокими, стратегическими целями, хотя и другие цели в определенной мере реализуют моделирующие и смыслообразующие роли.

Осознанная и принятая цель обучения выполняет активационную, **стимулирующую** функцию. "Неся с собой" энергию потребностей, цель оказывает сильнейшее стимулирующее влияние на всю деятельность субъекта, на его психику (внимание, память, мышление, воображение, волю, эмоции). Стимулирующая функция цели деятельности заявляет о себе в течение всего хода действий. Так, философ М.Г.Макаров пишет: "Во-первых, цель выступает в момент принятия решения в роли побудителя к началу действия, отправного пункта деятельности ... Во-вторых, цель не только пускает действие, но и продолжает стимулировать духовные и физические усилия человека на протяжении всего процесса. Это побуждающее действие цели есть проявление выражающейся в ней потребности".

Цель "поставляет" деятельности не только энергию: осознанная цель выступает и как важнейший фактор детерминации **направления деятельности, образно говоря, прокладки ее маршрута.**

Особое значение Ц в управлении обусловлено тем, что это Ц определяет общеорганизационные цели, значимые для всех членов школьного сообщества.

ЦЕЛЕУКАЗАНИЕ - действие уполномоченного субъекта внутришкольного управления по постановке перед подчиненными сотрудниками конкретных целей работы в конкретной ситуации (как правило, в рамках решения задач управления на оперативном и ситуативном уровнях) (См. ст**.** *Уровни задач упр***а***вления)***.** Термин "Ц" переносится в школьную сферу из практики военного дела, где командиры в боевой обстановке ставят, указывают подчиненным цели непосредственно на местности. Эффективное Ц требует от субъекта быстроты ориентировки в ситуации, умения четко и ясно формулировать конкретные цели таким образом, чтобы исполнитель мог точно понять цель, присвоить и принять ее, не теряя из вида главный ожидаемый результат. Для обеспечения этого в процедуру Ц может включаться постановка вопросов для уточнения полноты и правильности понимания поставленной

цели. Развитие навыков Ц эффективно осуществляется с помощью разнообразных *обучающих игр*, где руководители тренируются в оценке обстановки, принятии решения, выборе целей и Ц.

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ - цели, наиболее важные из всего комплекса целей школы как образовательной организации; одна из важнейших, но все еще недостаточно разработанных категорий психолого-педагогической науки. Для того, чтобы успешно решать задачи целеполагания в образовательной подсистеме школы, будущие руководители школы должны хорошо понимать большие объективные и субъективные трудности, которые сопровождают процессы выбора и постановки образовательных целей. Остановимся на некоторых из них.

1.К сожалению, в современной психолого-педагогической науке еще не удалось сформулировать хорошо обоснованных представлений о наиболее значимых образовательных целях, существует множество различных взглядов на приоритетные цели образования, их формулировки и способы достижения. Эта ситуация требует от руководителей школ выбора и обоснования собственной позиции в данном вопросе, знакомства с подходами, существующими в науке и передовом отечественном и зарубежном опыте, хорошего знания социального заказа на образование, адресуемого их школе, потребностей и возможностей педагогов и учащихся.

2.Другая трудность связана с достижением точности, диагностичности, измеримости, операциональности целей образования и их достижения. Часто оказывается, что наиболее измеримыми оказываются не самые значимые цели, но внимание коллектива привлекается только к измеряемым и тестируемым целям. Руководителям школы необходимо найти разумную меру точности целеполагания и продумать систему диагностики качества достигаемых образовательных результатов, их отношения к поставленным целям.

3.Еще одна проблема связана с **субъектами целеполагания в образовательном процессе**. Для традиционного школьного образования вполне естественна ситуация, при которой источником целей всегда является педагог, за которым стоят государственные типовые программы, стандарты, какие-то внешние "цели" (типа "всестороннего и гармонического развития личности"). Учащиеся либо вынуждены принимать цели, которые поставлены перед ними без всякого их участия, либо, в лучшем случае, могут участвовать в обсуждении целей, которые в главном все равно задаются логикой учебного процесса. Однако согласуется ли такое образование с гуманистическими ценностями, идеями субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, личностно-ориентированного подхода? Созданы ли в школьном пространстве такие "ниши", где постановка образовательных целей не предшествует деятельности ребенка, а рождается в процессе его собственной активности (что легче сделать вне учебного процесса)? Для любой ли деятельности детей в школе нужно непременно ставить цели? Ответ на эти и многие другие вопросы приходится искать любому руководителю современной школы.

К постановке конкретных образовательных целей ведет достаточно длинный и извилистый путь. Сделать его более прямым, безболезненным, а

главное - ведущим к желаемым конечным результатам - забота субъектов внутришкольного управления.

При постановке (и оценке) образовательных целей полезно учитывать следующие рекомендации:

1.Главными основаниями постановки целей должны служить анализ имеющихся потребностей и проблем, с одной стороны, и анализ наличных возможностей, средств, ресурсов - с другой.

2.Цели должны быть актуальными, то есть отвечающими наиболее значимым проблемам.

3.Цели должны быть напряженными, но реальными, то есть находиться в зоне ближайшего развития школьников.

4.Цели должны быть сформулированы настолько конкретно (включая определение уровня желаемого результата и сроков его достижения), чтобы можно было четко определить, достигнуты ли они.

5.Цели должны иметь мотивирующий, стимулирующий, побуждающий характер.

6.Цели определяются в конечном счете базовыми ценностями школы, ее миссией и не должны противоречить им.

7.Цели совместной деятельности должны быть известны всем ее участникам, поняты и осознанно приняты ими, что требует специальной работы по коллективной выработке и согласованию целей.

8.Конкретные частные цели должны подчиняться более крупным и долгосрочным ориентирам и устремлениям.

9.Цели желательно формулировать комплексно, одновременно определяя главные приоритетные цели и задачи, учитывающие особенности учащихся.

10.Цели должны быть гибкими, открытыми, допускающими корректировку в случае необходимости.

Эти требования носят общий характер и не затрагивают конкретного содержания целей образовательного процесса. Между тем выбор этого содержания является очень важной задачей.

В планировании, в частности - планировании целей, очень важно найти разумный баланс между принципиальными вопросами ("что должно быть получено в результате?") и вопросами техническими ("как сформулировать цели?"). Можно утверждать, что огромное многообразие образов человека и его становления, образования, формирования в человековедческих (антропологических) и в том числе - психолого-педагогических дисциплинах порождает и большое многообразие представлений о том, что считать главными целями (желаемыми результатами) образования (*См. статьи о различных парадигмах в школьном образовании)*.

Не пытаясь за руководителей школ определить, взгляды каких научных школ и какие образовательные практики являются правильными, мы призываем их осмыслить возможные варианты выбора главных образовательных целей и понимать, что за ними стоят различные психолого-педагогические представления о природе человека и образования.

Анализ практики многих школ показывает, что основные цели и задачи образования формулируются в рамках следующих направлений - общих функций учебно-воспитательного процесса:

- **когнитивной, познавательной функции,** "выходом" которой являются: система знаний, система специальных, предметных умений и навыков и система общеучебных умений и навыков, умений осуществлять учебно-познавательную деятельность, включая и самообразование;
- **ценностной, воспитательной функции**, "выходом" которой являются: становление основ мировоззрения школьников, их взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, Я-концепции и самосознания в целом; обогащение личностного опыта, опыта деятельности, поведения, общения, отношений, переживаний, опыта осуществления выбора, поступков, важных поведенческих навыков и привычек и , наконец, развитие устойчивых свойств личности, черт характера;
- **функции психического развития**, "выходами" которой должны стать реальные новообразования в интеллектуальной сфере учащихся (в их внимании, восприятии, мышлении, воображении, речи), в их эмоциональной и волевой сферах, в психомоторике;
- - **функции развития творчества, креативности учащихся**;
- **оздоровительной функции**, нацеленной на профилактику и по возможности коррекцию неблагоприятного соматического и психического развития детей, обеспечение готовности к ведению здорового образа жизни.

Принимая "за основу" в процессе целеполагания эти или иные функции образования, школа и ее система управления могут и должны определить соотношение значимости разных направлений, приоритетность тех или иных результатов образования и подчиненность других.

При всей важности грамотной постановки образовательных целей в школе следует подчеркнуть, что постановка целей - необходимое, но недостаточное условие результативности, качества образовательного процесса. Существует реальная опасность декларативности и нереализуемости целей по причине отсутствия средств и условий целеосуществления. Путь к высоким результатам только начинается с целеполагания, главные же его "отрезки" связаны с рациональным выбором и применением адекватных средств. Важно понимать и помнить, что некоторые очень популярные педагогические системы и технологии просто не рассчитаны на достижение некоторых целей. Так, например, создатель классно-урочной системы, великий Ян Амос Коменский, возможно, очень удивился бы попыткам наших современников радикально решить в рамках этой системы проблемы индивидуализации обучения, в то время, как автор был принципиальным противником дифференцированного обучения и полагал, что нужно учить всех всему (что, заметим, в условиях отсутствия всеобщего обучения было очень прогрессивно и демократично).

Особенно важно понимать соотношение между целями образовательного процесса и его общей направленностью, свойствами, типом образования. Если реально осуществляемый тип образования, соответствующие ему содержание, технология и организация обучения, позиция учителя и учащихся

ориентируются прежде всего на усвоение школьниками определенного комплекса знаний и умений (что мы и наблюдаем сегодня в большинстве образовательных учреждений), то очень благородные и гуманные цели воспитания и психического развития школьников скорее всего останутся только декларациями.

Поэтому при целостном планировании образовательного процесса в школе необходимо обоснование, доказательство реализуемости выдвигаемых целей с помощью учебного плана и программ обучения и воспитания, "прописывающих" и наиболее важные целевые ориентиры, и реальные пути, методы, средства, формы достижения желаемых результатов, с помощью соответствующей подготовки учительских кадров и т.д.

ЦЕЛИ СИСТЕМЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - См. ст. *Устремления системы внутиришкольного управления.*

ЦЕННОСТНЫЙ ХАРАКТЕР ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ - одно из важнейших *системных качеств систем внутришкольного управления.* Предпосылкой наличия этого свойства выступает тот объективный факт, что любые системы управления в социальных организациях, в силу их связи с потребностями и интересами различных социальных групп и людей, всегда небезразличны по отношению к определенным ценностям. Однако это еще не свидетельствует о ценностном характере управления. Ценностный характер управления как типообразующее свойство системы управления школой проявляется в:

- ее осознанной ориентации на определенные ценности;
- приоритетности основных ценностей по отношению к миссии, целям и тем более средствам образовательной, обеспечивающей, управленческой деятельности;
- стремлении придать осмысленность и ценность всей повседневной жизнедеятельности сообщества и каждого его члена, ребенка или взрослого;
- постоянном соотнесении всего происходящего в школе с ее главными, принятыми в сообществе ценностями.

Реализация ценностного управления предполагает:

- специальную разработку и формулирование философии школы, общих ценностей школьного сообщества, ценностей педагогического коллектива и системы управления;
- выстраивание иерархии ценностей, в основании которой лежат общегуманистические ценности, отражающие взгляды на природу человека, его место в мире, смысл жизни, роль системы образования, школы и конкретно данной школы в образовании личности, подчинении так называемых инструментальных ценностей (связанных с выбором предпочтительных средств достижения целей) базовым, терминальным, экзистенциальным ценностям;
- построение специальной работы по формированию, формулированию и согласованию ценностей в школьном сообществе;
- сознательное культивирование основных ценностей школы, образовательного процесса, отношений и общения в сообществе;

В реализации ценностного характера управления особую ответсвенность приобретает искренность поведения руководителей, их способность олицетворять главные ценности школы и быть их признанными носителями, тонкость и точность выбора методов взаимодействия с коллегами, учащимися, другими людьми. Субъект ценностного управления должен хорошо ориентироваться в системе образовательных ценностей**,** в организационной культуре школы, аксиологических основаниях ее жизнедеятельности.

В современных типовых концептуальных моделях новых систем внутришкольного управления данное свойство нередко ставится во главе списка системных качеств модели. Это связано с тем, что ценностный характер управления и само содержание культивируемых ценностей во многом предопределяет все другие возможности и свойства системы. При всей важности и инструментальности целевого характера управления мы полагаем, что оно эффективно только при сознательной опоре целей и средств их достижения на ценности (тем более, что сформулировать цели операционально для всех участков школы представляется трудной задачей). Из ценностного характера управления во многом вытекает и его *адаптивность*, так как создание адаптивной системы управления (как**,** впрочем**,** и реализация других базовых свойств нового управления) выступает для нас как ценность.

ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ - концентрация (сосредоточение) прав по принятию любых решений в едином центре, т.е. замыкание всех аспектов управления на единый субъект (орган) управления.

Централизация управления в условиях школы имеет объективные преимущества, так как она действует в интересах всей образовательной системы и обеспечивает: 1) формирование стратегии, развития школы, содержания деятельности, ее основных звеньев (органов) управления на прогнозируемый период; 2) планомерное и последовательное совершенствование оргструктуры управления; 3) концентрацию сил, средств, имеющихся ресурсов на достижение максимально возможных результатов в реализации намеченных планов и программ школьного образования; 4) интеграцию и координацию управленческих действий всех субъектов управления, слаженность, целенаправленность, последовательность и единство их действий; 5) последовательное делегирование прав, обязанностей, ответственности низовым органам (субъектам) управления; 6) централизованный контроль исполнения принятых решений и т.д.

Чрезмерная централизация управления приводит к сосредоточению максимально большого количества решений на внешнем уровне, командно-бюрократическим методам руководства, злоупотреблению властью и т.п., как правило, не учитывает личные качества, профессиональный уровень и компетентность работников нижних уровней, приводит к чрезмерным перегрузкам руководителей, сопровождается недостатком информации, необходимой для оперативного принятия решений.

Чрезмерная Ц в управлении школой так же чревата нежелательными последствиями в управлении, как и гипертрофированная *децентрализация*, способная привести к полной потере общих ориентиров движения школьного сообщества и *управляемости* школы. Поэтому важной задачей и заботой

субъектов внутришкольного управления является определение и поддержание оптимального соотношения между этими факторами.

Ч

ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОСТЬ (ОБРАЗОВАНИЯ, ШКОЛЫ, УПРАВЛЕНИЯ) - важная оценочная характеристика, свойство, выражающее соответствие образовательного процесса и образовательной среды, уклада жизнедеятельности школы, управленческой деятельности - природе, актуальным потребностям и ожиданиям, возможностям людей - членов школьного сообщества - школьников, педагогов, администраторов. Ч(ОШУ) означает реализацию известной идеи о том, что если человек является во многом продуктом **обстоятельств**, то для его успешного развития необходимо сделать эти обстоятельства **человечными**. Ч(ОШУ) как оценочная характеристика кажется не поддающейся точному измерению. Однако, при включении Ч(ОШУ) в число обязательных аспектов анализа (самоанализа) школы и ее подсистем, при выдвижении школьным сообществом и системой управления ряда конкретных задач, связанных с изменениями в сторону большей Ч(ОШУ), и последующем отслеживании динамики и результативности решения этих задач, можно достигнуть существенного продвижения в сторону общей гуманизации школы.

В школах и системах внутришкольного управления, провозгласивших курс на гуманизацию, личностно-ориентированный подход в образовании и т.д., Ч(ОШУ) естественно и необходимо придается значение важнейшего приоритета и критерия самооценки всей деятельности. Это означает, в частности, что даже при относительно высоких уровнях результативности и качества образования в школе, достижении требований *образовательных стандартов*, но недостаточно выраженной удовлетворенности учением и работой, неблагополучии в настроении и самочувствии участников образовательного процесса, эти позитивные показатели еще не дают достаточных оснований для высокой оценки (самооценки) состояния дел. Важность Ч(ОШУ) как критерия проявляется не только на стадии оценки сделанного: прежде всего необходимо заложить это свойство в основу проектирования (перепроектирования) школы, всех ее процессов, параметров, показателей. Соответственно, при разработке и принятии любых решений в сфере развития образовательной, ресурсообеспечивающей, управленческой деятельности, все эти решения обязательно рассматриваются с точки зрения их влияния на общую Ч(ОШУ).

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИСТСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ - направленность управленческой деятельности, основанная на признании человека (а не прибыли, корпоративного успеха и т.д.) главной ценностью организации, ее главным ресурсом и капиталом. ЧОУ определяется современными принципами и задачами управления поведением и развитием людей в организациях. Базируется на теории человеческих отношений, выработанной в рамках западной социологии, начиная с 20-х годов XX века в США. Переход к ЧОУ обусловлен требованиями технического прогресса, автоматизации производства, усложнением профессий, потребностью соединения

умственного и физического труда, которые выдвинули на первый план задачу воспитания высокосознательных работников, способных к постоянному совершенствованию своих навыков и умений. В 50-60-х годах появились теории и построенные на их основе технологии человеческих отношений, отражающие тенденции к демократизации и гуманизации управления. Их называют также *поведенческими концепциями управления (менеджмента).*

Если в производственных организациях понятие ЧОУ включает в себя пересмотр отношения системы управления **к работнику**, то в школе как образовательной организации ЧОУ следует рассматривать более широко, в первую очередь как ориентацию **на развитие личности каждого школьника** (а не просто на достижение стандартных знаний, умений и навыков) в образовательном процессе и образовательной среде школы. В условиях современной школы ЧОУ становится все более актуальной, так как именно человеческий фактор - кадры школы и сами школьники - создают ее основной продукт - выпускника, являются главным источником воздействия на школьную систему, ее состояние. ЧОУ формирует особую, специфическую культуру школьной организации, ее морально-психологический климат, ее индивидуальность; влияет на то, насколько она престижна и конкурентноспособна в современных условиях развития образовательных систем. В связи с этим школьный менеджмент должен учитывать человеческий фактор как важнейшее условие образовательной и управленческой деятельности, строить свою работу так, чтобы развивать кадры, включать их в творческий процесс образования и управления.

ЧОУ содействует демократизации управления, привлечению всех школьных работников к принятию решений (партисипативное управление), обогащает горизонтальные связи и взаимодействие в управляющей системе, сокращает дистанцию между управляющими и управляемыми. Однако, руководителю следует учитывать, что ЧОУ в их работе сама по себе еще не решает всех задач управления и должна соотноситься с ориентациями на решение всего комплекса задач школы и выбор ЧОУ в качестве доминирующей ориентации ни в коем случае не означает невнимания ко всем видам ресурсов, необходимых школе и к работе по их обеспечению.

"ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ" ШКОЛЫ - аспект изучения, анализа, оценки образовательного учреждения, при использовании которого все процессы (в том числе - управленческие), явления, имеющие место в школе и их результаты, рассматриваются через призму Человека - школьника, учителя, руководителя, с точки зрения их влияния на положение, интересы, статус, возможности удовлетворения потребностей и развития способностей и т.д. Призыв рассматривать школу (в которой, казалось бы, кроме людей и их взаимодействия, почти ничего нет) в ЧИШ, может выглядеть странным. Однако практика образования во всем мире свидетельствует об актуальности такого рассмотрения. Построение образования и школы, отношения между взрослыми и детьми, между администраторами и работниками и т.д. далеко не всегда строятся с учетом реальных актуальных потребностей людей, часто не создают условий для их полноценного функционирования, качественного проживания жизни в образовательной сфере. Образование нередко носит

личностно-отчужденный характер, не становясь личностно значимым для учащихся. Изменения содержания образования часто выливаются в нарастание перегрузки школьников. Недостаточное внимание уделяется развитию внутренней образовательной среды школы и ее оценке с учетом интересов и потребностей участников образовательного взаимодействия. Как текущее функционирование, так и инновационные процессы, необходимость осуществления которых мотивируется обычно высокими общественными интересами, крайне редко рассматриваются с позиций реальных интересов их непосредственных участников, при их экспертизе отсутствует гуманитарная, человеческая составляющая.

Для систем внутришкольного управления и коллективов школ, вставших на позиции гуманизации образования, ЧИШ становится одним из главных при построении, анализе и оценке школы, всей ее жизнедеятельности. Это выражается, в частности в том, что важными показателями успеха школы начинают считаться не только непосредственные результаты образовательного процесса, но и *качество школьной жизни,* удовлетворенность учением (у школьников) и трудом (у работников школы), настроение и самочувствие, при оценке результатов образования обязательно принимаются в расчет те затраты (времени, сил, эмоций), при которых они были достигнуты.

Практика показывает, что уже сегодня школы, уделяющие серьезное внимание развитию своих возможностей с точки зрения ЧИШ, приобретают существенные конкурентные преимущества даже перед школами с традиционно высоким уровнем академической подготовки выпускников (но не заботящимися о гуманизации условий жизнедеятельности), так как в глазах многих родителей хорошие, "человеческие" условия пребывания ребенка в школе оказываются все более значимой ценностью.

Ш

ШКОЛА КАК ЮРИДИЧЕСКОЕ ЛИЦО - характеристика школы как субъекта гражданского права. В соответствии со ст. 12 Закона РФ "Об образовании" школа является *юридическим лицом*. Это означает ее право владеть, пользоваться, распоряжаться переданным ей в оперативное управление или приобретенным, за счет собственных средств, обособленным имуществом, от своего имени приобретать имущественные и личные неимущественные права и нести обязанности, представлять общие интересы в государственных органах власти и управления, в органах самоуправления, а также перед негосударственными организациями и частными лицами, отвечать по принятым обязательствам, быть истцом и ответчиком в судебном процессе.

ШКЮЛ имеет Устав, самостоятельный баланс или сметы, расчетные и другие счета в банках, круглые и иные печати со своим наименованием, штампы, бланки.

Права юридического лица у школы в части уставной финансово-хозяйственной деятельности, направленной на подготовку образовательного процесса, возникают с момента ее регистрации.

ШКОЛА "ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ" В УПРАВЛЕНИИ - одна из первых и наиболее известных научных школ в истории менеджмента как научной дисциплины. Возникновение ШЧОВУ связано с именем американского социолога Элтона Мэйо (E.Mayo, 1880-1949), известными своими исследованиями в области социологии производственных отношений, а также экспериментами, получившими название хоторнских. В 1927-1932 г.г. группа Э.Мэйо по поручению "Western electric company" проводила эксперименты на заводах фирмы в г. Хоторне (США), где исследовала факторы, влияющие на повышение производительности труда рабочих. Главный вывод, к которому пришел Э.Мэйо, сводится к утверждению, что решающее влияние на рост производительности труда оказывают не материальные, а главным образом психологические и социальные факторы. Во многом эта идея была обоснована ранее в работах Мэри Паркер Фоллет (M.P.Follett, 1868-1933). В частности, она впервые по существу показала необходимость научного исследования психологических аспектов управления. Теория управления, по мнению М.П.Фоллетт, должна базироваться на достижениях научной психологии, а не на интуитивных рутинных представлениях о природе человека и мотивах его поведения.

В основе концепции "человеческих отношений" лежат следующие положения: 1) человек представляет собой "социальное животное", ориентированное и включенное в контекст группового поведения; 2) жесткая иерархия подчиненности и бюрократическая организация несовместимы с природой человека и его свободой; 3) руководители должны ориентироваться в большей степени на людей, чем на производство продукции. На смену строгой формализации организационных процессов, жесткой иерархии подчиненности приходит требование тщательного учета неформальных аспектов организации. Практика индивидуального вознаграждения сменяется групповым

(коллективным), экономического - социально-психологическим (благоприятный социально-психологический климат, повышение удовлетворенности трудом, практика демократического стиля руководства) (см. ст. Социально-психологический климат в школе, Лидерство). Отсюда следуют новые средства повышения производительности труда: "паритетное управление", "гуманизация труда", "групповые решения", "просвещение служащих", "участие профсоюзов" и т.д.

Несмотря на широкое распространение и дополнительное влияние на практику управления, ШЧОВУ постоянно подвергается критике, главным образом, за фетишизацию психологических факторов труда. По мнению критиков эта концепция, освободив теорию управления от господствующих неправильных идей, в сущности, не смогла обеспечить ее последующего позитивного развития. Так, сторонники ШЧОВУ заявляют: "Устраните страх, и люди станут работать лучше". Однако, как показывает практика, устранения страха и других негативных мотивов совершенно недостаточно. Нужны новые, позитивные "побуждающие мотивы", но именно здесь-то ШЧОВУ не предлагает ничего, кроме общих рассуждений. Например, излюбленное изречение сторонников ШЧОВУ: "Счастливый рабочий есть эффективный и производительный рабочий". Означает ли это, что создание счастья для персонала в пределах предприятия является главной задачей и обязанностью руководства предприятия ...

Показательно, что критика ШЧОВУ звучит со стороны некоторых разработчиков самой концепции "человеческих отношений" Р.Ликерта, Д.Макгрегора, Р.Макмурри. Р.Ликерт пишет: "...Я полагал, что моральный фактор и производительность труда находятся в прямой зависимости ... Большие исследовательские работы показали, что это представление оказалось слишком упрощенным". Интересно мнение Д.Макгрегора, автора теории "Х-У" (см. ст. Психологизация управленческой деятельности): "Я полагал, что руководитель может успешно выполнять свои функции в качестве своего рода советчика по отношению к своей организации. Я думал, что смогу избежать того, чтобы быть "боссом". Я надеялся увернуться от неприятной необходимости принятия трудных решений, принятия ответственности за курс действий, совершения ошибок и вытекающих отсюда последствий. Я думал, что смогу действовать так, что все будут меня любить, что "хорошие человеческие отношения" устраняют все раздоры и несогласия. Я не мог бы быть более неправым. Потребовалось почти два года, пока, наконец, я начал осознавать, что руководитель не может избежать осуществления власти".

Такой переход от упования на "человеческие отношения" к критике этой доктрины самими же ее создателями свидетельствует о том, что она не оправдала возлагавшихся на нее надежд. Это естественно, поскольку не существует всеобъемлющих, универсальных и эффективных в любых условиях систем управления. Но это не означает, что ШЧОВУ полностью должна быть отброшена. Напротив, ряд положений концепции "человеческих отношений" сохраняет принципиальное значение для теории управления и несет в себе значительное позитивное содержания для практики современного менеджмента.

ШКОЛОЦЕНТРИЗМ - совокупность, распространенных в сознании профессионального образовательного сообщества и в сознании населения, стереотипных психологических установок и основанных на них поведенческих проявлений, **абсолютизирующих** роль и возможности школы, общеобразовательных учреждений в общем процессе образования и воспитания подрастающего поколения. Эти установки возлагают на школу непомерный (и не компенсируемый обществом) груз обязанностей и социальной ответственности, принижают образовательную роль и ответственность других институтов образования, воспитания, социализации. При этом речь идет, во-первых, о доминировании влияния школы по отношению к институтам, находящимся вне традиционно понимаемой системы образования (семья, средства массовой информации и т.д.), что дает основания для обвинения в ведомственной замкнутости и ограниченности и, во-вторых, о доминировании школы по отношению к другим образовательным учреждениям, например, к учреждениям дошкольного и дополнительного образования. Ш как противоречивое и во многом негативное явление следует последовательно отличать от действительно необходимого и актуального признания и поддержки высокого авторитета школы, ее объективно важнейшей социальной роли.

Распространенность и живучесть стереотипа Ш не является проявлением чьей-то недоброй воли. В нашей стране Ш стал объективным, естественным последствием реально возросшей роли школы как института, реализующего политику и идеологию государства, ставшего в обществе доминирующей силой и способного подчинить своей воле любые социальные институты, на фоне быстрого распада традиционной, многодетной патриархальной семьи, почти полного искоренения влияния такого традиционного института воспитания как церковь. Школа не без оснований рассматривалась партией и государством не только как фактор, обеспечивающий (как показал опыт - на достаточно высоком уровне) решение задач массовой и ускоренной индустриализации страны, преодоления неграмотности и культурной отсталости широких слоев населения, закрепления господствующих идеологических установок, но и как инструмент, абсолютно подконтрольный государству, четко управляемый (в отличие от семьи и иных институтов социализации). Школа в течение ряда лет противопоставлялась семье (как носителю отсталых, консервативных, мещанских взглядов), а затем, когда были провозглашены принципы единства семьи и школы, оставалась (и во многом продолжает оставаться) лидирующей, ведущей стороной в этом реально необходимом союзе. Государство и общество накопили определенные потребительско-иждивенческие установки и привычки возлагать на школу и учительство решение любых возникающих или обостряющихся социальных проблем (профилактика и преодоление правонарушений, наркомании, токсикомании, алкоголизма, любых асоциальных проявлений, безнадзорности, незанятости, а в последние годы - еще и обеспечение социальной и психологической защиты детей), использовать школу как "скорую социальную помощь". С этим связаны такие популярные в 70-80-е годы (и возложившие на учителей новый пласт дополнительных обязанностей) лозунги как "Школа -

центр воспитательной работы в микрорайоне". Инициативы подобного рода, как правило, не были связаны ни с реальной поддержкой школы, ни с соответствующими усилиями других общественных сил. В результате такой практики школы и учителя были обречены на отвлечение сил педагогов на решение задач, по которым они не имели адекватной профессиональной подготовки, хроническую перегрузку и переутомление, на низкую результативность работы и связанное с этим ощущение неудовлетворенности трудом и собой. Обостряется и недовольство школой со стороны "смежников" - вузов, недовольных качеством знаний абитуриентов, учреждений дополнительного образования, которые воочию наблюдают последствия не всегда успешной воспитательной практики школ.

В то же время было бы неверно винить в распространенности Ш только силы, находящиеся **вне школы**. Ш в немалой степени способствует встречная поддержка со стороны самих школ и педагогов, их развитое чувство социальной ответственности, энтузиазм и реально существующая вера в то, что только школа должна и может решить проблемы образования и воспитания, причем в полном объеме, стремление школы контролировать все свободное время школьников, обеспечить им внутри школы удовлетворение любых потребностей, недоверие (порой обоснованное) к воспитательным возможностям семьи и т.д.

Анализ опыта стран с развитым гражданским обществом, не пережившим столь мощной и суровой ломки традиционных ценностей, как в нашей стране после революции, показывает, что роль школы в образовании и воспитании достаточно велика повсюду, однако Ш проявляется не так сильно (а в некоторых странах отсутствует вообще) в силу развития и других институтов социализации, в первую очередь - в силу высокого авторитета семьи. В современных условиях в России также происходит становление (усиление, возрождение) таких институтов. Представляется, что **постепенное и эволюционное** (а не одномоментное и стремительное) **преодоление стереотипов Ш** и более **справедливое и рациональное распределение усилий и взаимодействий между всеми образовательными институтами** при возрастании роли и ответственности семьи и каждого человека, получающего образование, было бы с одной стороны в интересах государства, общества, семьи, самих учащихся, а с другой стороны - в интересах школы. Реальные средства противостояния проявлениям Ш, имеющиеся в руках субъектов внутришкольного управления - внимательное отношение к формулированию **устава образовательного учреждения**, основных видов и направлений деятельности школы и сосредоточение усилий коллектива на решении задач **уставной деятельности**, защита коллектива от выполнения любых несвойственных школе обязанностей и поручений; открытость и установление продуктивных связей с дошкольными учреждениями, учреждениями дополнительного образования, семьями учащихся, другими партнерами в деле образования и воспитания..

ШКОЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ - отражает специфику конкретного образовательного учр-я, позволяет ему самостоятельно разрабатывать и реализовывать образовательные программы и

учебные планы, использовать гибкие модели образовательного процесса, создающие адаптивные условия для получения каждым учащимся полноценного образования, а также углубления знаний в том или ином направлении, получения профильного образования, осуществления широкого объема развития учащихся на любой ступени обучения. Наполнение ШК зависит от юридического статуса и специфики учебного заведения, местных условий и особенностей, запросов учащихся и их родителей, возможностей педагогического коллектива, учебной базы. Умелое использование ШК позволяет удовлетворить образовательные запросы учеников и их родителей, потребности общественности и муниципалитета. За счет часов школьного компонента можно организовать индивидуальную и групповую работу с учениками, требующими педагогической поддержки, обеспечить индивидуальные, продвинутые и углубленные программы обучения, а также программы коррекции. Часы школьного компонента могут быть использованы для углубленного изучения предметов базового компонента, на введение нетрадиционных курсов, в оздоровительных целях и т.д.

ЭКСКЛЮЗИВНЫЕ ФУНКЦИИ, ОБЯЗАННОСТИ, ПРАВА, ПОЛНОМОЧИЯ (от англ. exclusive - исключительный) - *функции, обязанности, права, полномочия* субъектов управления (в том числе - в школе), выполняемые (осуществляемые) только и исключительно данным субъектом, не разделяемые им с другими и не передаваемые другим субъектам. Выделение таких ЭФОПП полезно потому, что уменьшает вероятность невыполнения функций из-за их "бесхозности", неясностей, неопределенности обязанностей и полномочий, параллелизма и дублирования в их выполнении разными субъектами. ЭФОПП могут определяться и предписываться как нормативными актами (например, ЭФОПП директора школы, вытекающие из его роли как главного руководителя школы, фиксируются в квалификационных характеристиках и требованиях), так и здравым смыслом, особенностями, потенциалом и пожеланиями конкретных руководителей, договоренностями между субъектами управляющей системы и т.д.

При любом распределении функциональных обязанностей и полномочий в системе управления школой имеет смысл сначала выделить отдельно ЭФОПП всех имеющихся субъектов управления, а затем рассмотреть обязанности и полномочия, которые могут выполняться либо без жесткой привязки к определенным субъектам.

ЭКСПЕРИМЕНТ (от лат. experimentum - проба, опыт) - 1) метод научного (в первую очередь - естественнонаучного) исследования, в рамках которого в специально контролируемых и управляемых условиях осуществляется планомерное изучение явлений действительности, проверяются гипотезы о связях и зависимостях между ними. Проведение Э является частью, компонентом многих научных исследований, причем в экспериментальных исследованиях - доминирующей частью. Э в данном значении может иметь место и в школьной практике, однако с учетом особенностей педагогических и организационных явлений метод Э в школе будет иметь целый ряд специфических отличий по сравнению с классическим естественнонаучным Э; 2) способ преобразования существующей или создания новой практики; Э в этом значении является одним из путей осуществления инновационного процесса, развития школы и наиболее актуален для современной образовательной и школьной практики: как по преимуществу практическую деятельность, его следует отличать от Э как метода научного исследования, хотя весьма желательно, чтобы экспериментальное преобразование школы, образовательного процесса, систем управления происходило именно на научной основе, на основе метода Э, с учетом культурных требований к нему (в том числе - в плане постоянного слежения за ходом и результатами Э); в противном случае Э может привести к плохо предсказуемым последствиям; 3) вид, направление деятельности (в том числе - в школе), включающий в себя осуществление Э в первом и втором значениях - экспериментальная деятельность: как и любая человеческая деятельность экспериментальная деятельность имеет цели, средства, результаты, субъектов и

объекты, процесс и условия; реальное осуществление этой деятельности есть не что иное, как экспериментальная работа; 4) отдельный акт экспериментальной деятельности, отдельная экспериментальная работа или экспериментальный проект; составная часть, "единица" планирования и осуществления экспериментальной работы в школе; 5) в бытовом понимании - любая попытка осуществить, предпринять, попробовать, рискнуть сделать что-то новое, непривычное; для школьной практики такая трактовка Э представляется чрезмерно широкой и нестрогой, влечет за собой расширительное понимание Э, при котором к Э относят любые действия по методу "проб и ошибок", порой даже без самоконтроля и обратной связи; использование такой трактовки Э представляется нежелательным и с точки зрения ожидаемых результатов, и с точки зрения опасности отвлечения потенциальных экспериментаторов от серьезной экспериментальной работы, дезориентации образовательного сообщества.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА - образовательное учреждение (или множество образовательных учреждений) любого типа и вида, его филиал, отделение, структурное образование, признанное в качестве базы (научной, кадровой, материально-технической и пр.) для экспериментальной реализации нововведения, представляющего интерес для: а) государственной (в этом случае речь идет о **федеральной экспериментальной площадке** - далее ФЭП); б) региональной (**региональная экспериментальная площадка** - далее РЭП); в) территориальной (**территориальная экспериментальная площадка** - далее ТЭП) политики в области образования.

Статус ФЭП присваивается образовательному учреждению Министерством образования РФ в соответствии с Приказом N 1577 от 17 июля 1997 года " Об утверждении Положения о федеральной экспериментальной площадке в системе образования Российской Федерации". Статус РЭП и ТЭП присваивается образовательным учреждениям в соответствии с нормативными актами, разрабатываемыми и утверждаемыми на соответствующем уровне управления образованием. Статус ЭП, программа и сроки эксперимента утверждаются: для ФЭП - приказом Минобразования РФ; для РЭП и ТЭП - приказами соответствующих органов управления образованием. В случае необходимости издается совместный с другими министерствами и ведомствами приказ. С образовательным учреждением в лице его руководителя Минобразования РФ (для ФЭП), орган управления образованием (для РЭП и ТЭП) заключает договор о проведении эксперимента. Статус ЭП не изменяет тип и вид образовательного учреждения, но дает авторам инновационной инициативы возможность вносить изменения в: цели, содержание, способы, систему средств обучения и воспитания; формы подготовки и переподготовки педагогических, управленческих и др. кадров; режим функционирования образовательного учреждения, его финансово-хозяйственный механизм и организационную структуру; систему управления учреждением. Статус ЭП снимается с образовательного учреждения в случаях: завершения программы эксперимента; получения отрицательных результатов эксперимента; нарушения образовательным учреждением законодательства, финансово-

хозяйственной дисциплины. Решение о снятии статуса ЭП принимается органом, присвоившим этот статус.

По завершении программы эксперимента и получении положительных результатов Минобразования РФ и РАО (для ФЭП), региональные и территориальные органы управления образованием (для РЭП и ТЭП) разрабатывают механизм распространения результатов эксперимента в системе образования.

ЭКСПЕРТНАЯ КОМИССИЯ ПО ЛИЦЕНЗИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ - комиссия по проведению экспертизы условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением. Создается гос. органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями законодательством субъектов РФ, по заявлению учредителя и проводит свою работу в месячный срок. В экспертную комиссию на паритетных началах входят представители гос.органа управления образованием, соответствующего органа местного самоуправления и (или) местного (муниципального) органа управления образованием, действующих образовательных учреждений, общественности. Затраты на проведение экспертизы оплачиваются учредителем.

Предметом и содержанием экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов. Содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются. Требования экспертизы не могут превышать среднестатистических показателей для территории, на которой зарегистрировано образовательное учреждение.

По результатом экспертизы делается заключение экспертной комиссии, которое является основанием для выдачи(отказа в выдаче) образовательному учреждению лицензии на право ведения образовательной деятельности. Отрицательное заключение по результатам экспертизы и основанный на нем отказ в выдаче лицензии образовательному учреждению могут быть обжалованы учредителем в суд. Иск учредителя подлежит рассмотрению в суде в месячный срок.

ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ - основной документ, подготавливаемый по результатам *экспертизы* (в большинстве случаев речь идет о внешней по отношению к школе экспертизе). Содержание, структура и объем конкретного ЭЗ определяется различными обстоятельствами: предметом и задачами экспертизы, потребностями и требованиями ее заказчиков (пользователей), статусом экспертизы и экспертов (официальная или неофициальная, ведомственная или независимая экспертиза) а также предпочтениями самих экспертов. В любом случае ЭЗ должно иметь четкое указание наименования документа ("экспертное заключение"), объекта

(например, школа N ...) и предмета (темы) экспертизы (например, проект программы развития школы, направляемый для принятия решения о присвоении школе статуса гимназии), состава, статуса, должности и "послужного списка" экспертов (например, в проведении экспертизы участвовала группа в составе 12 специалистов, в том числе - Иванов Иван Иванович, руководитель экспертной группы, член Экспертного совета при городском управлении образования, зав. кафедрой педагогики педагогического института, доктор педагогических наук, профессор и т.д.), основных и дополнительных задач проводимой работы (например, анализ и оценка проекта программы развития, подготовка предложений для аттестационной комиссии для принятия решения, подготовка рекомендаций и предложений для управленческого персонала школы по улучшению и доводке проекта программы, пополнение городской базы данных об инновационных проектах и т.п.), заказчиков (например, экспертиза проводилась по поручению городского управления образованием, по просьбе администрации школы и т.д.), сроков проведения (экспертиза проводилась в период с... по ...), источников и методов работы экспертов (например, в ходе проведения экспертизы были изучены такие-то документы, проведено анкетирование и интервьюирование учителей и учащихся и т.д.), адресатов (например, настоящее ЭЗ передается в Экспертный совет при городском управлении образовании, в аттестационную комиссию, администрации школы и т.п.).

Кроме этого, в ЭЗ необходимо отразить основные вопросы, которые интересовали экспертов, научные основания, которыми они руководствовались при проведении анализа и оценке предмета экспертизы, а также критерии и показатели оценивания этого предмета.

Основными компонентами ЭЗ являются его **констатирующая часть**, которая может содержать относящуюся к делу информацию о школе (или ином объекте экспертизы) и характеристику представленных на экспертизу материалов (опыта и т.п.), **аналитико-оценочная часть**, где дается анализ и оценка положительных свойств предмета экспертизы и нерешенных проблем (кроме того, эксперты могут дать прогноз относительно последствий, которые наступят в школе, если предлагаемый проект будет реализован или наоборот, если существующие тенденции сохранятся без изменений) и **нормативно-рекомендательная часть**, в которой формулируются предложения для принятия решения, рекомендации по совершенствованию состояния дел или экспертируемого документа, рекомендации в адрес вышестоящих органов управления образованием и местных администраций и т.д.

При оценке ЭЗ важно иметь в виду такие критерии как релевантность (соответствие поставленной задаче и запросам заказчиков и пользователей, а также ценностям и интересам системы образования), глубина, компетентность, обоснованность, прогностичность, объективность, принципиальность, конструктивность, лаконичность, научная и этическая корректность. В ряде случаев от ЭЗ и его авторов требуются и такие свойства как гражданское мужество и самоотверженность. Важно также иметь в виду, что высокое качество ЭЗ еше не гарантирует, что изложенные в нем разумные и полезные рекомендации будут в полной мере учтены и использованы в интересах дела.

Поэтому позиция экспертов, при которой они ограничиваются подготовкой ЭЗ, но не интересуются его дальнейшей судьбой и последствиями, представляется не вполне эффективной.

ЭКСПЕРТНЫЕ СОВЕТЫ - коллегиальные органы, осуществляющие (или организующие) анализ и экспертную оценку различных документов, инновационных проектов и процессов их реализации и предлагающие на основе проведенной экспертизы определенные рекомендации инстанциям и органам, принимающим решения. Иногда ЭС получают наряду с консультативными полномочиями и полномочия самостоятельно принимать решения о судьбе тех или иных проектов. При этом ЭС фактически получают как разрешительные, так и запретительные функции по отношению к конкретным проектам и начинаниям.

ЭС могут осуществлять экспертные действия силами своих членов или приглашать для этого на временной основе квалифицированных экспертов со стороны. Создание ЭС в образовании можно рассматривать как следствие и свидетельство децентрализации и демократизации образования, развития общественных и коллегиальных начал, роста его наукоемкости, усложнения принятия решений в ситуации выбора направлений возможных преобразований.

ЭС создаются на разных уровнях системы образования и имеют различные статусы. Так, они могут создаваться "сверху", по решению органов управления образованием и при этих органах или "снизу" - по инициативе профессионального сообщества как общественный и независимый орган. Работа членов ЭС по экспертизе конкретных проектов осуществляется на платной основе (из средств соответствующих бюджетов или/и с привлечением средств организаций, представляющих материалы на экспертизу. Как показывает опыт, ЭС при органах управления образованием фактически приобретают важные управленческие функции и могут играть очень существенную роль в формировании, проведении и поддержке определенной образовательной политики и стратегии в регионах и муниципальных образованиях. Немалые потенциальные возможности имеют в перспективе и независимые общественные ЭС, создание которых пока находится в стадии обсуждений и поисков. В последнее время наблюдается также создание ЭС внутри образовательного учреждения как подразделений школы, занимающихся внутренней экспертизой различных процессов, продуктов и последствий инновационной и экспериментальной деятельности.

Успешность деятельности ЭС в решающей степени зависит от их состава, компетентности, объективности и авторитетности основных членов ЭС и приглашаемых экспертов, опоры на современные научные методы оценки образовательных систем и процессов, а также от нахождения оптимальных вариантов взаимодействия и сотрудничества ЭС с образовательной практикой и органами управления. По-видимому, наиболее желательна ситуация, при которой органы управления образованием оказывают максимальную поддержку деятельности ЭС и их авторитету, но при этом ЭС сохраняют определенную дистанцию по отношению к этим органам, позволяющую обеспечить большую независимость суждений членов ЭС. Среди

нежелательных, негативных моментов, проявляющихся иногда в организации и деятельности ЭС, можно назвать "вечность", несменяемость состава экспертов, односторонность научной ориентации ЭС, представляющих одно из направлений науки и излишнюю увлеченность отстаиванием взглядов и корпоративных интересов отдельных научных школ и направлений, превращение некоторых ЭС в структуры, осуществляющие жесткое администрирование, необоснованные запреты на инновации и навязывающие, диктующие образовательной практике те или иные направления развития.

ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЭНТУЗИАЗМА - термин, используемый (как правило, в критическом плане) для оценки таких действий властных структур, вышестоящих органов управления и руководителей-функционеров системы управления школой, которые расцениваются как не вполне бескорыстное и нередко циничное использование традиционных высоких нравственных ценностей образовательных сообществ, присущих учительству порыва, трудового подъема, энтузиазма, альтруизма и т.д. (причем зачастую - использование не столько в интересах школы, педагогов и детей, сколько в интересах не вполне добросовестных руководителей). Иногда явление ЭЭ наблюдается и в действиях особо амбициозных руководителей, побуждающих школьные коллективы к высокой самоотверженности, но решающих при этом собственные задачи. Следует отличать от ЭЭ нормальную практику, при которой система управления сочетает заботу о высокой трудовой мотивации учительства с заботой о его социальной защите и справедливой компенсации затраченных усилий и по мере возможности добивается того же от вышестоящих структур.

Феномен ЭЭ школ и учительства был весьма распространен в дореформенную эпоху, что было подвергнуто резкой критике в начале демократических реформ. Однако, в условиях реформирования образования, проходящего на фоне серьезного социально-экономического кризиса в нашей стране, неэффективной социальной политики государства и социальной незащищенности образования и его работников, явление ЭЭ, к сожалению, продолжает оставаться весьма распространенной и характерной чертой отношения государства и общества к образованию.

ЭКСТЕНСИВНЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ - антипод *интенсивного пути развития;* ЭПР означает, что рост и развитие каких-то процессов и систем (в том числе - школы, образовательного процесса, управления) осуществляется на затратной основе, за счет опережающего роста затрат времени, усилий, человеческих и других ресурсов, перегрузки и переутомления. ЭПР был весьма характерен для системы образования и школы в СССР до реформы. Это выражалось, в частности, в объемности учебного плана школы и постоянном пополнении числа обязательных для всех предметов и курсов (при практически полном отсутствии занятий и предметов по выбору), хронической перегрузке учащихся и учителей. Доминирование ЭПР в образовании было связано с доминированием этого пути в развития общества в целом, с приматом формальных, количественных и "охватных" показателей над показателями содержательными, качественными, невниманием к сохранению, поддержанию и развитию человеческого потенциала, развитию современного

профессионального мышления и т.д. Непродуктивность и опасность ЭПР давно осознавалась учеными и работниками образования. Так, еще в 70-80 е гг. XX века практика ЭПР подвергалась серьезной критике; для противодействия ей и перевода образования на интенсивный путь развития были предложены, в частности, идеи оптимизации и интенсификации образовательного процесса в школе, критерии отбора минимально необходимого объема содержания образования и т.д.

Реформирование образования в России создало некоторые условия преодоления ЭПР образования (возможности создания более разветвленной, специализированной и адаптивной системы образовательных программ и услуг, а также осуществляющей их сети учреждений, развитие академической свободы учителей и свободы выбора учащимися учебных предметов, поддержка инновационной деятельности, расширение связей с наукой и т.д.). Однако в тот же период имели место и явления, характерные для ЭПР (в частности, предоставление школам права на самостоятельное определение учебных планов и программ нередко приводило к еще большей, чем раньше, перегрузке школьников со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями для физического и психического здоровья школьников; распространение инноваций пошло скорее "вширь", чем "вглубь", не затрагивая глубинных основ образовательной и управленческой практики; педагогическая нагрузка учителей в условиях их социальной незащищенности превысила во многих регионах и школах все разумные пределы; и т. п.). Таким образом, преодоление ЭПР в образовании сохраняет свою актуальность и сегодня. См. также ст. *Интенсификация в образовании*.

ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ - часть системы, которая рассматривается без дальнейшего членения, как единое целое. Выбор элемента как первичной единицы определяется характером и задачами модели системы. Например, важнейшим элементом и ядром общественной системы является человек. Важнейшими элементами управления являются субъекты (звенья) управления, его отдельные подразделения, оргструктуры. Как части системы они подчинены законам целого, его определяющим принципам. Элементами системы "школа" выступают соучастники управленческой деятельности - руководители школы, педагоги, ученики, родители, инженерно-технический персонал и др.

Директор школы и его заместители предстают как важнейшие части управляющей подсистемы "школа", деятельность этих субъектов управления характеризуется как управленческая.

В управленческой деятельности любого субъекта управления можно выделить отдельные блоки как части (элементы) целого (образовательный, идеологический, организационно-педагогический, социально-психологический и др.). Такое деление в известной степени условно, но именно через структуру деятельность субъекта, состоящей из разнообразных элементов, обнаруживается единство устойчивости и изменчивости, а анализ ее состава позволяет определить содержание его деятельности.

ЭЛИМИНИРОВАНИЕ, ЭЛИМИНАЦИЯ - прием интеллектуальной деятельности, при котором происходит мысленное **удаление**, **изъятие** какого-

либо элемента рассматриваемой системы и оцениваются возможные позитивные или негативные последствия его отсутствия в этой системе. Так, например, если элиминировать в процедуре *анализа учебного занятия* подготовительный этап, мы будем иметь как следствие недостаточную готовность Эксперта к анализу и оценке занятия, что в свою очередь чревато низкой продуктивностью анализа и снижением авторитета руководителя; если элиминировать этап серьезного наблюдения за ходом и результатами занятия, у Эксперта не будет необходимой информации для оценки и принятия решений и т.п.; Э из *программы развития образовательного учреждения* аналитико-прогностического обоснования лишает ее разработчиков возможности увидеть свои достижения и проблемы, а значит - и возможности обоснованно построить образ новой школы; в отсутствие концепции желаемого состояния школы программа развития лишается своих целевых ориентиров и становится непонятно, почему осуществляются именно эти и именно такие нововведения; отсутствие в программе стратегии перехода к желаемому состоянию школы и конкретного плана действий превратило бы программу в набор благих пожеланий и деклараций о намерениях.

Если в результате Э делается вывод, что отсутствие элиминируемого элемента не сказывается на всей системе отрицательным образом, такой элемент может быть признан излишним и удален из системы уже в реальности. При анализе жизнедеятельности школы в основу такой полезной процедуры как Э могут быть положены вопросы: "Надо ли продолжать делать работу, которую мы делаем и продолжать ее делать именно так, как мы привыкли делать?", "Почему мы делаем то, что делаем и нельзя ли без этого обойтись?" и т.д.

ЭФФЕКТ ПИГМАЛИОНА - описанный в 60-х гг. XX века социально-психологический феномен **позитивного внушения**. ЭП получил свое название в честь героя древнегреческого мифа скульптора Пигмалиона, который силой своей веры и любви сумел превратить созданную им статую в живую женщину Галатею (этот сюжет затем был использован, хотя и на совершенно ином материале, в известном произведении Б.Шоу "Пигмалион", где ученый Хиггинс задался целью "изваять" настоящую леди из простой уличной цветочницы Элизы Дулитл). ЭП был обнаружен экспериментальным путем в условиях общеобразовательной школы. Психологи, прибывшие в школу, сообщили, что будут проводить исследование на предмет выявления наиболее одаренных школьников. Затем они огласили имена учащихся, которые, как якобы явствовало из результатов проведенной диагностики, должны будут порадовать всех своими высокими учебными достижениями. На самом деле, исследование одаренности вообще не проводилось, и названные школьники были выбраны путем случайной выборки. Тем не менее сделанный психологами "научный прогноз" в ближайшее время оправдался в очень высокой степени: названные экспериментаторами в числе особо одаренных школьники действительно сумели во многом опередить своих одноклассников. Интерпретируя результаты этого яркого эксперимента, психологи пришли к выводу, что они были вызваны тем, что школьники, смогли поверить в свои недюжинные силы и возможности, а также захотели (не обязательно

осознанно) подтвердить возвышающий их самооценку прогноз ученых. Педагоги также стали иначе обращаться и работать с этими учащимися. Все это и привело к подтверждению прогноза и ЭП.

Можно утверждать, что удивительная эффективность действия ЭП была хорошо известна лучшим педагогам и руководителям школы задолго до его экспериментального открытия. По сути дела, известное предложение А.С.Макаренко всегда подходить к человеку с "оптимистической гипотезой" опирается именно на тот феномен, который описан как ЭП. Подобное требование к педагогам, опирающееся на гуманистические идеалы и веру в положительное начало в каждом человеке, характерно в той или иной форме для многих направлений педагогической мысли. ЭП тесно связан также с так называемым *авансированием доверием*.

Для педагогической и управленческой практики использование ЭП, готовность и способность последовательно демонстрировать людям свою веру в их позитивную направленность и возможности представляется чрезвычайно актуальным. Важно также иметь в виду, что не меньшей (но при этом действующей в отрицательном направлении) силой является **отрицательное, негативное внушение**, когда учителя или руководители всем своим видом, поведением, прямыми высказываниями дают понять учащимся или подчиненным сотрудникам, что не ожидают от них ничего хорошего (или строят еще более негативные прогнозы). Практика показывают, что школьники (а нередко и взрослые люди, сотрудники школы) начинают как бы подтверждать своими действиями наихудшие предположения и гипотезы таких педагогов и руководителей.

ЭФФЕКТ ТОМА СОЙЕРА - эффект, наблюдаемый при искусном руководстве людьми и проявляющийся в том, что некоторые достаточно непривлекательные задания и работы начинают рассматриваться работниками как весьма привлекательные и интересные за счет продуманных стимулирующих действий менеджеров. Своим названием ЭТС обязан произведению Марка Твена "Приключения Тома Сойера", в котором, как известно, главный герой, получив от тети задание покрасить забор, к выполнению которого он относился без всякого энтузиазма, сумел заинтересовать этой работой множество своих друзей и знакомых и к тому же превратить это дело в выгодное для себя предприятие. ЭТС основывается на хорошем знании руководителями закономерностей мотивации деятельности работников в организации.

Указатель статей

1. Абсолютизация отдельных методов и средств управления
2. Авангард школьного сообщества
3. Авансирование доверием
4. Автоматизированное рабочее место (АРМ)
5. Автономность образовательных учреждений
6. Авторитарный стиль руководства (управления)
7. Авторитет руководителя школы
8. Авторские учебные и воспитательные программы
9. Агент изменений
10. Адаптация педагога в школе
11. Адаптация школы к внешней среде
12. Адаптивная школа
13. Адаптивность управления
14. Адекватность управленческих решений и действий ситуации
15. Административное совещание
16. Административно-управленческий персонал
17. Административные методы управления
18. Администрирование
19. Адресат управленческого воздействия
20. Академическая парадигма в школьном образовании
21. Активность управления
22. Альтернативы в управлении школой
23. Аморфность управления
24. Анализ
25. Анализ как вид управленческого действия
26. Анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы
27. Анализ и прогнозирование внешней среды школы
28. Анализ и прогнозирование социального заказа, адресуемого школе
29. Анализ систем внутришкольного управления
30. Анализ ситуации
31. Анализ собственных ограничений
32. Анализ учебного занятия
33. Ангажированность школы
34. Ансамбль педагогический
35. Антизатратность управления
36. Антропоморфизм в понимании школьной организации
37. Артистизм руководителя
38. Архитектоника систем управления
39. Аукцион идей
40. Аура школы
41. Аффективная парадигма в школьном образовании
42. Базовые виды управленческих действий

43. Безбумажное делопроизводство
44. «Безобъектное управление»
45. Беседа с кандидатом на должность
46. Быстродействие систем управления
47. Вариативность управления
48. Варианты отношения к новшествам
49. Вещная среда школы
50. Видение
51. Вид управленческих действий (деятельностей)
52. Власть
53. Влияние управленческое
54. Влиятельность управления
55. Внешняя среда школы
56. Внутреннее и внешнее управление школой
57. Внутришкольное инспектирование
58. Возможности
59. Возможности и ограничения
60. Возможности, опасности, угрозы
61. Возможности и требования
62. Волевые решения в управлении школой
63. Воодушевляющее управление школой
64. Временные условия и ресурсы
65. Выживание школы
66. Вызовы и ответы
67. Государство как заказчик на образование
68. Групповое давление
69. Данности в жизни школы
70. Данные
71. Двойные стандарты в управлении школой
72. Деидеологизация образования и школы
73. Делегирование полномочий и ответственности
74. Деловые игры
75. Демократический стиль руководства (управления)
76. Деонтология
77. Департаментализация
78. Дерево целей
79. Дескриптивные (описательные) модели в образовании и управлении школой
80. Децентрализация управления
81. Диагностика
82. Диагностика коллектива
83. Диагностические методы
84. Диагностика результатов обучения
85. Диалогический стиль общения
86. Диапазон контроля
87. Директор школы

88. Договоренности в школьном сообществе
89. Достигатели и избегатели
90. Достижения школы
91. Единоличное принятие решений
92. Единоначалие
93. Естественное и искусственное
94. Жизнедеятельность школы
95. Жизнеспособность школы
96. Жизнеобеспечение школы
97. Житейские толкования управления
98. Задача
99. Задачи программы развития образовательного учреждения
100. Заказ (социальный заказ) на образование
101. Заказчики на образование
102. Заказчики образовательного учреждения
103. Заключение аттестационной комиссии
104. Заместители директора школы
105. Здоровый консерватизм
106. Зона ближайшего развития
107. Зонирование школы
108. Измерение в образовании
109. «Измерения» школы и системы внутришколного управления
110. Имманентные свойства управления
111. Имидж руководителя
112. Имущество школы
113. Инвентаризация имущества школы
114. Индивидуальная управленческая концепция руководителя школы
115. Индивидуальность образовательного учреждения
116. Индифферентный стиль общения
117. Инноватика
118. Инноваторы
119. Инновационная активность личности
120. Инновационная образовательная программа
121. Инновационная обстановка
122. Инновационная ситуация
123. Инновация
124. Инспектирование
125. Интеллектуализация управления
126. Интенсивность труда
127. Интервью
128. Интенсификация в образовании
129. Информатизация в образовании
130. Информационная справка о школе
131. Информация образования
132. Исследовательский подход в управлении школой
133. Исходный вариант документа

134. Карт-бланш
135. Качество образования в школе
136. Качество школьной жизни
137. Кибернетическое понимание управления
138. Классификация нововведений
139. Классификация новшеств
140. Клиенто-ориентирование системы
141. Клиенты образовательных учреждений
142. Клиенты системы внутришкольного управления
143. Коммерциализация образования и школы
144. Коммуникационная сеть субъекта управления
145. Коммуникация
146. Коммунитарный аспект анализа образования и школы
147. Компетентность образовательного учреждения
148. Компетенция образовательного учреждения
149. Компетенция системы внутришкольного управления
150. Конвенция о правах ребенка
151. Конкуренты образовательного учреждения
152. Консалтинг в образовании
153. Контрагенты образовательного учреждения
154. Контроль как вид управленческого действия
155. Контрольный список (перечень) вопросов
156. Конформный стиль общения
157. Концепция
158. Концепция желаемого будущего состояния школы
159. Концепция развития школы
160. Конъюнктура рынка образовательных услуг
161. Координация
162. Коррекция
163. Круглый стол
164. Курирование
165. Курс (действий) школы
166. Либеральный стиль руководства (управления)
167. Лидерство
168. Ликвидация образовательного учреждения
169. Линейная структура управления
170. Линейное руководство
171. Линейно-функциональная структура управления
172. Линейно-штабная структура управления
173. Лицензирование, лицензия
174. Лицо школы
175. Личностно-ориентированное управление
176. Локус контроля
177. Макрофункции управления
178. Манипулятивный стиль общения
179. Маркетинг в образовании

180. Маркетинг идей
181. Маркетинговые исследования
182. Мастер-класс
183. Матричная структура управления
184. Менеджер
185. «Менеджер образования»
186. Менеджмент
187. Меры
188. Место системы управления в школе
189. Методическая работа в школе
190. Методы организации
191. Механизмы организационных явлений и процессов
192. Механизм и органицизм в понимании социальной организации
193. Микрогруппы учителей
194. Миссия образовательного учреждения
195. Модель выпускника школы
196. Модельное мышление в управлении школой
197. Модификация типовых моделей систем внутришкольного управления
198. Мониторинг
199. Мотивация
200. Мотивировка
201. Муниципальная образовательная система
202. Муниципальная программа развития образования
203. Муниципальный заказ на образование
204. Мягкое управление
205. Навигационная функция внутришкольного управления
206. Наука управления образованием как относительно самостоятельная научная дисциплина
207. Научно-методический совет в школе
208. Научный консультант школы
209. «Невидимый колледж»
210. Негативные аспекты инновационного процесса в современном образовании
211. Неправомерные решения и действия
212. Неуправленческая деятельность руководителя
213. Неуправляемые перемены
214. Неуправляемые участки в школе
215. Неформальная структура управления
216. Неформальные отношения
217. Нововведение
218. Новое
219. Новшество
220. Номенклатура дел
221. Норма
222. «Ноу-хау»

223. Нужные люди в нужное время в нужном месте
224. Образ жизни руководителя
225. Образование
226. Образовательные процессы в школе
227. Образовательные услуги
228. Образовательный стандарт
229. Общие задачи управления инновационными процессами
230. Общие функции управления
231. Объектно-ориентированное управление школой
232. Объектосообразность управления
233. Объект и предмет науки об управлении школой
234. Объем работы в системе управления
235. Опережающее, превентивное управление школой
236. Описание опыта управления
237. Оппозиция в школе
238. Оптимум (оптимальность)
239. Опции в управлении школой
240. Органиграмма
241. Организационная единица школы
242. Организационная культура, организационная культура школы
243. Организационная структура управления
244. Организационные отношения
245. Организационные связи организационный порядок
246. Организационный эффект
247. Организация
248. Организация как вид управленческого действия
249. Организация управления школой
250. Органические структуры управления
251. Оргтехника
252. «Паблик рилейшнз»
253. Памятные события в школе
254. Парадигма
255. Параметры
256. Патернализм
257. Педагогическая студия
258. Педагогический консилиум
259. Педагогический менеджмент
260. Педагогическое управление
261. Переговоры
262. Персонал школы
263. Перфекционизм
264. Планирование как вид управленческого действия
265. Поведенческий репертуар руководителя школы
266. Подсистемы в системах внутришкольного управления
267. Позицирование
268. Позиция руководителя

269. Полезные способности руководителя
270. Полиструктурность системы управления
271. Поп-менеджмент
272. Попечительский совет школы
273. Поставщики ресурсов для школы
274. Потенциал системы управления
275. Потребности объекта в управлении
276. Потребности в обновлении школы
277. Предсказательная (прогностическая) функция управленческих теорий
278. Предсказуемость
279. Презентация школы
280. Преимущества систем внутришкольного управления
281. Проблема
282. Проблемная ситуация в школе
283. Проблемы планирования
284. Проблемы руководства
285. Проблемы управления
286. Проблемы школы
287. Программа развития образовательного учреждения (целевая комплексная программа развития образовательного учреждения)
288. Продукт нововведения
289. Продукт управления
290. Проектная структура управления
291. Профессионализм
292. Профессионализм руководителя
293. Профессиональные объединения педагогов
294. Профессиональный кретинизм
295. Профилактическая направленность управления школой
296. Психологизация управленческой деятельности
297. Психологические (социально-психологические) методы управления
298. Психологическое обеспечение инновационных процессов в школе
299. Психология управления как научная дисциплина
300. Радикальные новшества
301. Развивающий характер управления школой
302. Разделение труда
303. Разработка программы развития образовательного учреждения
304. Реактивность управления
305. Региональные базисные учебные планы
306. Регистрация образовательного учреждения
307. Регулирование
308. Режимы жизнедеятельности школы
309. Резерв на выдвижение
310. Резервы
311. Результативность

312. Результативный компонент управленческой деятельности
313. Рекламация
314. Релевантная информация
315. Реорганизация
316. Ресурсообеспечивающая деятельность
317. Ресурсы внутришкольного управления
318. Ресурсы школы
319. Решение
320. Риск
321. «Робинзонады» в управлении школой
322. Ролевая модель
323. Руководитель
324. Руководитель школы
325. Руководство
326. Руководство как вид печатной продукции
327. Руководство как вид управленческого действия
328. Самоанализ учебного занятия
329. Самоменеджмент
330. Самоуправление
331. Санация школы
332. Санитарные правила и нормы (Сан П и Н)
333. Свидетельство о государственной аккредитации
334. Свойства управления
335. Связи с общественностью
336. Сдержки и противовесы
337. Сезонные особенности жизнедеятельности
338. Семантические разногласия в школе
339. «Семь плюс-минус два»
340. Сензитивность и резистентность
341. Символика школы
342. Символические, сигнальные действия руководителя
343. Симптом проблемной ситуации
344. «Симптоматическое лечение» в управлении школой
345. Система внутришкольного управления
346. «Система ку-ку»
347. Система мер
348. Система ценностей школы, школьная философия
349. Системность управления
350. Системные (интегративные, эмерджентные, холистические) качества сложных систем
351. Системные новшества
352. Системный подход в управлении
353. Ситуационный подход в управлении
354. Смыслосозидающая функция управления
355. Совет школы (совет образовательного учреждения)
356. Содержательный компонент управленческой деятельности

357. Социализация
358. Социальная психология управления
359. Социально-психологический климат в школе
360. Специализация труда в управлении
361. Стабилизация состояния дел в школе
362. Стандартизация внутришкольных процедур и механизмов
363. Стандартные (стандартизированные) процедуры в управлении школой
364. Стиль руководства
365. Стильность школы
366. Структуромания
367. Субординация
368. Субъект управления
369. Теория черт
370. Технология
371. Тип образовательного учреждения
372. Тюнинг
373. Уклад жизни школы
374. Управление инновационными процессами
375. Управление как взаимодействие
376. Управление как искусство
377. Управление как «перевод»
378. Управление как подготовка, принятие и реализация управленческих решений
379. Управление как поддержание баланса интересов
380. Управление как подсистема школы
381. Управление как производство, продуктивная деятельность
382. Управление как реализация отношений власти
383. Управление как решение задач и проблем
384. Управление как самообеспечиваемая и самоуправляемая деятельность
385. Управление как сервис, обслуживание
386. Управление как создание условий
387. Управление образованием до реформы
388. Управление персоналом школы
389. Управление тенденциями
390. Управление школой
391. Управленческая поддержка
392. Управленческие исследования в образовании
393. Управленческие нововведения в школе
394. Управленческие условия успеха школы
395. Управленческий резонанс
396. Управленческое вмешательство
397. Управленческое обеспечение
398. Управленческое сопровождение
399. Уровни задач управления в школе

400. Уровни управления в школе
401. Уровни управления
402. Успехообразующие (успехосоздающие) факторы
403. Устав образовательного учреждения
404. Устремления системы внутришкольного управления
405. Учебники и учебные пособия по управлению
406. Учебный план школы
407. Учет
408. Учитель как управленец (менеджер)
409. Учредитель (учредители) образовательного учреждения
410. Формализм в школе
411. Формальная организация
412. Формирование организационной структуры управления
413. Формирующий (созидательный) эксперимент
414. Форс-мажор
415. Фундаментализация образования в школе
416. Функции и задачи методической работы в школе
417. Функции управления
418. Функции управления поддержанием стабильного функционирования школы
419. Функции управления развитием, инновационными процессами в школе
420. Функции управления функционированием и саморазвитием системы внутришкольного управления (функции метауправления)
421. Функционализм
422. Функциональное и процессное понимание управления
423. Функциональное отношение к человеку
424. Функциональные области организации
425. Функциональные службы школы
426. Функционирование
427. Функция
428. Характеристика
429. Харизма
430. Целевой характер внутришкольного управления
431. Целеуказание
432. Цели образовательного процесса в школе
433. Цели системы внутришкольного управления
434. Ценностный характер внутришкольного управления
435. Централизация управления
436. Человекосообразность (образования, школы, управления)
437. Человекоцентристская ориентация управления.
438. «Человеческое измерение» школы.
439. Школа как юридическое лицо.
440. Школа «человеческих отношений» в управлении
441. Школоцентризм
442. Школьный компонент содержания образования

443. Эксклюзивные функции, обязанности, права, полномочия
444. Эксперимент
445. Экспериментальная площадка
446. Экспертная комиссия по лицензированию образовательного учреждения
447. Экспертное заключение
448. Экспертные советы
449. Эксплуатация энтузиазма
450. Экстенсивный путь развития
451. Элемент системы
452. Элиминирование, элиминация
453. Эффект Пигмалиона
454. Эффект Тома Сойера