Проблемы и пути совершенствования внутришкольного управления

Пособие для руководителей
образовательных учреждений

Под редакцией А.М. Моисеева

МОСКВА - ТАМБОВ
2002

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
ЛАБОРАТОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

ПОСОБИЕ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ А.М. МОИСЕЕВА

МОСКВА - Тамбов

2002

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.

Часть первая. Концептуальные основы совершенствования внутришкольного управления.

Глава 1. Сущность и общие задачи совершенствования внутришкольного управления.

1.1. Понятие о совершенствовании внутришкольного управления.

1.2. Внутришкольное управление как объект совершенствования.

Глава 2. Методологические и теоретические основы совершенствования внутришкольного управления в современный период.

2.1. Методология совершенствования практики внутришкольного управления: основные подходы.

2.2. Совершенствование школьных систем управления: процесс, условия, результаты.

2.3. Совершенствование внутришкольного управления в современный период: анализ ситуационного фона.

2.4. Почему нужно совершенствовать процессы совершенствования управления?

2.5. Стратегии совершенствования управления школой: общие условия успеха и основания выбора.

Часть вторая. Научно-методические рекомендации по совершенствованию внутришкольного управления в современный период.

Глава 3. Построение усовершенствованных систем управления школой.

3.1.Ключевые свойства современного внутришкольного управления.

3.2.Обновление функций управления.

3.3.Методы, средства, инструментарий управления.

3.4.Организация и организационная структура управления.

3.5.Условия и ресурсы управления

3.6.Организационные механизмы управления.

3.7.Преимущества новых систем управления.

Глава 4. Развитие стратегического управления школой.

Глава 5. Пути совершенствования учебного плана школы.

Глава 6. Совершенствование управления инновационными процессами в общеобразовательной школе.

Глава 7. Развитие взаимодействия внутришкольного управления и организационной культуры школы.

Глава 8. Развитие имиджа руководителя как важное условие совершенствования внутришкольного управления.

Глава 9. Ценностное управление школой (взгляд на управление с культурно-исторических позиций).

Глава 10 Поддержка совершенствования управления школой со стороны органов управления образованием.

Библиографический указатель.

*** * * * ***

ВВЕДЕНИЕ

Уважаемые читатели - руководители образовательных учреждений, специалисты органов управления образованием, исследователи, методисты! Вашему вниманию предлагается научно-методическое пособие, посвященное **совершенствованию внутришкольного управления в современный период - в начале двадцать первого века.** Само наше время - время перехода в новое столетие и тысячелетие очень располагает к анализу **свершений и несовершенств** школьной практики и практики управления школами и **поиску путей их совершенствования, что и определило выбор темы пособия**.

В книге, естественно, будет много говориться о научных основах и практике совершенствования внутришкольного управления. **Но уже в самом ее начале стоит подчеркнуть, что под совершенствованием внутришкольного управления мы в самом общем виде понимаем сознательное изменение практики управления, направленное на улучшение этой практики и ее результатов.**

Совершенствование управления школой - насущная задача науки и практики

Российская школа, внесшая на протяжении веков заметный и признанный мировым сообществом вклад в развитие Образования и Культуры, несомненно, заслуживает того, чтобы ею хорошо управляли и объективно нуждается в эффективном, современном управлении. При этом само понятие “современное управление школой” носит конкретно-исторический характер: в разные эпохи общество и школа как объект управления ставят перед управляющими системами качественно разные задачи, бросают им разные “вызовы”.

Если говорить о нашем переходном времени, российские школы и их системы управления, героически сопротивляясь крайне неблагоприятным социальным обстоятельствам, вынуждены одновременно ставить и решать три группы разнонаправленных задач.

Во-первых, им приходится обеспечивать элементарное выживание и адаптацию учителей, учащихся, образовательной системы к быстро меняющейся обстановке; во-вторых, школы пытаются (причем - не без успеха) обеспечить нормальное функционирование образовательного процесса, достижение результатов образования, соответствующих государственным требованиям и необходимый для этого уровень мотивации и самочувствия детей. И наконец, в-третьих, школьные сообщества вопреки всем трудностям продолжают заниматься инновационной деятельностью, решая с помощью нововведений задачи развития своих образовательных организаций.

Решение всех этих задач требует большого напряжения усилий, полного вовлечения в работу, эффективного использования и обогащения индивидуальных потенциалов всех членов школьного коллектива и их интеграции в общий потенциал школы, повышения сплоченности, организованности вокруг общих ценностей и целей. Это означает, что в жизни современной школы существенно возрастает значение управления и повышаются требования, предъявляемые к системам внутришкольного управления, к профессиональной компетентности и мастерству руководителей школ. Такая ситуация характерна для переходных периодов в развитии общества, когда нарастает неопределенность, нестабильность ситуации, и люди более, чем раньше, нуждаются в разумной координации совместных действий, в продуманных решениях, в обретении смысла жизни и новых ценностей, то есть во всем том, что призвано вносить в жизнь организации (в том числе и школьной) именно управление.

Руководителям российских школ, которые стали инициаторами множества продуктивных нововведений в начале нынешнего периода реформирования образования, нельзя отказать в огромной самоотверженности и деятельном гуманизме. Они немало сделали для обновления школы и внутришкольного управления. Но необходимо идти дальше.

Эта аксиома сегодня, на стыке второго и третьего тысячелетий, особенно остро заставляет задуматься над вопросами: "Какое же управление нужно для успешного, удовлетворяющего растущие

потребности общества, самих школьников, других участников образовательного процесса, функционирования и развития современного образовательного учреждения?", “Готовы ли системы внутришкольного управления, действующие сегодня, соответствовать новым вызовам времени и эффективно решать стоящие перед школой и самим управлением задачи? “Способны ли в принципе идеи, лежащие в основе построения этих систем, обеспечить нужное качество функционирования и развития школ, образовательного процесса?”, "Что не удовлетворяет нас в существующей практике управления школами, и что означает в наши дни "хорошее" управление школой?", "Какие качества, свойства, способности особенно необходимы сегодня и завтра системам внутришкольного управления?", “В каких направлениях, с какими целями и какими способами нужно осуществлять совершенствование действующих управляющих систем?”.

Некоторые исходные положения

При постановке этих вопросов и в поиске ответов на них авторы предлагаемого пособия, коллектив лаборатории управления образовательными учреждениями Института управления образованием Российской Академии образования, опираются на ряд исходных положений.

Первое. Постановка вопроса о совершенствовании систем управления весьма актуальна и своевременна, но попытки совершенствования управления "вообще", то есть без выявления его качественных черт и особенностей, определяющих все построение управляющих систем, в наше время уже непродуктивны. Реальная модернизация систем внутришкольного управления невозможна без разработки конкретных новых типов таких систем и выделения наиболее перспективных из них. В связи с этим следует подчеркнуть, что введение в ряде работ ученых ИУО РАО в теорию внутришкольного управления представлений и понятий о важнейших свойствах и типах управления (например, о целевом, системном, демократическом управлении и т.д.) явилось серьезным (хотя и до сих пор не до конца воспринятым,

осознанным и освоенным в массовой школьной управленческой практике) достижением, которое требует всяческой поддержки, признания и дальнейшего развития.

Второе. В ситуации усложнения задач общего образования, растущего видового многообразия школ и роста разнообразия условий их существования и жизнедеятельности необходимо проектирование **множества разных вариативных типовых моделей** управления школами для обеспечения в практике достаточной свободы выбора вариантов и осмысленного целенаправленного создания на их основе различных современных систем внутришкольного управления с улучшенными качественными характеристиками и возможностями.

Третье. Проектирование, создание и экспериментальную проверку типовых моделей и систем управления желательно осуществлять **профессионально, на научной основе**. В настоящее время эта необходимость уже осознана и “озвучена”, однако **разработка таких вариативных моделей и их предложение массовой практике находятся пока на самой начальной стадии.**

Четвертое. В ходе построения и освоения новых моделей управления необходимо сочетание определенной и специально доказываемой новизны предлагаемых проектных решений и преимуществ предлагаемых типов управления (с опорой на общие закономерности управления и результаты предшествующих исследований) с пониманием и раскрытием ограничений, объективно присущих любому типу управления.

Пятое. Для проведения работы по совершенствованию внутришкольного управления необходимо и возможно в полной мере использовать те научные предпосылки и заделы, которые были созданы в результате научно-исследовательской работы (НИР) в предшествующие годы.

Речь, в частности, идет о таких работах, как **Нововведения во внутришкольном управлении./ Под ред. А.М.Моисеева. - М.: Пед. общество России, 1998 (3 издания); Программно-целевое управление развитием образования: опыт проблемы, перспективы. / Под ред. А.М.Моисеева. - М.: Пед. общество России, 1999, а также об опоре на**

материалы инициированных при участии лаборатории Всероссийских конкурсов проектов и описаний опыта по темам: «Обновление внутришкольного управления в Российской Федерации (1996), «Традиции нашей школы» и «Созидательное управление школой» (1999-2000).

Адресат - практика внутришкольного управления

Разработка в данном пособии идей совершенствования управления школой носит сознательно практико-ориентированный характер, она ведется с расчетом на последующее освоение этих идей практикой внутришкольного управления (которой сегодня с разных сторон предлагается множество самых разнообразных идей) и их практическое массовое применение.

Этим объясняются такие **особенности авторских подходов**, как:

* обращенность авторов к массовой практике управления, соотнесение предлагаемых новых решений с ситуацией в управлении школами, которые в той или иной мере осваивают эти концепции и подходы;

* конкретно-исторический подход, включенность в ситуацию управления “здесь и теперь”, реагирование на события, реально происходящие в системах управления образовательными учреждениями в наши дни; отказ от формулирования концепций совершенствования внутришкольного управления “на все времена и на все случаи жизни”;

* осознанное стремление оказывать воздействие на существующий образ профессионального мышления читателей, то есть управленцев-практиков, в направлении освоения современных управленческих идей (без чего нельзя изменить что бы то ни было в школьной управленческой практике);

* учет накопленного опыта (как позитивного, так и не вполне успешного) пропаганды и внедрения в массовую школьную практику новых педагогических и управленческих идей (в том числе и собственного опыта работы авторов, например, по внедрению идей оптимизации образовательного процесса в 70-80-е годы и идей программно-целевого подхода к управлению школой в 90-е годы);

* учет реакции руководителей-практиков на ранее предложенные им научно-методические рекомендации и степени их принятия и освоенности практикой;

* сочетание предложений, вытекающих из анализа научной литературы и собственных исследований авторов, с широкой опорой на опыт совершенствования внутришкольного управления;

* принципиальная **открытость** и незавершенность предложений авторов, их нацеленность на привлечение читателей к “доразработке” концептуальных идей и конкретных практических решений и действий по совершенствованию внутришкольного управления (что возможно, если излагаемые в пособии идеи окажутся эвристическими и стимулирующими собственное управленческое творчество читателей).

Основные задачи пособия

Представляемый материал является оформлением и отражением **результатов НИР по теме: «Научно-методическое обоснование совершенствования внутришкольного управления в современный период»,** в рамках которой авторы решали **задачу: «Разработать методические средства построения систем внутришкольного управления, реализующих современные подходы к теории и практике управления школой».** Решение этой задачи опирается на результаты работы по теме НИР «Развивающее управление школьной организацией», выполнявшейся в 1999 году.

Для решения задачи НИР авторам пришлось выработать определенные концептуальные основы совершенствования внутришкольного управления и предложить конкретные научно-методические рекомендации по их реализации на практике.

По отношению к своей главной целевой группе - практикам управления школы, авторы ставили и решали в данном пособии следующие задачи:

1) раскрыть сущность и смысл понятия «совершенствование внутришкольного управления»;

2) показать особенности внутришкольного управления как сложного объекта сознательного совершенствования и уточнить основные предметы изменений в управлении в рамках процесса его совершенствования;

3) дать характеристику совершенствования управления как управленческой функции, деятельности, процесса, открытой системы;

4) выявить наиболее актуальные для современного периода направления и задачи совершенствования внутришкольного управления;

5) показать средства, используемые при построении усовершенствованных систем управления школами;

6) обосновать необходимость и предложить пути освоения стратегического подхода в управлении школой;

7) показать пути совершенствования реализации основных видов управленческих действий в современной школе,

8) раскрыть пути совершенствования управления на материале решения ряда актуальных задач, таких, как взаимодействие управляющей системы с организационной культурой школы, развитие инновационного потенциала школы, развитие имиджа руководителя школы, освоение новых информационных технологий в управлении школой и др.;

9) предложить рекомендации по организационной поддержке процессов совершенствования внутришкольного управления со стороны муниципальных органов управления образованием.

Данные задачи предопределили структурное построение пособия.

Авторами пособия являются:

А.М.Моисеев, общее редактирование и составление текста, Введение, главы 1-4 (при подготовке глав использованы материалы Б.В.Пасихова);

М.В. Левит - глава 5;

О.Г. Хомерики - глава 6;

Ю.Ю. Дундукова - глава 7;

А.Е. Капто - глава 8;

Е.А. Ямбург - глава 9;

О.М. Моисеева - глава 10;
Е.Э. Беленькая - библиографический указатель

* * * * *

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Осмысленное и сознательное осуществление совершенствования как улучшающих изменений во внутришкольном управлении требует разработки и обоснования определенных концептуальных основ. Их краткому изложению и посвящены материалы первой части пособия.

Разработка **концептуальных основ** совершенствования управления школой предполагает осмысление самого понятия о концептуальных основах, концепциях. Обращаясь к разъяснению нашей трактовки этих важных понятий, заметим попутно, что сегодня разработка различного рода концепций уже перестала быть уделом только ученых: в условиях бурного развития инновационных процессов в образовании руководители школ также активно втягиваются в процессы концептуального обоснования своих проектов и программ развития образовательных учреждений. Поэтому данное разъяснение “работает” на решение сразу нескольких задач.

Анализ этимологии слова “концепция”, а также изученных нами различных словарных определений интересующего нас термина позволяет сделать вывод о том, что слово “**концепция”** - (от латинского conceptio - понимание, система) по конструкции очень близко к русскому слову “понятие” (и в том, и в другом присутствует смысловой оттенок **взятия, схватывания, зацепления мышлением** чего-либо) и рассматривается обычно в двух взаимосвязанных значениях:

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.

Нетрудно видеть, что основное отличие двух значений термина "концепция" - в уровне их обобщенности. Первое значение связано с более высоким уровнем обобщения, это - максимально абстрактный и

обобщенный уровень, уровень представления главных идей (или даже одной идеи), главных свойств и связей. Применительно к этому значению обычно говорят о **“концептуальном или идеализированном проекте”** какой-либо системы, ее **общей концептуальной модели**. Второе предполагает более полное и конкретно-содержательное изложение всех идей, относящихся к делу и рассматривается как **“детализированный, полный проект”** этой системы. При этом концепция в первом значении может выступать как ядро и основа по отношению ко второму ее значению (то есть детализация проекта идет на основе общих базовых идей).

1. В нашем случае предполагается описывать сначала общую концепцию совершенствования внутришкольного управления, а затем, на его основе постепенно двигаться в направлении его конкретизации и содержательного наполнения.

В науке принято различать концепции и модели **дескриптивного** (то есть по преимуществу описательного и объяснительного) и **нормативного** (то есть предписывающего, конструктивного, рекомендательного) характера. В нашем случае (и вообще всегда, когда речь идет о практико-ориентированных моделях управления) задачей является разработка, обоснование и описание **основ нормативной, практико-ориентированной концепции совершенствования управления школой.**

Некоторые требования к описанию концептуальных основ совершенствования управления

С учетом важности и практико-ориентированности задачи концептуального обоснования совершенствования управления школой авторы на начальном этапе НИР попытались специально сформулировать ряд **важнейших требований к концептуальным идеям совершенствования управления и их описанию**, а также **способы и пути обеспечения выполнения** этих методологических требований. Речь идет о таких требованиях, как:

- **актуальность** концептуальных идей (достигаемая опорой на анализ состояния, достижений и актуальных проблем практики управления, а также достижений науки управления);
- **теоретико-методологическая и эмпирическая обоснованность** (достигаемая опорой на методологию системного, ситуационного и оптимизационного подходов в управлении, раскрытием научных оснований предлагаемых идей, их соотнесением с достижениями и подходами, имеющимися в науке управления, а также - с фактами из управленческой практики);
- **достаточная полнота описания** (достигаемая последовательным "прописыванием" явлений совершенствования управления;
- **многосторонность, "стереоскопичность" описания** (достигаемая в данном случае показом совершенствования управления и со стороны школы как объекта управления, и со стороны взаимодействия управления с объектом, и со стороны собственно управленческой деятельности и управляющей системы);
- **обращенность к личности субъектов внутришкольного управления и т.д.**

Глава 1. Сущность и общие задачи совершенствования внутришкольного управления

1.1. Понятие о совершенствовании внутришкольного управления

Смысл совершенствования - улучшение результатов

Во Введении к пособию авторы уже предложили первое рабочее определение совершенствования внутришкольного управления, предложив понимать совершенствование как сознательное изменение практики управления, направленное на улучшение этой практики и ее результатов.

Продолжая работу с этим определением, важно подчеркнуть, что речь для нас не идет о рядоположенных вещах. Мы имеем в виду не то,

что нужно совершенствовать **и практику, и ее результаты, а то, что нужно прежде всего получить другие, улучшенные результаты, и именно для этого и исходя из этого надо совершенствовать практику.**

Таким образом наша позиция вполне определенна и ясна - смыслом совершенствования внутришкольного управления является достижение его улучшенных результатов.

Теперь необходимо продолжить и углубить работу с этим термином, уточнить понимание его значения, выразить отношение к его традиционным (но, возможно, не всегда обоснованным) пониманиям, соотнести его смысл со смыслом других слов и словосочетаний, используемых для обозначения изменений и улучшений в управлении школами и сделать некоторые выводы о полезности и нормах корректного использования понятия о совершенствовании внутришкольного управления.

Совершенствование и изменение

Прежде всего отметим, что совершенствование вполне правомерно рассматривать и понимать как **разновидность более широкого явления - изменения**. Иными словами, изменение выступает здесь, говоря языком логики, как «ближайший род», а совершенствование - как одно из «видовых отличий». При всей кажущейся простоте и интуитивной очевидности смысла понятия «изменение» определить его оказывается очень трудно (те, кто пытался это сделать, наверняка все время сталкивались с трудностью - как избежать в самом определении использования слова «изменение»), ведь нельзя считать определением высказывание типа: «изменение - это когда что-то меняется». Хитроумные ученые все-таки нашли способ определения явления «изменение» и предлагают рассматривать его как:

1) процесс, в ходе которого определенные характеристики изучаемого явления приобретают иные значения, отличные от их значения в предшествующие моменты времени; и

2) результат этого процесса - то есть те самые **другие значения характеристик и состояния предмета изучения в целом**.

При этом обычно требуется четко задавать точки отсчета, те временные рамки, в которых мы отслеживаем стартовые характеристики явления и приобретение ими новых значений и свойств. Например, до 1990-х годов (точка отсчета) структуры систем управления в подавляющем большинстве российских школ носили линейно-функциональный характер, а в последующее десятилетие во многих школах появились элементы организационных структур управления проблемного, целевого и матричного типов.

Как же соотносятся между собой изменение и совершенствование, и в чем состоит специфика последнего как разновидности изменений?

1. Изменения, как известно, могут быть естественными, спонтанными или сознательными, целеустремленными, преднамеренно вызываемыми людьми. С этой точки зрения совершенствование (в том числе - внутришкольного управления) чаще всего рассматривается как **сознательное, осмысленное, целенаправленное изменение.**

2. С точки зрения результатов и последствий изменения можно разделить на позитивные и негативные (что, естественно, всегда надо рассматривать с позиций интересов определенных действующих лиц и групп, то, что позитивно для одних, может быть негативно для других, для системы в целом и т.п.). Слово «совершенствование» несет в себе устремление не к любым, **а к улучшающим изменениям**. В то же время не следует забывать, что даже благие намерения и устремления еще не обеспечивают сами по себе улучшения практики управления (достаточно вспомнить ставшую крылатой фразу известного российского политика: «Хотели как лучше, а получилось, как всегда». Поэтому, если серьезно заниматься совершенствованием управления, необходимо очень четко обозначать, каких именно изменений мы хотим добиться и какие наши действия обеспечат эти изменения с наилучшими последствиями для управления и его результатов.

Как и другие отглагольные существительные в русском языке, слово «совершенствование» в принципе может пониматься и как процесс, и как результат некоторого процесса, что порой может приводить к путанице.

Однако для интересующего нас слова этот риск меньше, чем для слова «изменение», так как результат совершенствования как процесса точнее назвать не совершенствованием, а усовершенствованием, улучшением и т.п. Иными словами, удается достаточно четко развести **совершенствование как процесс** (сознательно направленный на изменения, улучшающие состояние дел) **и его результаты в виде реальных улучшений**.

Сказанное важно, но недостаточно для понимания совершенствования внутришкольного управления: дело в том, что тяга людей к улучшениям выразилась **в создании и наличии в языке множества слов**, характеризующих позитивные изменения. Без претензий на полноту списка назовем лишь некоторые из них - инновации, модернизация, модификация, оптимизация, повышение качества, повышение эффективности, повышение результативности, перестройка, трансформация, реструктуризация, реорганизация и т.д. Чтобы определить роль и место слова (и явления) совершенствования среди этого множества, необходимо сначала обратиться к традиционным трактовкам совершенствования.

Совершенствование: оценка традиционных пониманий

Анализ языка научных текстов и нормативной управленческой документации, имеющих отношение как к образованию, так и к другим сферам, позволяет сделать вывод, что совершенствование (в том числе - и управления) понимается как:

1) **осуществление позитивных, но не очень крупных, значительных и радикальных изменений, улучшение существующего положения дел без создания чего-то совсем нового.** В этом случае совершенствование как «частичное, локальное, незначительное» улучшение часто противопоставляется радикальным изменениям. Те, кто хочет подчеркнуть серьезность своих инновационных намерений, нередко делают это, говоря, что они не удовлетворятся частичными совершенствованиями, и речь идет о создании принципиально новой системы;

2) **изменения, направленные на достижение идеала (совершенства) или максимальное приближение к нему.** Такая позиция встречается, правда, значительно реже, чем первая, но то, что такое понимание имеет полное право на существование, доказывает то, что слова «совершенство» и «совершенствование» явно являются однокоренными и второе производно от первого. Такой авторитетный источник, как «Словарь живого великорусского языка» В.И.Даля, гласит: «...Совершенствовать... - совершать, усовершать, улучшать, **доводить до высшей степени превосходства».**

Великий русский лексикограф дает также и очень яркое, точное и полезное определение слова **«совершенствователь» - изобретательный улучшатель (на наш взгляд - это именно та роль, которую должны сыграть все субъекты совершенствования внутришкольного управления, и к этому слову мы еще не раз будем обращаться в пособии).**

Итак, налицо - две крайности - в одном случае совершенствование воспринимается с некоторой снисходительностью, а порой даже оказывается предметом критики за нерешительность, скромность и частичность изменений практики, а в другом - наоборот - речь идет о максималистском стремлении к достижению полного совершенства, приближении к идеалу.

Какая из альтернативных позиций более справедлива, и чем мы будем руководствоваться, выстраивая концептуальные представления о совершенствовании внутришкольного управления?

Ответим на этот вопрос. Учитывать традиции сложившегося употребления слов и ассоциации, с которыми они связаны в сознании людей, конечно, необходимо. В то же время не всякая традиция говорит об истинности и правильности сложившихся пониманий. Мы полагаем, что **имеются основания относить к совершенствованию, включать в понятие совершенствования весь спектр возможных сознательных позитивных улучшений какой-либо деятельности или системы. Иными словами, мы предлагаем рассматривать термин «совершенствование внутришкольного управление» как наиболее широкий и всеобъемлющий термин, включающий в себя все,**

относящееся к улучшающим изменениям. Это никоим образом не означает отказа от употребления других понятий, но позволяет рассматривать их как отражающие частные случаи, особые разновидности и подходы к совершенствованию, улучшению управления.

Такой подход может вызвать несогласие на том основании, что некоторые специалисты вообще не готовы рассматривать «совершенствование» и «улучшение» как термины науки. Это их право, но в обоснование своей позиции заметим, что, например, такие выдающиеся отечественные педагоги, как М.Н.Скаткин, написавший книгу «**Совершенствование** внутришкольного управления», и Ю.К.Бабанский, рассматривавший оптимизацию педагогического процесса как его комплексное и всестороннее совершенствование, с достаточной серьезностью относились к этому термину. Известный всем менеджерам в мире управленческий бестселлер 1982 года - книга Т.Питерса и Р.Уотермена, вышедшая в 1986 г. в русском переводе под названием «В поисках эффективного управления», в англоязычном оригинале имела название «In Search for Exellence» («В поисках **совершенства**»). К этому стоит добавить, что в англоязычной литературе по менеджменту (которая, как минимум, не менее авторитетна, чем отечественная) в качестве вполне уважаемого и вполне научного термина рассматривается и термин «Improvement» (то есть **улучшение**). Мы (в отличие от некоторых других специалистов) полагаем, что разговоры об улучшениях и совершенствованиях в управлении организациями могут носить вполне научный и строгий характер. Для этого необходимо выполнить ряд условий-требований:

1.Во избежание обвинений во вкусовщине и субъективизме необходимо максимально четко раскрывать основания своих ценностных ориентаций, показывать, что именно и почему мы считаем лучшим или худшим (вообще же отказываться от ценностей и оценок в разговоре об управлении было бы глупо, так как управление, как и любая человеческая деятельность, не явление природы, она всегда служит чьим-то интересам и отражает чьи-то ценности).

2.Из этого вытекает требование максимально полно учитывать и оценивать те потребности, интересы, ценности и ожидания, которые связываются со внутришкольным управлением.

3.Важно не забывать, что бывают улучшения относительные и абсолютные, учитывать, что улучшение одних результатов может вести к ухудшению других. Необходимо, чтобы улучшения вели к общему росту возможностей (потенциала) и результатов управления!

4.Для лучшего доказательства реальности произошедших улучшений, преимущества предлагаемых подходов желательно показывать основные характеристики объекта и демонстрировать изменение их значений до совершенствования и после него, чтобы достигнутый сдвиг вызывал как можно меньше сомнений. Ясно, что для этого сопоставления потребуется выработка подходящих показателей (индикаторов).

При этом подчеркнем, что для нас совершенствование не сводится к улучшению чего-то уже существующего: общее совершенствование управления, к которому мы стремимся, обязательно **включает в себя и создание того, чего раньше просто не было.**

Совершенствование как метадеятельность

Важной характеристикой совершенствования, которая до сих пор оставалась вне нашего рассмотрения, является то, что употребление этого слова предполагает наличие какого-то первичного явления, процесса, деятельности, работы, которое оценивается как несовершенное, не удовлетворяет действующих лиц и нуждается в совершенствовании. С этой точки зрения правомерно говорить о совершенствовании, с одной стороны - как об атрибуте любой деятельности человека (поскольку человеческой деятельности всегда присуще в той или иной мере стремление к улучшению результатов и самой работы, и это можно рассматривать как **сущностную черту человека и его деятельности; человек очень часто стремится сделать, «как лучше»**), а с другой стороны - как о некой вторичной деятельности, которая как бы надстраивается над первичной, ранее

осуществленной с тем, чтобы внести в нее улучшающие изменения. Другими словами, правомерно говорить о совершенствовании как **о метадеятельности** (в данном случае - как о деятельности, которая служит для улучшения основной деятельности, то есть внутришкольного управления.

Совершенствование и его место в континууме улучшающих изменений

Несколько выше мы перечислили ряд терминов, которые как бы «конкурируют» со словом «совершенствование», когда речь идет о целеустремленных улучшениях положения дел. Попытаемся соотнести наше понимание смысла совершенствования со смыслом этих конкурирующих терминов.

Совершенствование - развитие - инновации. Если совершенствование относится к любым сознательным и улучшающим изменениям, то развитие - более строгое понятие. Оно связано только с **качественными изменениями.** Таким образом, всякое развитие есть совершенствование, хотя не всякое совершенствование есть развитие. Как известно, управляемое сознательное развитие предполагает осуществление инноваций (нововведений). Это означает, что и инновации могут рассматриваться как особая форма совершенствования (хотя не всякое совершенствование предполагает серьезные инновации).

Будучи более широким понятием, чем управленческие инновации (нововведения), понятие о совершенствовании внутришкольного управления и его употребление имеет некоторые психологические преимущества. Дело в том, что далеко не все субъекты внутришкольного управления считают себя в состоянии заниматься серьезными управленческими нововведениями, а некоторые руководители в силу разных причин несколько настороженно, а порой и отрицательно относятся к инновациям (отождествляя их с ломкой, разрушением, неоправданным радикализмом или полагая, что управленческие нововведения могут быть уделом только некоторых - элитных систем

управления школами. Термин «совершенствование» воспринимается более нейтрально и спокойно.

Совершенствование и модернизация. Данные слова нередко воспринимаются как синонимы, что представляется правомерным, причем независимо от того, какой из нескольких возможных оттенков смысла придается слову «модернизация». Если совершенствование этимологически связано с совершенством, идеалом, то модернизация связана с приведением системы в состояние, соответствующее **современным требованиям**. При этом, авторы, использующие этот последний термин, либо подчеркивают частичный и нерадикальный характер изменений в рамках модернизации (как это, например, обычно понимается в технике, где модернизация предполагает частичные изменения существующих базовых моделей), либо говорят о модернизации как о синониме развития, обновления вообще (например, при выполнении темы НИР «Модернизация систем управления в образовании» авторы понимали модернизацию именно в этом втором значении. Так или иначе, рассматриваемые понятия не исключают, а взаимно дополняют друг друга, причем понятие о совершенствовании является более широким.

Совершенствование и модификация. Поскольку под модификацией понимается видоизменение (как процесс) и частичные изменения некоторых типовых, инвариантных моделей (как результат), очевидно, что и этот в принципе термин синонимичен слову «совершенствование» и может рассматриваться как частный случай совершенствования как явления.

Совершенствование и рационализация. Слово «рационализация» несет в себе идею улучшений, осуществляемых **на разумной** основе. Ясно, что и совершенствование внутришкольного управления нуждается в использовании рациональных, в частности - научных подходов, хотя этим совершенствование управления не исчерпывается.

Совершенствование и оптимизация. В работах по оптимизации педагогического процесса (в том числе - с участием авторов этого пособия) всегда подчеркивалось, что **оптимизация предполагает не**

любое совершенствование образования, а системное, всестороннее, комплексное совершенствование, нацеленное на максимально возможное приближение к оптимальному результату, то есть результату, признаваемому (1) наилучшим из всех возможных для данных конкретных обстоятельств; (2) для данных конкретных обстоятельств; (3) с точки зрения определенных обоснованных критериев. То же можно сказать и о совершенствовании внутришкольного управления. Стремление к оптимизации внутришкольного управления говорит об особо серьезных намерениях руководителей школ, но и существенно повышает требования к действиям по изменению практики управления и моральную ответственность субъектов этих действий.

Совершенствование и повышение результативности, качества, эффективности, экономичности. Мы определили совершенствование управления как сознательное изменение практики управления, прежде всего направленное на улучшение **ее результатов,** то есть обеспечение позитивных изменений в школе, в коллективе, в образовательных и других процессах, а затем и улучшения в результатах образования школьников. Это означает, что задачи совершенствования внутришкольного управления необходимо конкретизировать с использованием терминов, которые следуют за ним в начале этого абзаца, уделяя особое внимание повышению качества управления. Все эти близкие к совершенствованию понятия могут рассматриваться и как разновидности совершенствования, и как его задачи и крупные направления.

Если говорить о сопоставлении термина «совершенствование» с рядом слов типа «реструктуризация», «реорганизация», «перестройка», «трансформация», то все эти и им подобные слова также связаны с изменениями, которые подразумевают обычно улучшение положения дел, то есть могут рассматриваться как частные случаи совершенствования, имеющие свои оттенки смысла, но не выходящие за рамки идеи сознательного и целенаправленного улучшения.

Некоторые выводы

Таким образом, проведенный нами краткий семантический анализ доказывает, что:

1) понятие «совершенствование», действительно, является наиболее общим и широким понятием, когда речь идет о сознательных позитивных изменениях во внутришкольном управлении;

2) использование этого понятия не исключает применения всех других рассмотренных выше терминов, конкретизирующих различные варианты совершенствования, позволяющих в конкретных ситуациях уточнить его масштабы, уровни, степени радикальности изменений в управлении и т.п.;

3) понятие «совершенствование» имеет ряд **преимуществ**, среди которых

* **общность и нейтральность его звучания** (так как с этим словом не ассоциируется что-то сугубо рискованное и нежелательное),

* **отсутствие претензий на элитарность и получение из ряда вон выходящих результатов, что могло бы отпугнуть большие группы потенциальных совершенствователей** - ведь разные по масштабам работы по совершенствованию управления не только практически необходимы, но и доступны любым системам и субъектам внутришкольного управления (важно только понимать, осмысливать и со знанием дела выбирать цели и масштабы совершенствования, средства их достижения, а также последствия их применения в конкретных обстоятельствах),

* **использование природного (и заметим - очень красивого, звучного, богатого смыслами) русского слова,** что в условиях широкого, а зачастую - **неоправданно** широкого использования иноязычных слов (варваризмов) в отечественной управленческой терминологии является важным и ценным для авторов и, надеемся - для читателей;

4) широта понятия о совершенствовании требует от тех, кто разрабатывает и реализует подходы к совершенствованию внутришкольного управления, ясного и четкого самоопределения, понимания имеющихся проблем, возможностей и ограничений,

формулирования на этой основе реалистических конкретных стратегий улучшения управляющих систем и управленческой практики и планов их осуществления.

Итак, мы определили и обосновали свое понимание термина «совершенствование». Теперь для понимания конкретного содержания и задач совершенствования внутришкольного управления необходимо определить, что из себя представляет внутришкольное управление как объект совершенствования, что в управлении школой (какие конкретные свойства и элементы управления) может и должно стать предметом изменений.

1.2. Внутришкольное управление как объект совершенствования

Шансы на успех любых изменений находятся в прямой зависимости от понимания совершенствователями, субъектами процессов обновления таких вещей, как сущность и характер объекта изменений, его строение, функционирование, внутренние тенденции развития (саморазвития), степень внутренней готовности к изменениям, возможные специфические реакции на попытки внешнего изменения и т.п.

Выше мы уже определили, что смыслом совершенствования внутришкольного управления является улучшение его результатов. Поэтому выделим **результаты управления в качестве первого и главного объекта совершенствования.**

Оговорим, что в данном случае мы вполне сознательно отделяем **результаты внутришкольного управления** (которые, безусловно, являются неотъемлемой составляющей, компонентом системы управления школой) от других - если можно так сказать, **результатоформирующих компонентов** этой системы, с тем, чтобы сразу придать нашему разговору целевой, нацеленный на результаты характер.

Понятие о результатах внутришкольного управления

К сожалению, понятие о результатах внутришкольного управления, являющееся ключевым для постановки вопроса о его совершенствовании, до сих пор разработано слабо. Очень часто эти результаты просто отождествляются с общими результатами школы (типа знаний, умений и навыков учащихся), что скорее запутывает, чем проясняет ситуацию.

Словарь С.И.Ожегова трактует результат как «то, что получено в завершение какой-нибудь деятельности, работы, итог». Близкая к этому (но более живая и яркая) интерпретация этого слова предложена полтора века назад в словаре В.И.Даля: «Результат - следствие чего-либо, последствие, конечный вывод, итог, развязка, итог, конец дела». Данные словарные толкования, конечно, не заменяют собственно научной интерпретации слова «результат» как термина. Но эти определения вполне четко фиксируют то, что часто забывают и практики, и некоторые ученые: результат - реальный итог работы, ее последствие. Поэтому его желательно выявлять и учитывать полностью, видя в нем не только достижение или недостижение поставленных целей (как это часто бывает, а многие побочные эффекты остаются при этом вне наблюдения), но и всю полноту полученных итогов и последствий. Причем это особенно важно для тех видов деятельности, которые, как и управление, носят опосредованный характер и достигают своих результатов через деятельность других людей.

Авторы предлагают рассматривать результаты внутришкольного управления в виде нескольких взаимосвязанных категорий:

1) **продукты управления** - то, что непосредственно произведено управляющей системой и потенциально может воздействовать на объект управления и его составляющие (к таким продуктам относятся прежде всего **управленческие решения**, подготавливаемые и принимаемые управляющими, а также различные идеи, документы, методы и приемы работы и т.д.); оценка таких результатов управления как отдельных, так и в совокупности за определенный период, необходима, но недостаточна для общей оценки управления, так как даже самые прекрасные

высококачественные решения ценны не сами по себе, а своим выполнением;

2) **результаты управления «в объекте»,** опосредованные особенностями школы, ее коллектива, персонала; такие результаты и следствия управления могут быть выявлены во внутренней и внешней средах школы, в психике, а затем и реальном индивидуальном и групповом поведении работников школы и учащихся, в самой управляющей системе, в конечном счете, самым большим и важным из таких результатов является состояние школы в целом, а также значения ключевых характеристик ее жизнедеятельности в каждый данный момент; выявить эти результаты и отнести их именно «на счет управления» достаточно сложно, так как изменение мотивов и поведения людей трудно однозначно приписать активности управления или собственной активности педагогов; тем не менее, результаты этой группы выявлять необходимо; эти результаты управления формулируются обычно в терминах сознания и поведения работников школы - «педагоги знают, осознают и принимают общие цели работы школы, своевременно получают от руководителей информацию обратной связи, вовлечены в активную продуктивную деятельность, включая участие в управлении школой и т.п. или наоборот - не знают целей, не получают обратной связи, активно сопротивляются нововведениям и т.п.» или на языке характеристик коллектива школы, школьной среды, уклада жизни, социально-психологического климата и т.п.; по механизму получения результаты этой группы могут являться либо итогом воздействия на объект продуктов управления, либо - итогом прямых управленческих воздействий, либо - косвенным итогом ожиданий работников школы, основанных на их прежнем опыте взаимодействия с системой управления;

3) **отсроченные результаты управления** - результаты жизнедеятельности школы как объекта управления (включая качество образования - тип реально получаемой модели выпускников как главный **продукт школы**; **«суммарный выход»** школы как соотношение количества закончивших школу к числу поступивших в нее (на входе), количество и удельный вес трудоустроенных или поступивших в вузы и

т.д.; а также **социальные вклады и последствия** работы школы в виде изменений в социуме, помощи в работе муниципальных образовательных систем, которые затем способствуют приращению ресурсов школы в форме ее позитивной репутации, доброго имени или, как говорят в менеджменте - имиджа); эти результаты управления еще более сложно опосредованы и отдалены во времени и их трудно точно приписать усилиям управляющих; тем не менее нацеливание управления именно на такие конечные эффекты и сознательное подчинение их достижению изменений в объекте и продуктов управления делает его по-настоящему целевым целеустремленным.

Такое понимание результатов внутрншкольного управления позволяет:

* не упустить из виду весь спектр итогов управленческой деятельности;
* видеть связи между продуктами управления и их влиянием на реальные результаты как изменения в школе и изменения результатов школы как системы;
* видеть связи между результатами и вкладами управления и конечными результатами школы, ради которых в конечном счете и существует управление.

Успешность управления, ее проявления и показатели

Непосредственные проявления успешности системы управления видятся нам следующим образом:

1. **Результативность управления**, понимаемая как мера соответствия реальных результатов управления ожидаемым результатам, то есть поставленным целям.
2. **Качество непосредственных результатов управления,** понимаемое как совокупность существенных свойств результатов управления, соответствующих потребностям клиентов системы управления (таким образом, о качестве можно говорить тогда, когда не просто происходит достижение в результате поставленной цели, а результат действительно хорош и востребован).

3. Качество процесса управления, понимаемое как совокупность существенных свойств процесса управления (например, таких, как целевой характер, активность, системность и др.), которые в своей совокупности и предопределяют высокое качество результатов.

4.**Качество внешнего и внутреннего функционирования системы управления** (этот показатель предопределяет проявление необходимых свойств в живом процессе управления).

5. Качество строения системы управления (связанное в свою очередь с оценкой качества отдельных элементов системы и связей между ними).

6. Качество развития системы управления, инновационных процессов в ней.

7. Качество системы метауправления (как системы, обеспечивающей и обусловливающей строение, функционирование и развитие управляющей системы школы).

8.Экономичность управления, способность добиваться высоких результатов без перегрузки и перерасхода ресурсов.

Нетрудно видеть, что рассмотренные проявления успеха управления не рядоположенны, что большинство из них - со второго по седьмой связаны с качеством, причем все они образуют некоторый **"многоэтажный дом качества"** (в теории управления качеством иногда говорят также о "пирамиде качества"). На верхнем этаже "дома" - общее качество результатов; далее по мере удаления от вершины следуют этажи "дома", обеспечивающие это качество.

Рассмотрение качества управления как главного проявления его успешности естественным образом приводит к тому, что в нашем подходе к совершенствованию внутришкольного управления особое внимание будет уделяться именно обеспечению и повышению его качества. А поскольку качество проявляется как совокупность наиболее существенных свойств, способных удовлетворить потребности клиентов и пользователей, в дальнейшем нам предстоит рассмотреть вопрос о свойствах управления и их улучшении.

Для того, чтобы усовершенствовать реальные результаты управления, повысить вероятность достижения улучшенных результатов

и общего успеха, **необходимо повысить качество целеполагания**, настроить управление на образы новых желаемых результатов. Однако этого недостаточно. Поскольку результаты управленческой деятельности по определению не могут быть изменены без специальной работы, для их улучшения (как сути совершенствования управления), должна быть выстроена некая система, порождающая и обеспечивающая эти новые желаемые результаты. Таким образом, задача совершенствования управления как совершенствовании его результатов порождает задачу совершенствования всего того, что ведет к этим результатам, является **«операционной системой»**, порождающей результаты внутришкольного управления.

Не вдаваясь пока в подробности, выделим наиболее важные и крупные блоки «операционной системы» внутришкольного управления как объекта совершенствования, взяв за основание их выделения сущностно значимые отношения и контуры управления.

Основные отношения и контуры в управлении как объекте совершенствования

Первым и главным отношением и основным контуром внутришкольного управления мы считаем отношение: **«внутришкольная управленческая деятельность - объект внутришкольного управления». Поскольку именно управленческая деятельность воздействует на объект управления, и это взаимодействие порождает результаты управления, ясно, что именно совершенствование этого отношения и управленческой деятельности как его наиболее активной и целеустремленной части, является в конечном счете главным содержанием совершенствования управления вообще, главным фактором, обеспечивающим достижение искомых результатов совершенствования управления.**

Однако нельзя не видеть, что сама управленческая деятельность в конкретном образовательном учреждении очень сильно зависит от второго отношения и качества второго контура управления:

«управляющая система школы - управленческая деятельность». Именно система управления принимает и осуществляет решения о совершенствовании управления школой. Если плоха система управления, трудно рассчитывать на хорошую управленческую деятельность.

Но последнее утверждение означает, что необходимо выделить еще и третье отношение, третий контур управления: **«деятельность по совершенствованию управляющей системы - действующая управляющая система».** В современной теории внутришкольного управления деятельность по изменению управляющей системы принято относить к **метауправлению, поэтому можно с переформулировать это отношение как отношение: «система метауправления - система управления школой».** Несколько забегая вперед, можно сказать, что и в отечественной науке, и в практике внутришкольного управления важнейшие отношения, которые мы отнесли ко второму и третьему контурам, пока разработаны и развиты явно недостаточно (что во многом объясняет не очень высокие результаты управляющих систем и их развития).

Но как быть, если сама деятельность по совершенствованию управляющей системы осуществляется не слишком грамотно, не приводит к ожидаемым результатам? Придется выделить еще одно отношение и ввести еще один контур управления - **совершенствование деятельности по совершенствованию управляющей системы**, которое, таким образом, становится не только движущей силой изменений в управлении школой, но и (в случае неудачи) «кандидатом на роль» объекта улучшающих изменений.

Конечно, этот уровень уже довольно далек от управления **школой, и** можно было бы, ухватившись за этот аргумент, исключить его из рассмотрения. Однако, если мы знаем (а мы - знаем!) дефекты работы по совершенствованию школьных управляющих систем и их деятельности, мы просто обязаны предложить другие подходы к совершенствованию и пути профилактики, компенсации или преодоления этих дефектов.

Ясно, что такую цепь последовательного совершенствования можно продолжать долго. Но чтобы не впадать в «дурную бесконечность», **обозначим наиболее важные для данного пособия уровни и крупные объекты совершенствования применительно к управлению школой**:

1.Совершенствование управляющей системы школы.

2.Совершенствование управленческой деятельности, осуществляемой этой системой во взаимодействии с объектом управления.

3.Совершенствование подходов к изменению управляющих систем.

Что следует сказать о выделенных объектах совершенствования?

1.Все эти объекты и уровни **тесно связаны между собой и зависят друг от друга. Нетрудно доказать, что игнорирование хотя бы какого-то одного из них или потеря его связей с другими ведет к неудачам в общем совершенствовании управления.**

2.Все эти крупные объекты в свою очередь связаны **с совершенствованием (и самосовершенствованием) субъектов внутришкольного управления.**

3.**Позитивное изменение (совершенствование) этих объектов требует выработки соответствующей методологии, теории и технологий.**

А теперь рассмотрим первые два из выделенных нами объектов совершенствования несколько более подробно, пытаясь ответить на вопрос: **«что значит совершенствовать (и усовершенствовать) каждый из них».**

Управляющая система школы как объект совершенствования

На протяжении всего предшествующего изложения мы многократно использовали слова "система внутришкольного управления", но не предложили определение такой системы. Между тем при всей

кажущейся ясности и простоте этого термина и обозначаемого им понятия имеются основания полагать, что:

1) пользуясь этим термином, вошедшим в широкое употребление, разные ученые и практики часто имеют в виду абсолютно различные вещи; многозначность термина "система управления" находит отражение и в словарях. Так, "Словарь-справочник менеджера" [М.: Инфра-М, 1996, С. 427-428] в одноименной статье толкует систему управления как: " 1) совокупность действий, необходимых для согласования совместной деятельности людей; 2) совокупность звеньев, осуществляющих управление, и связей между ними..." (определенную неполноту выделенных в цитируемой словарной статье аспектов понимания системы управления мы здесь не комментируем);

2) хотя внутришкольное управление, управленческая деятельность в школе изучаются уже довольно давно, собственно системы внутришкольного управления (в нашем понимании этого феномена) стали объектом специального внимания, понятийной проработки лишь в самое последнее время, и их исследование делает пока первые шаги.

"Система внутришкольного управления": о чем, собственно, речь?"

Системы обычно понимаются как сложная целостность, образуемая взаимодействующими частями, причем таким образом, что за счет этого взаимодействия возникают новые - интегративные качества, не присущие образующим компонентам.

Применительно к системам внутришкольного управления такое рабочее определение кажется абсолютно подходящим. Беда, однако, в том, что это определение может быть отнесено к самым различным явлениям. Попробуем показать это на практических примерах, беря за основу не выдуманные, а существующие в научных текстах и практике понимания систем управления.

1. Система как пространство для процесса управления. Под системами управления иногда понимают системы, в которых

происходит управление, то есть некоторое пространство, в рамках которого осуществляется процесс управления или, иначе говоря - управляемые системы. Применительно к нашей ситуации это означало бы, что системой управления, а точнее - все-таки - управляемой системой, объектом управления является школа как социальная организация, взятая в единстве со своей значимой внешней средой.

2. Система как единство и взаимодействие управляющей и управляемой систем. В более узком (по сравнению с предыдущим) значении под системой управления понимают систему взаимодействия (или взаимодействие в системе): "управляющая система" - "управляемая система" или - "управленческая деятельность" - "исполнительская деятельность", что сильно напоминает характерное для педагогики понимание обучения как системы дидактического взаимодействия учителя и учащихся, деятельности преподавания и деятельности учения. В отличие от предыдущего смысла (где система - "вокруг" процесса) здесь понятие системы переносится на сам двусторонний процесс управления. При этом обычно такие системы рассматриваются вместе со своими результатами. В рамках этого понимания речь может идти либо вообще - о взаимодействии всей управляющей системы с целостным объектом управления, либо конкретно- о более частных и конкретных взаимодействиях определенных активно действующих элементов системы управления с конкретными же элементами в объекте управления, причем общая картина взаимодействия управления и объекта складывается как интеграция множества частных, локальных взаимодействий.

3. Система управления как совокупность (система) взаимосвязанных конкретных управленческих действий или воздействий (что не одно и то же), В этом, еще более узком значении под системой управления понимают систему управленческих действий и воздействий на управляемый объект, рассчитанных на получение определенных результатов. Акцент при этом делается на том, что имеет место не случайная, хаотичная картина множества управленческих действий, а их упорядоченная, продуманная, структурированная система. Здесь система связывается только с одной стороной процесса

управленческого взаимодействия, с деятельностью управляющих, собственно управляющей системы.

4. Система управления как общая основа, определяющая порядок вещей. В близком к только что рассмотренному смысле под системой понимают некий общий порядок вещей, который предопределяет тот или иной характер и систему реальных управленческих действий. Этот смысл понятия системы близок к понятию общего "организационного механизма" как некоторой модели, задающей не весь набор конкретных действий, а скорее основную направленность процесса работы. Разница с п. 3 в том, что речь идет не о системе реальных действий, а об их внутренней определяющей основе, определяющей тенденции.

5. Системы управления как встроенные в управляемый объект и постоянно действующие в нем частные и специализированные управленческие механизмы. В этом, еще более узком смысле под системами управления (как правило, во множественном числе) понимают встроенные в школьную практику конкретные постоянно действующие управляющие подсистемы (механизмы), реализующие определенные частные управленческие функции (например, системы контроля, аттестации кадров и учащихся, системы материального стимулирования педагогов и т.п.). Это понимание близко к понятию частного и конкретного организационного механизма управления, так как подразумевает определенный алгоритм действий, взятый вместе с их исполнителями, взаимосвязями, методами выполнения, ресурсным обеспечением и т.п.

6. Система управления как определенный, качественно специфичный (отличный от других) тип управления. Иногда под системами управления понимают определенные **типы** управления (например, система программно-целевого управления). В языковом отношении здесь используется такой же механизм, как в словосочетаниях типа "пистолет системы Макарова" или "классно-урочная система организации обучения". Именно это понимание системы внутришкольного управления имеют обычно в виду, говоря о

необходимости качественного радикального обновления систем управления.

7. Система внутришкольного управления как управляющая система (система, которая управляет), система для деятельности, как процессор, средство деятельности, "машина", инструмент, как система управления "в статике". В этом варианте под системами внутришкольного управления понимаются системы, которые служат для выполнения всех функций управления, осуществления всех управленческих действий, процесса управления, системы для деятельности, своеобразные самоуправляемые инструменты, агрегаты или, говоря современным языком - процессоры, порождающие управленческие действия и выполняющие управленческую работу в интересах школы, учителей, учащихся.

Системы управления в этом понимании служат для усиления, координации, умножения, обогащения возможностей индивидуальных субъектов управления, становясь между ними и их действиями, опосредуя управленческую деятельность, то есть становясь ее средством. В свою очередь эти системы при необходимости создают, привлекают, используют, аккумулируют в себе множество более частных и конкретных средств, инструментов управления (это можно было бы сравнить, например, с мощным современным трактором, базовые возможности которого существенно дополняются за счет возможностей множества навесных орудий).

Можно сказать также, что так понимаемая система дает нам образ устройства, строения системы управления или систему управления в статике. Однако это утверждение следует сопроводить важными дополнениями и пояснениями. Точно так же, как мы можем рассматривать действующего человека самого по себе, без его социальных связей и отношений, без целей и результатов его деятельности, мы можем рассматривать и управляющую систему в узком смысле, как чистый действующий инструмент. Однако в обоих случаях такое рассмотрение даст нам очень немногое для понимания человека или системы управления, ибо их важнейшие характеристики связаны как раз с движением, действием, связями и отношениями.

Поэтому говоря о системе управления в данном варианте ее трактовки, мы подчеркиваем, что:

1) речь идет не о мертвой статике, а о живой, созданной для движения и действия системе, но находящейся (или для удобства рассматриваемой), как говорят в физике, "в состоянии покоя", о строении для функционирования, о строении, сориентированном на объект управления и включающем в себя в идеальной форме все необходимые условия и механизмы порождения управленческих действий: такая система содержит в себе образ управляемого объекта, образ своего с ним взаимодействия и собственной деятельности; в полное описание такой системы не может не входить и описание объекта управления;

2) мы всегда рассматриваем систему внутришкольного управления, имея в виду не только ее субъекта (конкретного или обобщенного), но и всегда как нечто более широкое, чем ее субъект или даже организационная структура управления, с которой ее иногда путают. "Голый", "пустой", ничего не имеющий "за душой" субъект управления или формальная структура управления, взятая без субъекта и своих функций - это еще не система внутришкольного управления (аналогично мы можем рассматривать учителя как обучающую систему и безотносительно к его компетентности, но для пользы дела обычно рассматриваем учителя в единстве с его профессионализмом, со всеми его профессиональными возможностями...). Поэтому, когда мы говорим о системе управления, имеется в виду система с субъектами и со всем своим оснащением, система определенного типа, система во всеоружии своих возможностей, умений, навыков, средств и ресурсов, система готовая к действиям, функционированию. Без таких "дополнений" от системы внутришкольного управления оставалась бы только пустая оболочка, вывеска над пустующей на самом деле "экологической нишей", которую по праву должна занимать управляющая система в любой школе.

Системы внутришкольного управления в этом понимании отличаются друг от друга по своим типам (и лежащим в основании их выделения базовым свойствам), то есть тип управления (или тип

системы управления) является важной, но только одной из многих их характеристик. Следовательно, система здесь более широкое понятие, чем в варианте, представленном в п.6 (несмотря на то, что конкретных систем определенного типа может быть очень много).

Добавим к этому, что система внутришкольного управления - это целеустремленная система, создаваемая и служащая не просто для реализации функции управления с помощью управленческой деятельности, но прежде всего - для получения при этом определенных результатов. Поэтому систему управления в этом понимании вполне разумно и естественно рассматривать без отрыва от этих результатов, вместе с ними, причем рассматривая их в качестве важнейшей системообразующей части (точно так же, как результаты обучения включаются в характеристику системы обучения, а школу как систему невозможно описать и понять без рассмотрения результатов жизнедеятельности школы).

Нетрудно видеть, что все приведенные варианты понимания системы управления существуют и в каких-то контекстах имеют право на существование. Многие коллеги-специалисты по управлению и тем более - практики часто не видят особого смысла в проведении сделанных нами различений, и во многих текстах и практике легко переходят от одного значения к другому, не замечая изменения (подмены) предмета разговора.

Однако мы полагаем, что различия эти достаточно существенны, и в контексте данной работы в качестве исходного, базового, берем за основу только одно, а именно последнее из рассмотренных значение термина "система внутришкольного управления", понимание системы как создаваемого людьми, включающего людей, используемого людьми и в интересах людей орудия, инструмента управления.

В качестве основного ядра объекта совершенствования мы избираем **систему внутришкольного управления, понимаемую как совокупность взаимосвязанных человеческих, материальных, информационных и других компонентов (субстанциальный аспект определения), служащих для реализации в школьной организации функции управления и взаимодействующих таким образом, чтобы**

эта функция могла выполняться (функциональный аспект определения).

Система внутришкольного управления является функциональной (под)системой школьной организации (наряду с образовательной, ресурсообеспечивающей, инновационной и другими подсистемами), создаваемой для осуществления одноименной функции посредством особой - управленческой деятельности.

Система-процессор: почему?

Важно объяснить, в чем важность и новизна сделанного нами выбора и на каких основаниях мы сделали выбор в пользу названного, на первый взгляд - достаточно узкого понимания системы внутришкольного управления? Мы руководствовались прежде всего интересами и запросами развития систем внутришкольного управления, а также объективным значением и пользой отстаиваемого нами варианта понимания системы управления школой.

Во-первых:,

- в условиях приоритетности потребностей школы, системы образования в принципиально, качественно новых подходах к управлению школами (при всем уважении к решению оперативных, сиюминутных проблем) важно совершенствовать именно системы управления, реализующие такие подходы; с прагматической и с научной точки зрения более разумно и более выгодно проектировать и улучшать не конкретные продукты, а системы, способные производить продукты с самыми разными заданными характеристиками; если в управлении постоянно происходят сбои, неполадки и нарушения, вряд ли стоит пытаться изменить каждое отдельное ошибочное действие - разумнее поменять систему управления;

- при наличии объективной зависимости частных, отдельных частных управленческих действий, акций, мероприятий от некоторого общего, стратегического курса, типа управления, сознательно реализуемого субъектами управления (а тип управления задается и

определяется именно типом системы, ее главными системными качествами);

- сущность и смысл проектирования (как созидания чего-то нового и как работы с будущим), его существенные отличия от текущего планирования управленческой деятельности и близость к планированию стратегическому, нацеленному на решение наиболее важных, принципиальных и относительно долгосрочных задач управления также говорит в пользу анализа систем управления в предложенном понимании;

- ограниченность возможностей выстраивания управленческой работы (особенно - в нашей динамичной, изменчивой, слабо предсказуемой ситуации) на сколько-нибудь длительное время с большой степенью детализации и во всех подробностях, невозможности предвидения всех возникающих проблем и задач и следующих за ними управленческих решений (к тому же наличие системы принятия гибких, оперативных решений в рамках спроектированной общей стратегии делает такое детальное моделирование внутришкольного управления преждевременным, сковывающим свободу маневра, а стало быть - ненужным); иными словами - попытка подробно и заранее проектировать конкретные управленческие действия не оправдывает себя ни по результативности, ни по затратам ресурсов;

- именно общее ядро системы управления (а не конкретные, индивидуально различные стили, манеры исполнения управленческих действий) можно не просто проектировать и совершенствовать в отдельных школах, но и сделать объектом типового проектирования и тиражирования, оставляя выбор манеры исполнения на усмотрение самого исполнителя.

Все сказанное говорит именно в пользу совершенствования систем управления в избранном нами понимании.

Во-вторых, система управления в нашем варианте ее понимания очень тесно связана с другими трактовками системы. Она не только не отвергает, но и в свернутом виде содержит в себе, включает в себя все предшествующие смыслы понятия таких систем (точно так же, как военный самолет, спроектированный для полета и нанесения ракетно-

бомбового удара по территории противника - это не просто действующая боевая система (процессор), а система вместе с возможностями полета, бомбовой нагрузки, точного удара по целям и достигаемой результативностью. Более того, только в действии она и проявляет все то, для чего ее строили); только со всеми такими "приложениями" и только в действии такая система может быть полноценно понята, а значит - проанализирована и оценена.

Важно подчеркнуть, что система управления не просто порождает управленческие действия и их результаты, но и способна накапливать при этом ценнейший опыт, обучаться (в том числе - на ошибках), учитывая опыт и успешность прежних действий. В этом смысле система также как бы вбирает в себя, включает в свой постоянный состав, переводит во внутренний план (интериоризует) осмысленный, пережитой, переработанный опыт собственных управленческих взаимодействий с объектом и таким образом самосовершенствуется.

Итак, система, взятая как действующий агрегат, инструмент, может при более широком рассмотрении так или иначе вполне органично включать в себя все предыдущие "ипостаси" управляющих систем: вполне логично рассматривать систему-для-деятельности вместе с этой деятельностью и ее результатами. Все иные рассмотренные выше аспекты системы выступают как система-процессор в действии, в работе, в процессе функционирования и изменения. Понятно, что при анализе и оценке систем управления обязательно придется обратиться и к рассмотрению характера действий системы, создаваемых ею механизмов и отношений, то есть не будут упущены из вида все значимые аспекты понятия о системах управления, но главным ядром анализа должна быть порождающая их базовая система-процессор.

Тогда, например, подсистема внутришкольного планирования будет включать в себя и набор конкретных функций планирования и методы их выполнения, и исполнителей, организованных в рамках некоторой оргструктуры, а также - конкретные действия планирования, их продукты и результаты.

В-третьих, именно **так понимаемая система порождает** и частные механизмы, и все управленческие действия, воздействия и взаимодействия, определяя в конечном счете и общий порядок, культуру управления, и характер главных результатов. То есть, если в одной "проекции" мы можем увидеть отличие системы-процессора от системы-процесса или системы управленческих действий, то в другой "проекции" система со всей своей деятельностью, взаимодействием с объектом, продуктами и результатами видятся как одно целое.

В-четвертых, как показывает практика, при других пониманиях системы управления отстаиваемое нами понимание системы как порождающего процессора чаще всего вообще не берется в расчет, то есть, употребляя слова о системах управления или пытаясь описать "систему управления" в школьной документации, люди говорят о чем-то совершенно другом, или сводят систему к структурным схемам и т.п.

В-пятых, рассмотрение в ходе анализа системы на уровне строения, в статике позволяет (естественно - при наличии знаний о требованиях к составу и строению системы) выявить множество важных отклонений от желаемого состояния еще до анализа и оценки функционирования системы управления и управленческих действий, а также позволяет оценивать не только уже действующие системы управления, но и проекты управляющих систем до их воплощения в практике, экономя много времени и сил и страхуя от ошибок.

В-шестых, важно учитывать, что в массовом сознании словосочетание "система управления" соотносится обычно не с одним человеком ("Государство - это я"), а с работой группы управляющих. Говоря о системах управления, мы можем поэтому перенести акцент с действий отдельного руководителя, отойти от принятых во многих книгах "управленческих Робинзонад" ("Директор создал школу", "Директор управляет школой") и перейти (не забывая о весьма немалой роли личности в школьной истории) к разговору о системных и командных действиях управленцев (как бы ни была мала такая система по численному составу).

Таким образом, мы доказали правомерность сделанного нами выбора главного объекта совершенствования управления.

Системы управления: случайность или историческая закономерность?

Констатация природы систем управления как своего рода функциональных систем позволяет поставить вопрос о закономерностях и причинах возникновения этих систем. Они возникают, как нам представляется, почти одновременно с самой управленческой деятельностью. В историческом плане первична потребность организации (например, школы) в управлении; за ней с неизбежностью следует рождение соответствующей функции; функция требует для своего осуществления работающих органов - создается управляющая система со своей структурой; она начинает выполнять управленческие действия и частные функции управления.

Осмысление значения систем внутришкольного управления и их постепенной специализации и профессионализации, на наш взгляд, соответствует общей исторической тенденции становления и культурного развития всех видов человеческой деятельности. От выполнения функций управления в силу необходимости и от случая к случаю люди (в силу потребностей общественного разделения труда и потребностей общества и организаций в эффективности совместных усилий) закономерно приходят сначала - к необходимости специальной управленческой деятельности, а затем и к специальному накоплению наиболее успешных, хорошо зарекомендовавших себя способов, методов, средств управленческих действий и к аккумуляции их в системах управления.

Система управления в нашем понимании не несет и не может нести в себе всей полноты возможных действий во всех случаях жизни и в меняющейся обстановке. Но если в нее удается при проектировании "загрузить" наиболее важные и наиболее гибкие решения, а также сделать ее самообучаемой и саморазвивающейся, этот естественный недостаток будет во многом компенсирован. Если проводимый нами анализ реальной ситным управления не обнаружит в ней передовых идей и решений, это должно стать дополнительным стимулом к

созданию новой более совершенной системы с опорой на науку и типовые модели управляющих систем.

Сознательное создание эффективных систем управления, аккумулирующих "передовой опыт" человечества, обеспечивает определенный запас прочности в действиях и выигрыш во времени, создает возможности для действия с опережением ситуации. Если такой культурной системы не было бы, это означало бы необходимость для субъектов начинать свою работу всякий раз "с нуля", реагировать на каждую возникающую ситуацию, постоянно импровизировать, действуя при этом бессистемно, реактивно и хаотично.

Вклад общественных усилий в создание и становление мощных, воплощающих в себе все передовые достижения, идеи и решения, систем управления сродни вкладу усилий в становление отдельного человека-профессионала: функционально эти усилия решают одну и ту же общечеловеческую задачу - задачу максимально возможного увеличения вероятности положительных результатов, успеха деятельности в разных и меняющихся обстоятельствах - и соответственно - уменьшения вероятности нежелательных последствий (только с той разницей, что система управления, как правило, включает в себя не отдельного профессионала, а группу людей, а в потенциале - все школьное сообщество). Лучшего способа, чем создание специальных систем-для-деятельности, аккумулирующих культурный опыт и на этой основе повышающих вероятность успеха этой деятельности, человечество пока не изобрело.

Более того, данный способ - то есть воплощение в искусственно, преднамеренно создаваемых технических и организационных системах максимально возможного круга передовых идей, нововведений, проектных решений выступает сегодня как одна из наиболее актуальных задач проектировочной деятельности во всем мире и во всех отраслях а теперь - и в нашем образовании!

При этом важно видеть один нюанс: в реальности существуют самые разные (по качеству) системы управления, общество же вполне закономерно заинтересовано в создании хороших, эффективных систем на основе учета всего предшествующего культурного опыта. То, что в

живой природе делает естественный отбор и "поправляет" вмешательство человека, в искусственных рукотворных системах выполняет Культура, работа по накоплению традиций, лучшего опыта, образцов деятельности и устройств для ее осуществления.

Основные компоненты системы внутришкольного управления как объекта совершенствования

Среди компонентов системы управления, как объекта совершенствования, на наш взгляд, можно выделить:

- субъект системы;
- ее основные ориентации (ориентационный компонент);
- ценностно-нормативные основания, принципы (ценностно-нормативный компонент);
- миссия, устремления, направленность, намерения, образы потребного будущего, цели системы управления (интенционально-целевой компонент);
- компетенция, функции системы, содержание управленческой деятельности (содержательный компонент);
- ее методы, средства, инструментарий (технологический компонент);
- организационная структура, формы организации управления (организационный компонент);
- ресурсы системы и ее работа по их обеспечению (ресурсный компонент);
- организационные механизмы управления;
- среда, условия осуществления управления (обстановочный компонент);
- процесс управления;
- связи и отношения между компонентами системы;
- реальные продукты и результаты управления.

В более кратком варианте систему управления обычно описывают через цели, субъектов, функции управления, его методы, организационные структуры, условия и результаты.

Система управления - деление на подсистемы

Компоненты системы управления как объекта совершенствования по отдельности друг от друга не могут обеспечить реализацию системных качеств управления. Это заставляет нас задуматься о том, чтобы разделить целостную систему внутришкольного управления не только на элементы, но и на подсистемы, в рамках каждой из которой есть все компоненты управления и связи между ними.

Важно отметить, что в отличие от набора рассмотренных компонентов (который в том или ином виде обязательно присутствует в любой системе управления), набор подсистем управляющей системы может быть весьма различным и является предметом выбора со стороны создателей этой системы.

Подсистемы в системах внутришкольного управления могут быть выделены по разным основаниям, исходя из тех задач, которые они перед собой ставят и, конечно, с учетом реальной природы управления.

Каждое из таких делений позволяет выделить какие-то важные акценты в управлении и в то же время избежать повторов, дублирования.

Структура реально существующих подсистем системы управления с разумно построенными связями и приоритетами образуют архитектуру данной системы управления, характеризуют ее сущность и специфику, ее индивидуальность и во многом предопределяют еще одну сущностную характеристику системы управления - принцип ее действия.

Общее строение системы внутришкольного управления представляет собой совокупность взаимосвязанных крупных подсистем, каждая из которых нацелена на реализацию основных свойств желаемой модели (типа) управления. Рассмотрим идеи, лежащие в основе структурирования основных подсистем системы управления как объекта совершенствования.

1. Поскольку управление школой по определению должно быть нацелено на реализацию важнейших общешкольных целей, в его

системе можно и нужно выделить и проанализировать **подсистемы, ориентированные на достижение наиболее крупных общешкольных результатов.**

Среди таких подсистем внутришкольного управления назовем подсистемы:

- управления качеством образования в школе;
- управления качеством школьной жизни детей и взрослых;
- управления качеством внутренней среды школы;
- управления ресурсосбережением и повышением экономичности работы школы;
- управления качеством школы в целом как социальной образовательной организации;
- управления качеством социального служения школы.

Выделение в системе управления подсистем этого типа, которое пока, к сожалению, не характерно для публикаций по проблемам внутришкольного управления, очень важно, так как именно они подчиняют себе и интегрируют во имя достижения главных общих целей все остальные подсистемы управления, выделяемые по другим основаниям, и всех штатных и внештатных субъектов управления. Можно иметь широкий набор подсистем управления разными областями школы и при этом не обеспечивать достижение целей, иметь разрывы связей, дисбаланс и конфликты между подразделениями и т.п.

Выделение подсистем указанного типа призвано само строение (и построение) системы управления четко нацелить на достижение главных результатов школы, и в случае необходимости (то есть при неудовлетворительных или неоптимальных результатах) по-другому спроектировать (перепроектировать) главные исполнительные подсистемы и процессы в школьной системе, школу в целом.

2. В системе управления выделяются подсистемы собственно управления объектом и ресурсного (само)обеспечения управляющей системы. К подсистемам ресурсного обеспечения относятся подсистемы кадрового, информационного, концептуального, технологического, нормативно-правового, финансового, материально-технического

обеспечения системы управления (не путать с подсистемами управления ресурсным обеспечением управляемого объекта!).

3. Система управления, как система деятельности, протекающей как во внешнем, так и во внутреннем, идеальном планах, подразумевает также наличие подсистем внешней, наблюдаемой, реально воздействующей на объект управленческой деятельности и подсистемы ее внутреннего, субъектного, "человеческого" обеспечения. Предполагается, что внутренняя, субъектно-личностная 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, в субъектно-личностный фактор управления школой.

"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 средств и способов мышления и чувствования.

4. Подсистема управления (как внешней по отношению к объектам деятельности) в свою очередь делится на две крупных подсистемы (два контура управления):

- подсистему управления школой, объектом управления;
- подсистему управления самой системой управления школой или подсистему метауправления.

Первая из них реализует функции и задачи:

- управления созданием и становлением школы;

- управления выживанием школы, адаптацией к изменяющимся обстоятельствам внешней и внутренней среды;

- управления стабильным функционированием школы;

- управления развитием и саморазвитием школы.

Вторая подсистема реализует функции и задачи:

- управления текущим функционированием системы внутришкольного управления;

- управления развитием, обновлением, модернизацией системы внутришкольного управления, управления инновационными процессами в ней.

5. В аспекте специализации управления **по видам управленческого действия** в системе управления выделяются подсистемы:

- планирования;

- организации;

- руководства;

- контроля (и других видов действий, например - управленческого анализа).

Эти подсистемы конкретизируют все предыдущие подсистемы управления.

6. В аспекте **различных уровней управленческих задач** выделяются взаимосвязанные подсистемы:

- стратегического;

- тактического;

- оперативного управления.

Выделение этих уровневых подсистем не противоречит идее доминирования какой-то из них, например - стратегической. Стратегическая ориентация системы управления выражается в:

- усиленном внимании к взаимодействию с внешней средой, ориентации на ее меняющиеся потребности и предлагаемые ситуацией возможности;

- выработке стратегических планов, программ развития школы и т.п.;

- выработке стратегий решения проблем и задач;

- выстраивании курса действий вокруг главных стратегических ориентиров и т.д.

7. Дальнейшая конкретизация строения системы управления подразумевает выделение **подсистем управления основными функциональными областями и подсистемами школы.** В этом плане выделяются подсистемы управления:

- образовательными процессами и средой (например, подсистемы управления учебными процессами и процессами воспитательной работы; подсистемы управления содержанием образования; управления организацией образования; управления технологий образования; управления образовательной средой; управления отдельными образовательными процессами и межпроцессными связями и т.д.);

- основными блоками или модулями школы (например, подсистема управления начальной, основной и средней полной школой);

- ресурсным обеспечением и внешними связями школы (подсистемы управления контингентом учащихся, кадровым, информационным, концептуальным, программно-методическим, финансовым, материально-техническим, нормативно-правовым обеспечением, развитием школьной инфраструктуры, здания; маркетингом, связями с общественностью и т.п.);

- развитием школьного сообщества (коллектива).

В силу малочисленности состава субъектов внутришкольного управления названные подсистемы чаще всего не получают организационного оформления, институциализации и обособленности (как в крупных организациях, где реализацией соответствующих функций занимаются разные люди и целые автономные управленческие подразделения и службы), они носят как бы "виртуальный характер", то есть работают и выполняют свои задачи, но увидеть и "пощупать" эти подсистемы в ходе анализа достаточно трудно (хотя и желательно).

8. Каждая из выделяемых подсистем системы управления имеет:

- специфическое назначение в рамках общей миссии системы управления и миссии школы;

- специфические продукты и результаты;

- ответственность за общие системные качества управления и особые качества, требуемые от этой подсистемы (например, подсистема управления кадрами (персоналом) школы работает вместе со всеми другими функциональными подсистемами на целевой характер управления школой в целом и одновременно призвана обеспечить развитие потенциала педагогических кадров);

- специфический набор решаемых задач и выполняемых функций;
- логическую структуру действий по реализации задач;
- внутренние средства и внешние технологии реализации;
- организационные формы выполнения;
- субъектов и организационные структуры управления;
- организационные механизмы управления.

При планировании совершенствования системы внутришкольного управления во избежание дублирования и повторов на каждом уровне конкретизации внимание акцентируется на том, что составляет специфику данного уровня. Например, при совершенствовании подсистемы планирования акцент делается на том общем, что специфично для всякого планирования в данной системе, а при описании планирования образовательного процесса - то, что характерно для планирования только этого объекта внутришкольного управления.

Авторы надеются, что краткий показ компонентов и подсистем управляющей системы школы показывает читателям достаточно широкий спектр возможных **общих задач совершенствования управления.**

Совершенствование управленческой деятельности

Предложенное понимание совершенствования управления с акцентом на развитие системы управления не означает невнимания к улучшению повседневной управленческой деятельности. Однако, если создана мощная управляющая система, в которой заложены важнейшие свойства и характеристики, основные, принципиальные подходы к управлению школой, совершенствование управленческой деятельности должно проявиться прежде всего в **росте исполнительского**

мастерства управляющих, реализующих основные установки системы управления всегда в конкретных и изменчивых обстоятельствах. Даже весьма продуманные системы планирования или контроля могут потерпеть фиаско, если управленец на практике не может использовать заложенный в них потенциал или демонстрирует такие поведенческие проявления и способы общения с людьми, которые в принципе противоречат устремлениям, заложенным в системе управления. Особенно это относится к руководству, человеческой стороне управления, работе руководителей с человеческими ресурсами школы.

Таким образом, предлагаемая нами общая стратегическая линия совершенствования внутришкольного управления предполагает:

1.Направленность на совершенствование результатов управления, достижение его общего успеха как предпосылки общего успеха школы.

2.Акцент на создание улучшенных систем управления школами, обеспечивающих такие результаты.

3.Совершенствование повседневной управленческой деятельности на основе сочетания творческого применения и использования потенциала системы управления и внимания к качеству исполнения конкретных управленческих действий и операций в конкретных ситуациях.

* * * * *

Глава 2. Методологические и теоретические основы совершенствования внутришкольного управления в современный период

Рассмотрение в первой главе пособия понятия о совершенствовании управления и управления школой как особого объекта сознательного совершенствования дает возможность перенести центр внимания на обоснование подходов к улучшению управления, общую характеристику процесса совершенствования управления школами и его особенностей в современный период, обсуждение возможных стратегий обновления школьной управленческой практики.

2.1. Методология совершенствования практики внутришкольного управления: основные подходы

В данном параграфе мы формулируем ответ на вопрос: "каковы важнейшие мировоззренческие и методологические подходы (научного исследования и практики) к совершенствованию внутришкольного управления?".

При этом под подходом мы понимаем относительно самостоятельную "единицу" методологической стратегии, общей ориентации работы.

Вслед за известными отечественными философами и методологами науки (В.А.Лекторским, В.С.Швыревым, Э.Г.Юдиным и др.) мы исходим из того, что методологическое знание устроено иерархически: при некоторой условности и относительности границ и уровней выделяются наиболее высокий и обобщенный - философский уровень методологии, уровень общенаучной методологии, уровень конкретной методологии данной науки и наконец, уровень конкретных методов исследовательской или практической работы.

Философский уровень методологии

Применительно к системам внутришкольного управления на философском уровне методологии можно выделить диалектический, детерминистский, исторический и конкретно-исторический подходы.

Диалектический подход задает наиболее общую и широкую базовую ориентацию на рассмотрение важнейших связей и закономерностей изучаемых объектов, на поиск их внутренних противоречий, понимаемых как источник изменения и развития.

Детерминистский подход, который в значительной мере выражает общую суть **научного подхода** и его отличие от подходов, не основанных на науке, в нашем понимании означает (в противовес как примитивному жесткому детерминизму, сводящему все к простым и

однозначным причинно-следственным связям, так и индетерминизму, отрицающему существование всяких закономерностей) убежденность в существовании определенных закономерностей строения, функционирования и развития систем управления и необходимости их познания и практического использования. Если не исходить в управленческой деятельности из идеи наличия и необходимости поиска закономерных связей и зависимостей в системе управления, можно прийти к двум одинаково нежелательным крайностям: 1) фатализму и неверию в реальные возможности влиять на происходящие в управляемом объекте и системе управления события - эта позиция делает управление не деятельным, а пассивно-созерцательным и безответственным, уменьшая и без того небезграничные возможности школьных управленцев влиять на ситуацию; 2) субъективизму, волюнтаризму и произволу, когда любые события кажутся равновероятными, желаемое принимается и выдается за действительность, возможности управления переоцениваются, а реальные зависимости между управлением и его последствиями игнорируются - эта позиция ведет к принятию самоуверенных, излишне рискованных, необоснованных решений в управлении.

Принятие детерминистского подхода, следование в анализе и изменении систем внутришкольного управления принципу детерминизма означает особое внимание к выявлению в объекте анализа всякого рода связей, зависимостей, прежде всего связей, носящий объективный, необходимый, существенный и повторяющийся характер - то есть **закономерностей**. Поскольку в таких сложных системах, как системы управления школами, закономерности действуют и проявляются не в жестко-однозначной форме, а скорее в форме тенденций, при анализе этих систем особенно важно обращать внимание на оценку важнейших тенденций их построения, функционирования и развития.

Конкретный подход и связанный с ним принцип конкретности истины ориентирует на поиск вариантов систем управления, наиболее отвечающих конкретным требованиям и условиям. В управлении в качестве важной модификации конкретного подхода выступает

ситуационный подход, провозглашающий убежденность в невозможности построения системы управления, универсально лучшей и годной "на все случаи жизни", из чего вытекает необходимость каждый раз увязывать анализ и оценку системы с изучением и учетом условий и обстоятельств ситуационного окружения, в котором она существует.

Исторический подход ориентирует на понимание систем управления как систем, имеющих прошлое-настоящее-будущее и необходимость познания их истории как в филогенезе (история систем внутришкольного управления вообще, как некоторого вида управляющих систем), так и в онтогенезе (история конкретной системы управления).

Конкретно-исторический подход ориентирует на учет исторической обусловленности систем внутришкольного управления и их совершенствования окружающими конкретными обстоятельствами, ситуационным фоном и требует соотносить анализ управляющих систем с существующим историческим контекстом.

В **гносеологическом плане** мы исходим из идеи о принципиальной возможности познания систем внутришкольного управления, их познаваемости, хотя данный объект достаточно сложен и труден для объективного анализа.

Общенаучный уровень методологии

На общенаучном уровне методологии мы (в соответствии с традициями современной управленческой науки) считаем важнейшими системный (системно-деятельностный), ситуационный, оптимизационный подходы **к построению и совершенствованию внутришкольного управления.**

Системный подход в случае с искусственными, социальными, гуманитарными системами (к каким относятся и системы управления школами) связан с выделением и рассмотрением ряда аспектов анализа системы (идея многоаспектности и системности системного подхода еще в 70-е гг. была сформулирована в работах В.Г.Афанасьева и М.С.Кагана). Это предполагает, в частности:

- рассмотрение определенных объектов как целостных, открытых, динамических и взаимодействующих со своим окружением систем, обладающих за счет взаимодействия между элементами новыми - системными или интегративными качествами (**системно-интегративный аспект**);

- определение основных отношений, связей и взаимодействий системы, ее места в системах большего масштаба (**системно-коммуникативный аспект**);

- определение устремлений и целей системы (**системно-интенциональный и системно-целевой аспект**);

- определение состава системы, характера ее компонентов и подсистем (**системно-компонентный аспект**);

- определение важнейших связей между компонентами - структуры системы (**системно-структурный аспект**);

- рассмотрение внешнего и внутреннего функционирования системы (**системно-функциональный аспект**);

- рассмотрение управляемых изменений в системе (**системно-инновационный аспект**);

- рассмотрение истории системы, ее генезиса, биографии (**системно-исторический, системно-генетический аспект**);

- рассмотрение реальных продуктов, эффектов, результатов и последствий жизнедеятельности системы (**системно-результативный аспект**);

- рассмотрение важнейших детерминант системы - факторов, обусловливающих ее строение, функционирование, изменение (**системно-детерминационный аспект**);

- рассмотрение управления системой и его места в ее общей детерминации (**системно-управленческий аспект**) и т.д.

Соответственно, в данной главе нам предстоит применить названные аспекты системного подхода к рассмотрению совершенствования систем внутришкольного управления, что задаст и определенную логику их анализа и оценки в школьной практике.

Рассматривая системы управления как системы для осуществления особой - управленческой деятельности, мы с

необходимостью опираемся на **деятельностный подход** к их совершенствованию и связанные с ним представления о назначении, функциях, составе, структуре, процессе, условиях деятельности по совершенствованию управления.

Системно-деятельностный и ситуационный подходы дополняются тесно связанными с ними **оптимизационным подходом** (который сегодня признан как общенаучный методологический подход, а в рамках педагогики и науки управления разрабатывается, начиная с конца 60-х гг. академиком АПН СССР Ю.К.Бабанским (1927-1987) и его учениками, включая авторов этого пособия). Оптимизационный подход нацеливает исследователей и практиков на поиск наилучших из всех возможных для конкретной ситуации вариантов систем управления и их оценку по определенным обоснованным критериям (критериям оптимальности), на поиск резервов управления и тем самым ориентирует на постоянное совершенствование практики управления (в рамках заданных критериев) и ее качественное развитие (при смене этих критериев на более высокие), а также на оптимизацию самого процесса улучшения существующего положения дел. При этом речь идет не просто о перфекционизме как о стремлении к совершенству, а о сохранении трезвого, реалистического подхода (нужны не идеальные системы, а системы, обладающие **максимально возможными для конкретной ситуации достоинствами).**

Конкретный уровень методологии

На этом уровне методологического знания (и в этом его значение) происходит интеграция всех значимых методологических подходов вокруг и в интересах управленческого познания и практики.

Какую научную дисциплину мы имеем в виду, говоря о конкретно-научной методологии? Мы имеем в виду науку управления образовательными организациями, выступающую как раздел науки управления образованием, которая в свою очередь входит в качестве важной "отраслевой" составляющей в науку социального, организационного управления (менеджмент организаций) - их отношение

представляется отношением вида и рода, а с другой стороны, наряду с педагогикой, психологией, физиологией, философией, социологией и экономикой образования и другими смежными науками, включается в широкий комплекс образовательно ориентированных наук, наук для образования и об образовании (в широком смысле этого слова).

Как относительно самостоятельная научная дисциплина наука управления образованием (и школой) имеет свой особый предмет, свою специфическую терминологию, картину мира, методы исследования и проектирования. Предметом этой науки являются прежде всего закономерности, благодаря действию которых внутришкольное управление обеспечивает эффективное функционирование и развитие школы, а также свойства и действия систем управления, благодаря которым управленческая деятельность приобретает такие возможности.

На конкретно-научном уровне методологии мы выделяем прежде всего подход, который называем **управленческим** (или организационно-управленческим). При этом специфика нашего понимания управленческого подхода связана с введением различения его от кибернетического подхода (как чересчур общего для наших задач) и от традиционного ранее школоведческого подхода (который "не видит" специфики управления и часто фактически смешивает управленческую деятельность с педагогической, а педагогическую - с управленческой). Это означает, что при рассмотрении систем управления мы исходим из особенностей социального, организационного управления, а значит - должны и будем постоянно помнить сущность и специфику такого управления, его смысл и назначение, его место в школе как организации. В рамках и на основе управленческого подхода формулируются и более частные подходы к пониманию управления (сервисно-маркетинговый, объекто-, личностно- и клиенто-ориентированный, проектный, программно-целевой и др.).

В теории менеджмента принято говорить о разных научных школах и подходах к анализу управления. В связи с этим заметим, что для нашего понимания управления характерны попытки и подхода к его совершенствованию:

- разумного сочетания идей рационалистического и поведенческого направления в менеджменте (с преобладанием гуманистических, человекоцентристских взглядов);

- сочетания и непротивопоставления функционального (связанного с выделением отдельных, относительно самостоятельных видов управленческих действий и функций управления) и процессного (рассматривающего управление как целостный непрерывный процесс) подходов к управлению;

- рассмотрения управления не только и не столько как механизма, сколько как организма, функциональной живой подсистемы в рамках более широкого и целостного организма - школы;

- понимания управления как искусственной, рукотворной системы, способной, однако к естественному, самопроизвольному поведению;

- сочетания эмпирического (анализ реального опыта систем управления) и теоретического (связанного с созданием обобщенных концептуальных моделей управления), а также дескриптивного (описание того, что эти системы представляют собой на самом деле) и нормативного (предписание, какими они должны быть, чтобы достичь успеха) подходов к управлению и т.д.

Важным источником идей и инструментария для совершенствования управления школой являются также идеи **общей, образовательной, организационной и управленческой инноватики** как комплексной области знаний и практики, занимающейся изменениями в различных областях жизни и деятельности людей и общества.

Названные подходы будут в дальнейшем использоваться и конкретизироваться при рассмотрении материала книги.

2.2. Совершенствование внутришкольного управления: процесс, условия, результаты

В параграфе 1.1. мы уже показали принципиальную возможность рассмотрения совершенствования как особой деятельности. Поэтому более полное развертывание деятельностной и процессуальной картины совершенствования управления можно сделать с опорой на обычные

категории, используемые при характеристике деятельности, например, следующие категории:

* **объект и конкретные предметы, сферы, области, участки совершенствования** (что будет изменяться, куда вносятся изменения?);

* **субъекты и участники совершенствования** (кто занимается совершенствованием управления, кто является при этом носителей главных целей и ответственности?);

* **основания, ценности, принципы и нормы совершенствования** (чем руководствуются в своих действиях совершенстователи управления?);

* **назначение совершенствования** (для чего необходимо совершенствовать управление вообще и для чего предпринимается конкретный проект изменения управления «здесь и теперь»?);

* **цели и задачи совершенствования** (для каких конкретных значимых результатов осуществляются изменения?);

* **характер и направления совершенствования** (что меняется в управлении школой, что нового в него вносится, в каких направлениях оно изменяется, какие его характеристики обновляются, модифицируются или появляются вновь?);

* **содержание работы по совершенствованию** (что нужно делать и что реально делают субъекты совершенствования управления?);

* **методы, средства, приемы, инструментарий совершенствования** (как нужно и как на самом деле ведется совершенствование управления?);

* **организационные структуры и формы организации совершенствования** (как организована работа субъектов совершенствования управления?);

* **ресурсы, используемые для совершенствования** (что используется в процессе улучшения управления?);

* **среда совершенствования** (в каких условиях, в какой обстановке осуществляются действия совершенствования управления?);

* **процесс совершенствования** (как взаимодействуют все компоненты деятельности по улучшению управления в живом процессе совершенствования?);

* **продукты, результаты, последствия совершенствования** (что получается в результате попыток совершенствования управления).

Можно утверждать, что успех совершенствования управления определяется качеством каждого из указанных компонентов и связей между ними.

Совершенствование управления как открытая система

Управление школой должно совершенствоваться целостно, включая все составляющие управления как открытой системы, то есть ее «входы», управленческие процессы вместе со средой, в которой они осуществляются и «выходы» управления.

Точно так же **совершенствование управления логично представить себе как открытую систему**, в которой

* **на «входе»** необходимо видеть внешние требования и ограничения, своеобразный заказ к совершенствованию управления, а также ресурсы, необходимые для улучшения управления - кадровые, концептуальные, информационные, технологические, материально-технические, нормативно-правовые и документационные, мотивационные, финансовые, временные, организационно-управленческие;

* **в блоке процесса** представлена логическая структура процесса совер-шенствования внутришкольного управления, которая в самом общем виде включает в себя: анализ существующих результатов и существующего процесса внутришкольного управления в свете новых требований к ним; построение образа улучшенной модели управления; внесение практических изменений и усовершенствований в действующую систему и практику управления; анализ эффективности данного проекта (акта) совершенствования управления;

* **на «выходе»** обозначены основные продукты, результаты и последствия изменений в управлении школой - новые результаты и

возможности, новые свойства управления, новые структурные решения, методы и механизмы управления, освоение новых управленческих функций и т.п.

Другие характеристики совершенствования управления

Рассмотренные выше инвариантные характеристики процесса совершенствования внутришкольного управления могут быть дополнены рядом других, акцентирующих внимание на разной мере интенсивности деятельности по изменению управления в школе.

Мера охвата управления совершенствованием - речь может идти о локальных, узких, точечных изменениях; изменениях крупных подсистем управления или об изменениях всеохватных, охватывающих управление в целом.

Мера радикальности совершенствования - изменения в управлении могут быть незначительными, модифицирующими, чисто количественными и качественными, системными, приводящими к созданию новых типов, свойств, системных качеств управления, обратимыми и необратимыми, устойчивыми и неустойчивыми.

Мера системности процесса совершенствования - в отличие от направленности изменений на системное или частичное преобразование в самом управлении эта характеристика говорит о мере осмысленности, осознанности управляющими важности задач изменения управления как постоянных задач, как нормальной функции управления школой и о связанной с этим заботе о постоянстве (непрерывности), последовательности, преемственности, системности, взаимосвязанности и систематичности действий по улучшению управления.

Мера интенсивности процесса совершенствования - данная характеристика показывает, какое место в общем массиве управленческой деятельности и бюджете времени управляющих занимают усилия по улучшению практики управления, насколько напряженны эти усилия, какие временные, человеческие и иные ресурсы в них вовлекаются и т.п.

Образ желаемого содержательного наполнения, конкретных вариантов всех названных характеристик совершенствования внутришкольного управления приведет к созданию нормативных концепций такого совершенствования. Но прежде чем предложить наше видение таких концепций, рассмотрим некоторые значимые особенности ситуации совершенствования управления школами в современный период.

2.3. Совершенствование внутришкольного управления в современный период: анализ ситуационного фона

Когда и почему возникает потребность в совершенствовании управления?

Для создания усовершенствованных моделей управляющих систем, как правило, нужно нечто большее, чем наличие некоторого набора идей и настойчивое стремление носителей этих идей (ученых, специалистов) предложить (или навязать) эти идеи практике. Необходима также способность новых моделей соответствовать реальным и ожидаемым потребностям и проблемам существующей практики, а также существующим ценностным ориентациям, возможностям и ограничениям, Это качество моделей управления, обусловливающее их потенциальную востребованность и использование, можно было бы назвать **общей релевантностью.**

Итак, **объективная потребность** в совершенствовании, модернизации действующих систем внутришкольного управления обычно возникает, если:

- происходит изменение системы ценностей и целей образования;
- появляются новые и (или) актуализируются и обостряются существующие требования к школе, которые “конвертируются” в новые задачи школы, а далее - в новые требования к управлению школой и новые задачи управления;

- имеются основания полагать, что в будущем вновь появятся и заявят о себе новые требования (которые пока можно только с той или иной степенью вероятности прогнозировать);
- действующие модели систем управления оказываются не готовы выполнить имеющиеся, новые и предполагаемые требования и задачи, то есть возникают определенные **проблемы управления.**

Данные объективные потребности совершенствования внутришкольного управления в свою очередь могут быть удовлетворены с большей вероятностью, если:

* созданы и имеются в наличии определенные реальные **возможности и предпосылки** - нормативно-правовые, концептуальные, информационные, технологические и др., благоприятствующие их (потребностей) удовлетворению (речь идет как о предпосылках, внешних по отношению к школе и системе управления школой, так и о внутришкольных);
* потребности и вытекающие из них требования в достаточной мере осознаются и принимаются субъектами управления и соответствуют их, то есть сопровождаются **субъективной потребностью в обновлении управления** и поддерживаются соответствующими ценностным ориентациями, устремлениями и усилиями;
* осознаются **объективные и субъективные ограничения,** препятствующие совершенствованию управления в предлагаемом направлении, и **находятся пути их нейтрализации, ослабления, компенсации.**

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что доказывая перспективность, общую релевантность предлагаемых идей и моделей, их разработчики, по-видимому, должны задавать себе вопросы типа:

- какие новые требования к управлению появились в последнее время и могут появиться в обозримом будущем, и какие новые вопросы это ставит перед управляющими системами?
- какие существующие потребности школы и самого управления не выполняются или неудовлетворительно выполняются действующими системами управления и почему?

- каковы важнейшие проблемы существующих систем управления в свете новых (известных и предполагаемых) требований и почему они имеют место?
- какие традиционные задачи управления могут актуализироваться и какие новые управленческие задачи вновь возникнуть?
- есть ли гарантия, что преимущества новых моделей управления в одних вопросах не будут уничтожены, сведены на нет недостатками и изъянами в других, не менее важных?
- сможет ли улучшенная модель управления внести позитивные качественные изменения в действующие управляющие системы, сохранив одновременно все или главные сильные стороны своих предшественников;
- есть ли какие-то позитивные предпосылки и благоприятные возможности для разработки и внедрения этой модели?
- что может мешать, тормозить, ограничивать “триумфальное шествие” новой модели и можно ли как-то устранить эти барьеры и ограничения?

Когда речь идет о конкретной модели, конкретном типе управления, данный общий список вопросов, естественно, приходится конкретизировать, уточнять, поворачивая вопросы “лицом” к предлагаемой модели.

Актуальные проблемы внутришкольного управления и совершенствование управления

Доказательство правомерности и актуальности разработки идей совершенствования управления школой связано с показом его ориентации на решение актуальных проблем управления школами. Эти проблемы мы понимаем как несоответствия между требованиями к результатам управления и их реальными характеристиками. Знание обобщенных, широко распространенных проблем внутришкольного управления призвано помочь увидеть потенциал совершенствования управления в решении этих проблем.

Итак, проведенный нами обобщенный проблемно-ориентированный

анализ систем управления, действующих в образовательных учреждениях современной России, позволяет констатировать наличие и широкую распространенность ряда **общих и широко распространенных проблем качества, результативности управления.**

В области **управления функционированием школы проблемами являются**:

- недостаточное выявление и осознание участниками совместной деятельности образовательных потребностей и ожиданий заказчиков на образование и других заинтересованных групп (особенно потребностей будущих, перспективных), реальных и потенциальных учащихся;
- несформированность и несформулированность системы ценностей школы, ее образовательной и организационной философии;
- несформулированность миссии конкретной школы;
- отсутствие продуманных моделей выпускников школы;
- необоснованность выстраивания и бедность вариантов образовательных траекторий учащихся;
- разрывы связей, нарушение преемственности между образовательными программами, областями, ступенями и годами обучения;
- слабая ориентация системы управления на качество образования (и на качество вообще), отсутствие интеграции всех видов и процессов деятельности сообщества вокруг задач обеспечения и повышения качества;
- сведение целей образовательного учреждения к целям в области образования школьников, при недооценке или игнорировании других социально значимых областей целеполагания;
- отсутствие конкретных, операционально заданных целей функционирования, несоответствие имеющихся целей реальным потребностям и возможностям школы;
- неинформированность субъектов совместной деятельности об общих целях, требуемых результатах функционирования школы, недостаточное принятие этих целей, незаинтересованность в их выполнении;

- несформированность, невыраженность частных целей участников образовательных систем или их несоответствие общим интересам и целям школы, образовательного процесса;

- отсутствие общих и согласованных “рамок” функционирования школы и деятельности персонала и учащихся, отсутствие разделяемых критериев оценки этой деятельности (при ориентации каждого педагога только на частно-методические требования к преподаванию предметов);

- недостаточность осознания участниками образовательных систем и процессов своей принадлежности к единому школьному сообществу, слабая сформированность и выраженность у персонала и школьников субъектных функций по отношению к школе как целому;

- несоответствие содержания, технологии и организации образовательного процесса заявляемым ценностям, миссии, моделям выпускника;

- неполнота состава видов деятельности, структуры ролевых позиций в управляемых объектах; их несоответствие реальным потребностям;

- невыстроенность необходимых процедур, механизмов совместной деятельности, отсутствие ее разумной регламентации и стандартизации;

- недостаточность условий, стимулирующих участников совместной деятельности к достижению максимально возможных результатов;

- недостаточная вовлеченность учителей и учащихся в достижение общих целей школы, реализацию ее миссии;

- недостаточность, слабость системы связей (прежде всего - горизонтальных, неформальных) между различными участниками совместной деятельности;

- отсутствие разделяемых и согласованных участниками совместной деятельности общих ценностей, норм, правил, регулирующих профессиональную деятельность и поведение; несоответствие сложившейся организационной культуры школьных сообществ целям совместной деятельности;

- слабость обратной связи, неинформированность участников

совместной деятельности о результатах работы и оценке ее руководителями школы;

- недостаточность актуализации и концентрации возможностей имеющихся ресурсов для достижения приоритетных целей и т.д.

Осуществляемые в образовательных системах и учреждениях инновационные процессы говорят о том, что:

- инновационные усилия носят нецелевой, несистемный характер;

- изменения в содержании образования нередко носят экстенсивный характер, чреваты перегрузкой учащихся, ослаблением учебной мотивации;

- организационные изменения, создание новых организационных форм учреждений образования в ряде случаев до сих пор означает в большей мере смену вывесок, чем кардинальные изменения образовательных моделей;

- преобладают нововведения вынужденного характера, осуществляемые с запаздыванием, в реактивной форме;

- широковещательные разговоры о смене образовательных парадигм фактически не затрагивают базовых педагогических технологий, а сохранение последних существенно ограничивает глубину и качество развития образования.

Такое положение дел служит фоном для проблемного анализа процессов управления развитием образования, осуществляемых системами управления.

В области **управления развитием школьных организаций проблемами являются:**

- недостаточная ориентация участников совместной деятельности на ценности развития;

- отсутствие согласованных представлений о проблемах, которые необходимо решать для развития образования и обеспечивающих видов деятельности, развития школьного сообщества;

- 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 принятия участниками совместной деятельности общих целей развития;

- несформированность, невыраженность частных целей развития или их несоответствие общим интересам и целям развития;

- отсутствие или недостаточность условий, стимулирующих участников совместной деятельности на достижение максимально возможных результатов развития;

- неполнота и /или неэффективность связей между участниками совместной деятельности по развитию;

- несоответствие между сложившейся культурой школьных сообществ и новыми, нацеленными на развитие ценностями, образовательной философией;

- неполнота видов деятельности и ролевых позиций участников совместной деятельности, необходимых для развития;

- неполнота состава субъектов, обеспечивающих развитие школы;

- недостаточность актуализации и концентрации возможностей имеющихся ресурсов для развития образования;

- отсутствие информации о промежуточных и итоговых результатах инновационной деятельности и оценке ее руководителями школы и т.д.

Широкая распространенность отмеченных проблем свидетельствует о наличии ряда дефектов систем управления, отсутствии у них ряда 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;

- недостаточная адаптивность и конкретность управления, неготовность систем управления строить управленческие воздействия наилучшим образом для данных конкретных обстоятельств, неосвоенность ситуационного подхода в управлении;

- несбалансированность действий подсистем системы управления, специализирующихся на обеспечении: функционирования управляемого объекта, его развития и саморазвития управляющей системы;

- 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 отсутствия, невыполнения или некачественного и несвоевременного выполнения конкретных управленческих функций. В настоящее время в таком положении оказываются многие функции управления, в частности, функции:

- анализа и прогноза изменений внешней среды и социального заказа на образование;

- проблемного анализа состояния дел в управляемых объектах;

- стандартизации и регламентации внутренней деятельности образовательных учреждений, оценки их кадров;

- диагностики потребностей и возможностей учащихся;

- выработки и формулирования общих ценностей и целей, вытекающих из потребностей объектов управления;

- организации проектирования и освоения на практике новых моделей образовательных систем и процессов, образовательных учреждений разных видов;

- планирования и организации информационного обеспечения;

- проверки исполнения принятых решений;

- координации отдельных инновационных процессов в управляемых объектах;

- стимулирования инновационной деятельности;

- внутренней экспертизы результатов образовательной и обеспечивающей деятельности;

- экспертизы исследовательских, экспериментальных, инновационных проектов и их реализации;

- организации программно-методического и материально-технического обеспечения и т.д.

В более широком плане можно сказать, что **в общем составе функций управления и общем строении управляющих систем имеют место:**

- слабое развитие объективно необходимых функциональных подсистем, ориентированных на управление обучением и воспитанием, персоналом и материально-техническим обеспечением и др.;

- низкий уровень интеграции между существующими подсистемами управления;

- отсутствие оптимального баланса между функциями, нацеленными соответственно на обеспечение функционирования и развития школы;

- отсутствие целевых подсистем управления, ориентированных на главные общие цели школы и подчиняющих себе функциональные подсистемы.

Недостаточно качественная реализация управленческих функций предопределена недостатками организационных структур и организационных механизмов внутришкольного управления.

Организационным структурам действующих систем управления

присущи следующие наиболее распространенные недостатки:

- эти структуры являются недостаточно гибкими, подвижными;

- они не отражают всей необходимой для реализации потребностей школы полноты состава управленческих функций;

- в оргструктурах недостаточно развиты горизонтальные связи между субъектами и подразделениями, что приводит к дублированию, несогласованности в действиях, перегрузке верхнего уровня управления;

- в общей структуре внутришкольного управления ощущается недостаток субъектов, специально занимающихся развитием школы;

- существует нестыковка между заявленными целями и функциями различных субъектов управления и конкретными формулировками их функциональных обязанностей;

- 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;

- некоторые структурные подразделения абсолютно не соответствуют своим наименованиям и идеям, заложенным в создании подразделений этого типа;

- наблюдается недостаточная специализация управленческих функций и недостаточная кооперация управленческого труда в системах управления;

- в системах управления имеют место ситуации внутренней конкуренции и конфликты между отдельными субъектами и 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;

- общее многообразие типов имеющихся оргструктур управления отстает от реального многообразия объектов и их потребностей,

крайне редко встречаются проектные, программно-целевые структуры.

Недостаточное качество и зрелость частных организационных механизмов управления дает о себе знать тем, что:

- для многих конкретных управленческих функций не выстроены целостные, полные логические структуры действий, в них имеются разрывы, недостающие звенья.

- многие функции не имеют надежных методов реализации, управленческих технологий. Речь идет, в частности, о функциях: анализа и прогноза изменений внешней среды и социального заказа на образование, самоанализа потребностей и возможностей объектов управления (что связано с недостатками их научного осмысления и описания), диагностики потребностей и возможностей учащихся, экспертизы инновационных проектов, разработки целевых программ развития (нынешние программы носят зачастую нецелевой и несистемный характер), мотивации персонала на оптимальное функционирование и развитие, личностный рост (здесь имеет место также нерациональное сочетание различных методов);

- в рамках оргмеханизмов управления развитием управляемых объектов имеется несбалансированность между элементами, касающимися разработки новшеств, и элементами, касающимися их освоения;

В целом для действующих организационных механизмов управления характерны такие недостатки, как:

- несоответствие общей технологии управления реальным ситуациям (из-за ее медленной перестройки);

- неадекватность организационных форм задачам и технологиям управления (например, когда целевые программы развития школы составляются 1-2 специалистами или отсутствует координация между разными группами разработчиков документа);

- недоиспользование возможностей и преимуществ, потенциально заложенных в управленческие технологии;

- несоответствие между подготовленностью, квалификацией руководителей и требованиями применяемых методов и средств управления, 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 их решения);

- недостаток информационного обеспечения;

- недостаток научно-методического, концептуального обеспечения управленческой деятельности, управленческого образования;

- недостатки нормативно-правового и документационного обеспечения управленческой деятельности.

Фиксируемое состояние систем управления образовательными учреждениями и их проблемы являются в значительной мере результатом низкого уровня или отсутствия деятельности по самосовершенствованию систем управления или метауправления.

Как и системам управления, нацеленным на объект (образовательное учреждение), системам метауправления присущи такие недостатки, как реактивность, нецелевой характер, отсутствие партисипативности, неосвоенность ситуационного подхода, превалирование установок на эксплуатацию сложившейся системы управления над установками на ее преобразования, проектирования новых моделей таких систем.

Необходимость существования особых функций управления управлением до сих пор недостаточно осознана и понята в практике внутришкольного управления. В силу этого не выполняются или выполняются некачественно функции анализа состояния систем управления, 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 субъектов управления верхнего уровня рутинными операциями, текущей работой, недооценкой интеллектуализации управленческого труда, непониманием необходимости специализации отдельных руководителей (прежде всего - директоров школ) 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.

Поскольку концептуальные модели новых систем внутришкольного управления в обязательном порядке должна строиться с упреждением, опережением ситуации, необходимо построить прогноз значимости функций внутришкольного управления в обозримом будущем и связанного с этим уровня остроты проблем управления. В результате прогноза было показано, что острота существующих сегодня проблем управления в среднесрочной перспективе не снизится, а по ряду функций, таких как:

- анализ ситуации в школе;
- оценка и выбор направлений развития;
- планирование развития, составление проектов и программ развития;
- координация межуровневого взаимодействия, даже возрастет.

Мы предполагаем, что в условиях динамичных изменений во внешней среде школы все более заметно на эффективности управления

будут сказываться такие недостатки действующих систем внутришкольного управления, как:

- низкая оиентированность на качество вообще и конкретные результаты школы - в частности;
- неразвитость механизмов горизонтальной координации связей;
- недостаточная гибкость организационных структур;
- неэффективность механизмов и методов планирования инновационной деятельности;
- нерациональность сочетания централизации и децентрализации;
- слабое участие общественности и педагогических коллективов в решении проблем развития школы и образования;
- низкий уровень профессиональной подготовки руководителей.

Данные проблемы управления являются важным вызовом совершенствованию управления.

Представления авторов об актуальных и потенциальных проблемах систем внутришкольного управления, а также недостатки существующих попыток улучшения управления стали **одним из общих оснований** разработки подходов к совершенствованию управления школой.

Другие, не менее важные основания связаны с пониманием потребностей и требований к школе и управлению (речь идет о требованиях внешних - социальных, внутришкольных и выдвигаемых самими управляющими; объективных и субъективных; неосознанных или осмысленных). Рассмотрим кратко некоторые из них.

Новые социальные требования к школе и совершенствование управления

Можно было бы предположить, что в кризисных социально-экономических условиях, от которых страдает все общество вообще и бюджетная сфера, к которой принадлежит и образование - в особенности, требования социума к образованию и школе должны снижаться. Однако этого на самом деле не происходит.

Сохраняя смутные надежды на лучшее будущее (хотя бы для детей), чувствуя и понимая реальную связь между качеством образования детей и их социальным положением в новой жизни и рыночной экономике и не создав действенных механизмов социализации, воспитания и образования молодежи, помимо школы, социум пытается компенсировать свое тяжелое материальное положение и социально-психологическое состояние, общую неблагоприятную социальную ситуацию развития детства повышением ожиданий и требований к системе общего образования.

Это может проявляться в самых разных требованиях к школе - от усиленного надзора за детьми или комфортности образовательной среды без предъявления требований к качеству образований - до весьма конкретных, все более высоких и все более дифференцированных требований к номенклатуре и качеству образовательных услуг.

Что касается меньшей, но успешно адаптировавшейся к новой ситуации, весьма состоятельной и влиятельной части общества, она тем более предъявляет повышенные требования к школе и качеству образования (прежде всего - обучения).

Вместе с тем социум все более настоятельно требует от образовательных структур интенсификации их **воспитательных усилий, видя причины многих дефектов в воспитании именно в уходе школы от решения воспитательных проблем и задач.** При этом на образовательные институты автоматически, так сказать, по умолчанию, возлагается и работа по социальной защите детей (а также и педагогов), их социальной реабилитации, смягчению последствий социального расслоения в обществе, а также - профилактике и преодолению социальных (а отнюдь не школьных) болезней и патологий типа наркомании, пьянства и т.п. - работа, к которой школы не всегда готовы и не приспособлены.

Источниками и субъектами предъявляемых школам требований выступают все более разнообразные и разномыслящие группы заказчиков и клиентов, что сильно актуализирует необходимость для школы работать в условиях постоянного диалога с социумом, находить и удерживать свою оптимальную нишу в территориальной образовательной системе, бороться (зачастую в условиях острой конкуренции) за доброе имя и позитивный имидж в общественном мнении.

К сказанному надо добавить, что эти и другие социальные требования к школе дополняются и ростом ожиданий от школы (как организации, как места учебы и личностного роста и развития, как работодателя и арены профессиональной карьеры) **со стороны юных и взрослых членов школьного сообщества**.

При этом новые задачи для внутришкольного управления порождаются с самых различных сторон:

■ та часть учительства, которая в условиях социальных неурядиц оказалась деморализованной и впала в депрессивное состояние, объективно нуждается в социально-психологической поддержке и помощи, то есть в осуществлении таких функций развивающего управления, которые можно были бы назвать духоподъемными и смыслопорождающими;

■ те (наиболее зрелые, профессиональные и психологически устойчивые) педагоги, которые психологически компенсируют свои тяжелые материально-бытовые условия и объективный низкий социальный статус еще более самоотверженной и бескорыстной работой, дающей ощущение не зря проживаемой жизни и служения достойному будущему России, вправе ожидать от руководителей признания их высокого чувства личного и профессионального достоинства, создания условий для полного использования и развития их возможностей.

В этой связи важно отметить важный с точки зрения развивающего управления школой феномен - при весьма высокой (и часто сверхнормативной) **напряженности и интенсивности своего труда педагоги, отмечающие перегрузку и переутомление, одновременно**

почти всегда констатируют неполную реализацию в работе своего личностного и профессионального потенциала, творческих возможностей.

Для школы как социальной организации, в которой именно человеческий фактор оказывается безоговорочно наиболее важным, и для российской школы с ее традиционно низкой ресурсовооруженностью (по материально-техническим, технологическим, финансовым и иным видам ресурсов), это явление крайне значимо и существенно повышает требования к внутришкольному управлению.

Требования - ограничения - возможности

Возрастание и усложнение требований к школе (и управлению ею) в современных условиях связано еще и с существенными **объективными ограничениями** их возможностей. Упомянем о некоторых из них.

1. Традиционное невнимание социума к проблемам школы.
2. Отсутствие сложившегося гражданского общества и такой его составляющей, как образовательно ответственная общественность, общественность как полноправный субъект образования и управления им.
3. Высокий уровень социального неравенства, делающий многие образовательные услуги недоступными для широких слоев населения.
4. Хронический дефицит ресурсов, необходимых школе и внутришкольному управлению.
5. Усталость общества от реформ (часто непродуманных и травматичных).
6. Явления социальной деградации и варваризации в обществе.
7. Развитие социального манипулирования, других грязных управленческих технологий и пренебрежения общечеловеческими ценностями.

В этих условиях приходится отметить и объективную **ограниченность возможностей и рычагов, которыми располагают**

школьные управленцы для решения стоящих перед ними и школами задач.

Как известно, историческое развитие общества породило три наиболее важных способа, рычага, механизма воздействия на социальное (в том числе - организационное) поведение людей.

Первым из них является принуждение, реализация властных полномочий и связанного с ними внеэкономического принуждения к труду. Следует признать, что **возможности использования управлением прямых и авторитарных властных рычагов в условиях современной школы**, с учетом возрастания трудностей жизни учительства - с одной стороны и с ростом уважения к ценностям свободы и достоинства личности - с другой, **сегодня существенно ограничены и опора на них вряд ли поможет решению задач функционирования (и тем более - развития школы).**

Вторым крупным механизмом влияния на людей и их совместную деятельность, причем механизмом чрезвычайно мощным и в последнее время начавшим (хотя и с большими трудностями и издержками) работать в условиях нашей страны, является механизм рынка, простой, понятный и привлекательный там и тогда, когда возникают возможности экономического стимулирования хорошей работы. Однако в сфере образования, которая не является (и на наш взгляд - не должна являться) чисто и полностью рыночной сферой пока не разработаны не только механизмы и методы учета и оценки реального трудового вклада работников, но и общие конечные цели работы. В сегодняшних условиях это усугубляется общей бедностью страны, низким, можно сказать - нищенским уровнем бюджетного финансирования системы образования (к тому же - при нерегулярной и негарантированной выплате положенных денег). В этих условиях достижения отдельных школ, сумевших создать и ввести в действие эффективные системы материального стимулирования работы, хотя и вызывают уважение и заслуживают распространения, но все же являются **пока** скорее редким исключением, чем общим правилом.

Таким образом, в распоряжении школьных руководителей остаются (или по крайней мере являются менее подверженными действию

внешних ограничений) только способы влияния, связанные с **третьим рычагом воздействия** - механизмами социально-психологического и педагогического (только применительно к взрослым) характера. Сравнительная узость спектра методов воздействия на людей и коллективы, по-видимому, должна компенсироваться повышением требований к владению имеющимися методами управления, стимулировать лучшее понимание и познание управляющими природы человека, закономерностей мотивации его поведения и деятельности. К тому же в условиях известного роста популярности идей гуманизма, свободы и достоинства личности многие методы управления и руководства людьми вынужденно “отбраковываются” как чуждые природе человека, современным ценностям и в конечном счете - неэффективные (речь идет о различных методах манипулирования людьми, об эксплуатации энтузиазма работников, не подкрепленном заботами о людях и т.д.). Соответственно, все большее значение приобретают способы управленческого воздействия, способствующие развитию и личностному росту работников школы.

Все сказанное, конечно, не означает, что совершенствование управления школой окажется легким делом, но, на наш взгляд, подтверждает наш вывод о большой и растущей его актуальности в современный период.

Совершенствование управления: возможности и предпосылки

Наряду с ростом требований к школе и внутришкольному управлению школой можно наблюдать и появление некоторых **позитивных, благоприятных возможностей для совершенствования управления.** В условиях начавшейся в 90-е годы децентрализации управления образованием в Российской Федерации и связанной с этим **автономизации образовательных учреждений** произошли существенные изменения как в степени ответственности внутришкольного управления, так и в масштабе его реальных прав и возможностей.

Управление из фактора по преимуществу поддерживающего, эксплуатирующего сложившиеся школьные системы и обеспечивающего их стабильное функционирование в заданных сверху рамках **объективно** начало превращаться в фактор создания, моделирования и проектирования школы, в силу, способную определять реальную судьбу образовательного учреждения, обеспечивать его преобразование, развитие.

Более того, сегодня есть все основания рассматривать внутришкольное управление как важнейший **школообразующий, школоформирующий, школосозидающий фактор** (имея в виду решающий вклад управления в создание, становление и изменение конкретной, как говорят некоторые философы, **"этой и такой"** школы, как сложной динамической многофункциональной системы, социальной образовательной организации).

Другие предпосылки успеха совершенствования управления школами связаны с такими новыми возможностями, как:

* изменения во взглядах организационной и управленческой науки на организацию, человека и их взаимоотношения (в частности - переход от так называемой "корпоративной" модели организации, всегда ставящей во главу угла интересы организации (и е учредителей и акционеров) - к так называемой "индивидуалистской", а точнее - человеко-ориентированной модели, внимательно относящейся к развитию человеческого потенциала как главной основы общего потенциала организации;

* распространение и развитие в психологии, философии, менеджменте идей гуманизма, личностного роста и развития человека;

* бурное развитие практики управления (менеджмента) в современной России, большая открытость мировому управленческому опыту и интенсивная работа по научно-методическому обоснованию, обеспечению и сопровождению развития управления, что в совокупности создает новый общий фон и возможности для более серьезной постановки вопроса о развитии управления в сфере образования;

* развитие научных исследований в области управления школой - прежде всего исследований и разработок в области

управления развитием школы, теории и технологии развития управляющих систем, их анализа и проектирования; моделирования различных типов управления;

* развитие передовой практики внутришкольного управления, демонстрирующее реальные способы и образцы сознательного проектирования и построения успешных школ и управляющих систем;

* постепенное осознание образовательным сообществом необходимости профессионализации управленческой деятельности в образовании, создание новых возможностей для получения менеджмент-образования и повышения управленческой квалификации и т.д.

Таким образом, в современный период можно говорить как о насущных потребностях в улучшении управления школой, так и о наличии определенных возможностей и предпосылок для утверждения усовершенствованных подходов к управлению.

2.4. Почему нужно совершенствовать процессы совершенствования управления?

Нельзя сказать, что проблемы существующих систем внутришкольного управления неизвестны образовательному сообществу и не вызывают с его стороны попыток как-то изменить положение дел. Однако приходится констатировать, что предпринимаемые до сих пор попытки улучшения управления оказались не слишком успешными. В чем это выражается и чем это можно объяснить? Для ответа на этот вопрос надо вновь осуществить процедуру проблемного анализа, но на этот раз по отношению к самому процессу совершенствования управления.

Поскольку анализ проблем всегда начинается с разрыва между требуемыми и реальными результатами, важно понять, что является результатом совершенствования. Мы полагаем, что в качестве плохих или недополученных результатов совершенствования управления можно в данном случае рассматривать выявленные нами ранее нерешенные проблемы и лежащие в их основе дефекты управления (См. предыдущий параграф). Пусть не все недостатки практики управления могут быть

объяснены неправильным подходом к ее совершенствованию или полным отсутствием такового, но многие из них вне всякого сомнения могли бы быть устранены или уменьшены (при общем росте потенциала управления) именно за счет грамотного совершенствования и осуществления управленческих нововведений.

Приходится констатировать, что:

* процессы совершенствования в системах внутришкольного управления пока значительно уступают по масштабам и интенсивности процессам обновления в их объектах: школах, образовательных системах и процессах;

* многие из попыток изменения управления, управленческих нововведений носят эпизодический, бессистемный, непродуманный, недостаточно осмысленный, необоснованный характер;

* во многих случаях совершенствование управления смешивается и спутывается с изменениями в самой школе, и собственно управленческие изменения растворяются и теряются в общем потоке изменений, до них «не доходят руки»;

* чаще всего изменения управления, там, где они все-таки осуществляются, охватывают отдельные компоненты управления, прежде всего - его организационную структуру, не затрагивая ценности, цели и функции управления.

* зачастую изменения не опираются на анализ существующих систем управления, для которого практики не располагают необходимыми навыками и методическими инструментами. А системы управления, не способные улавливать и решать новые проблемы, становятся тормозом в дальнейшем развитии образования;

* крайне редко можно встретить четко спланированные и последовательно осуществляемые проекты и программы развития управления в школе, при этом разделы о новых управляющих системах - традиционно слабое место в большинстве программ развития образовательных учреждений;

* процессы совершенствования управления не ведут к желаемым результатам во многом из-за неподготовленности

необходимых ресурсов и условий - нехватки времени, информации, недостаточной компетентности кадров;

* осмысленное развитие систем внутришкольного управления требует от руководителей школ владения информацией о строении систем внутришкольного управления и наиболее перспективных путях и способах их обновления, наиболее актуальных новшествах и нововведениях; однако большинство руководителей школ, не имея базового управленческого образования, испытывают в осуществлении и осмыслении совершенствования управления большие затруднения, чем в совершенствовании школы как объекта управления, что приводит к нарастающему отставанию развития управления от развития управляемого объекта;

* системы управления школами и их субъекты испытывают немалое давление со стороны муниципальных органов управления образованием, предъявляющим к ним новые требования. Однако характер этих требований таков, что они не стимулируют обновление управленческой деятельности (что говорит о недостатках управленческого профессионализма специалистов органов управления в образовании).

Для того, чтобы процесс совершенствования управления стал управляемым и целенаправленным, а руководитель школы стал его подлинным субъектом, нужен качественно иной уровень управленческой рефлексии, владение понятийным аппаратом современного управления, его концептуальными основами, чего явно недостает многим управленцам-практикам.

Именно поэтому важно разрабатывать и внедрять научные концепции совершенствования управления и повышать квалификацию руководителей в этой важнейшей области.

2.5. Стратегии совершенствования управления школой: общие условия успеха и основания выбора

Нашим читателям предстоит решать задачи совершенствования внутришкольного управления в конкретных, уникальных обстоятельствах, в школах, которые обладают особой индивидуальностью. Это исключает возможность выдачи единообразных рекомендаций по совершенствованию управления, годных «на все случаи жизни». В то же время можно предложить некоторые варианты общих подходов, построения стратегий совершенствования управления, опирающиеся на ранее рассмотренные инвариантные характеристики совершенствования как процесса и открытой системы.

Такие стратегии, как и всякие управленческие решения, выбираются с учетом определенных оснований и предпочтений, должны конкретно отвечать на определенные принципиальные и ключевые вопросы. Прежде чем сформулировать некоторые из них вместе с предлагаемыми вариантами решений, важно гипотетически сформулировать общие условия успеха совершенствования внутришкольного управления.

Гипотеза об общих условиях успешного совершенствования управления

Мы исходим из того, что совершенствование внутришкольного управления будет успешным (результативным, экономичным, эффективным, мотивирующим, не ведущим к перегрузке и переутомлению), если будут созданы и задействованы следующие факторы и условия:

1) в ходе анализа и прогнозирования внешней среды и потребностей самой школы, ее коллектива и персонала в управлении четко выявляются и формулируются актуальные и прогнозируемые требования к результатам, системе и процессу управления, управленческой деятельности;

2) эти требования доводятся до описания понятного и конкретного образа желаемых (требуемых) и возможных будущих результатов управления;

3) проводится описание и оценка реально получаемых результатов деятельности по управлению школой в свете видения новых требуемых результатов;

4) выявляются разрывы между требуемыми и реальными результатами (проблемы управления);

5) эти проблемы выстраиваются в определенном логике, структурируются, среди них выделяются приоритеты;

6) выявляется причинные цепи, ведущие к возникновению проблем;

7) уточняется общее видение желаемого будущего и определяются ключевые идеи решения ключевых проблем управления;

8) сознательно планируются и осуществляются при постоянном управленческом сопровождении и обратной связи действия, нацеленные на приведение внутришкольного управления в желаемое состояние, нацеленное в свою очередь на общий рост потенциала школы и результатов ее работы;

9) вся эта работа опирается на необходимые концептуальные, информационные, технологические ресурсы и методические инструменты, а ее субъекты развивают необходимые управленческие знания, умения, установки, овладевают управленческим образом мышления и понятийным аппаратом.

Выбор стратегии совершенствования управления школой предполагает ответы на множество вопросов, часть из которых рассматривается в последующих фрагментах этого параграфа.

Общая ориентация совершенствования: на цели или процессы?

Когда идея развития управления становится актуальной и модной, можно опасаться, что получит дальнейшее распространение фиктивное совершенствование, совершенствование ради совершенствования. В связи с этим очень актуально осуществление стратегии целевого подхода к изменяю управления. Это означает, что субъекты изменений ставят во главу угла конкретные результаты изменений, в частности, и управления школой - вообще. Эти результаты в свою очередь должны быть соотнесены с общими проявлениями успеха управления, которые

мы показали в главе 1. Именно определение целей совершенствования управления должно лежать в основе построения его процесса.

Выбор объекта и предмета совершенствования

В главе 1 мы кратко показали, что может явиться конкретным объектом улучшения в системах внутришкольного управления и их управленческой деятельности. Однако при этом молчаливо предполагалось, что речь идет об управлении в конкретных школах. Между тем, разговор о совершенствовании управления школами может и должен вестись сразу на нескольких уровнях, каждый из которых решает свои задачи:

1) уровень совершенствования внутришкольного управления вообще (на котором работают ученые-управленцы, выявляющие наиболее общие закономерности, проблемы управления и пути их решения);

2) уровень совершенствования внутришкольного управления в конкретных стране, регионе, районе в определенный момент времени или период (на котором работают ученые, консультанты и специалисты органов управления образованием и их методических служб, все те, кто определяет политику в сфере управления в образовании);

3) уровень совершенствования внутришкольного управления в конкретной школе (на этом уровне главными субъектами оказываются руководители школ, которые могут опираться при этом на научные рекомендации и нормативные указания органов управления, а также на прямую помощь со стороны субъектов, упомянутых в пунктах 1 и 2).

Для нашего пособия важны все три уровня, хотя целевым и главным, естественно, является третий, на который и рассчитаны наши рекомендации.

В конкретной школе стратегия изменения управления, как говорилось выше, может строиться как охватывающая всю систему управления и ее управленческую деятельность или только отдельные их части, носить более или менее радикальный характер, отличаться большей или меньшей интенсивностью и напряженностью.

Выбор соответствующих стратегических ориентаций должен определяться прежде всего:

* характером требований к управлению и мерой соответствия реального управления этим требованиям;
* реальным положением дел и остротой проблем управления;
* силой и напряженностью устремлений субъектов управления к самосовершенствованию (если они высоки, возможно инициативное, активное и постоянное, а не вынужденное, реактивное и эпизодическое обновление управления);
* готовностью субъектов управления взять на себя ответственность за последствия изменений в управлении;
* самооценкой возможностей и ограничений субъектов и участников процесса совершенствования;
* наличием в распоряжении субъектов изменений концептуальных и методических средств развития управления, других ресурсов и др.

Определение субъектов и участников совершенствования управления

Субъекты и участники процессов совершенствования управления в конкретных школах могут быть условно разделены на две большие группы:

1) «инсайдеры», то есть все те, кто находится **внутри школы;**

2) «аутсайдеры», то есть все те, кто находится **вне школы**.

В первой группе наиболее естественными субъектами развития управления выступают сами руководители школы. Однако в разных школах штатные управляющие могут в разной степени привлекать к работе по совершенствованию управления «рядовых членов коллектива».

При широком участии педагогов, учащихся, родителей в обсуждении путей улучшения управления и в решении его проблем можно говорить **об открытой и партисипативной стратегии совершенствования. Эта стратегия соответствует общей клиенто-**

ориентированной позиции современного управления, которая требует обязательной настройки управления на запросы и интересы клиентов и пользователей.

Там, где «спасение управляющих рассматривается как дело рук самих управляющих», реализуется **административная, закрытая, келейная стратегия совершенствования**, которая при прочих равных условиях может иметь меньше исполнителей или меньшую социальную базу поддержки.

В то же время, управляющие, не привлекающие коллектив школы, участников образовательного процесса к обсуждению проблем управления, могут опираться на них при реализации собственного плана изменений в управлении.

Субъекты совершенствования управления могут быть организованы по типу целевой или проблемной группы, инновационной команды (что представляется наиболее разумным, хотя и требует специальных усилий по освоению навыков командной работы), либо могут действовать индивидуально, при традиционном (то есть - обычно недостаточном) уровне взаимодействия и координации усилий.

В ряде случаев весьма полезно привлечь в состав участников совершенствования управления и так называемых аутсайдеров (то есть внешних по отношению к школе специалистов). Они могут выполнить такие важные ролевые функции, как:

* носители концептуальных и методических средств улучшения управления; консультанты по содержанию и/или процессу совершенствования управления (в этой роли могут выступать ученые, профессиональные консультанты по управлению, методисты, имеющие специальную подготовку и опыт в данной сфере);

* исследователи, поставщики необходимой информации (например, социологи, прогнозисты и другие специалисты, способные поделиться с руководителями школ результатами своих исследований или организовать такие исследования в самой школе и ее социальном окружении);

* аналитики, эксперты, специалисты по анализу и оценке процесса и результатов совершенствования управления;

* научные руководители процессов совершенствования управления (в том числе - в рамках специализированных экспериментальных площадок и полигонов);

* официальные руководители, кураторы и контролеры проектов совершенствования управления в школах от органов управления образованием и их методических служб и т.п.

Работа с такими специалистами требует от внутришкольных субъектов управления определенных навыков, умения правильно строить отношения и разделение труда, не впадать в повышенную зависимость от внешних помощников. Кроме того, привлечение внешних специалистов сопряжено с необходимостью финансовых затрат на оплату услуг. Несмотря на это, в современной ситуации (когда еще не построены культурные нормы обновления управления и не накоплены образцы описания опыта совершенствования управления, а сам этот процесс не набрал необходимого размаха) можно рекомендовать использование компетентных внешних помощников при малейшей возможности.

Отдельные изменения или комплексное совершенствование?

При выборе пути совершенствования управления школой важно решить, пойдет ли речь об отдельных, не связанных между собой изменениях или об их комплексе. Вторая стратегия более продуктивна, но и более сложна, так как предполагает более целостный образ управления в сознании руководителей, понимание ими связей между изменением отдельных частей управления и его результатами.

Чем более комплексный и широкозахватный характер приобретают изменения в управлении, тем больше потребность в продуманном планировании их осуществления, вплоть до целевой программы развития управления как подпрограммы в программе развития школы.

Проект или постоянная работа?

Совершенствование управления может быть организовано в конкретной школе либо как постоянная работа, либо как ограниченный по времени обособленный проект серьезных изменений, либо как сочетание второго и первого вариантов. В наших условиях представляются предпочтительными вторая или третья стратегии.

Дело в том, что системы управления, осуществляющие постоянное самосовершенствование, нам пока практически неизвестны, и предлагать этот вариант на ближайшее время нереалистично.

Поэтому речь в основном может идти о построении и организации совершенствования управления школой как специального проекта (которые могут наиболее естественно встраиваться в такие общешкольные проекты изменений, как разработка и реализация программы развития школы). В этом случае к такому проекту вполне можно применить все новые подходы управления проектами (проектного менеджмента) как специальной управленческой дисциплины.

Затем, после успешного выполнения такого проекта и фиксации его результатов желательно создание системы постоянного слежения за состоянием результатов и процесса управления (управленческого мониторинга), что позволяет не допускать существенных отклонений от принятой нормы функционирования и постоянного улучшения управления по отклонениям вплоть до решения об очередном более радикальном обновлении управления.

Самостоятельный или «встроенный» проект?

Проекты по улучшения управления школой могут быть построены как самостоятельные начинания, хотя, естественно, не оторванные от более общего контекста совершенствования самой школы, или как проекты «встроенные», интегрированные в качестве составляющей или подпроекта в более широкие целостные проекты изменений в школе.

Первый вариант представляется менее вероятным в наших условиях, так как практика показывает, что в подавляющем большинстве случаев управляющие обращаются к изменениям управления только при необходимости что-то изменить в школе как объекте управления, а

самостоятельная мотивация развития управления развита пока недостаточно. Этот вариант является и менее удачным, так как возникает опасность попыток изменения управления без достаточной увязки с изучением потребностей школы и социальной среды в управлении: как известно, важный постулат системного подхода заключается в необходимости встраивать изучаемую систему в систему более широкую и видеть вклад меньшей системы в функционирование и развитие большей.

Соответственно, второй вариант, при котором совершенствование управления школой является одной из задач и одним из проектов в общем проекте (программе) развития школы, мы рассматриваем и как более разумный, и как более естественный.

Приростные улучшения или оптимизация?

Еще одна важная альтернатива при выборе возможной стратегии совершенствования внутришкольного управления, связана с дилеммой: сделать ставку на мелкие, так называемые приростные улучшения или достижение результатов, максимально возможных в данной ситуации по определенным критериям, т.е. оптимальных результатов.

Вторая, оптимизационная стратегия совершенствования управления, естественно, выглядит более привлекательно. Одновременно она является и значительно более трудной и ответственной, так как возникает необходимость очень серьезной диагностики возможностей и результатов управления (в зоне их ближайшего развития), руководители принимают на себя задачу выявить и полно использовать все ресурсы и резервы, работать с максимальной продуктивностью.

Поэтому, заявляя такую стратегию, руководителям школьных управляющих систем важно прежде всего не торопиться, хорошо соразмерить заявляемую «высоту планки» с реальными возможностями самого руководителя, его соратников, всех участников управления школой, внешние влияния и т.д.

Стратегия приростных мелких улучшений или «малых дел» при всей своей внешней неэффектности также может быть успешной, особенно при дефиците ресурсов, если в ходе изменений управления действительно достигаются и вовремя фиксируются предлагаемые сдвиги и полученные результаты.

Выбор способа изменений управления

Осуществляя изменения в управлении школой, важно знать различные пути и способы его совершенствования, их возможности и ограничения и сознательно выбирать на этой основе доминирующие способы или их разумное сочетание.

В принципе возможно совершенствование внутришкольного управления с помощью и на основе:

1) использования метода «проб и ошибок» или поиска с обратной связью (этот способ предполагает проверку разных вариантов улучшения управления с тем, чтобы в итоге остановиться на наиболее успешных; соответственно, он не предполагает наличия целостного видения желаемых будущих результатов управления и не гарантирует целостного улучшения положения дел; результаты использования этого способа можно повысить за счет качества отслеживания результатов проб и оперативной коррекции по его итогам);

2) использования готовых научных рекомендаций по совершенствованию управления, основанных на результатах исследований (этот путь обещает успех в случае, когда такие рекомендации оснащены необходимым инструментарием, а их пользователи умеют применить общие советы с учетом особенностей своих школ; сами научные рекомендации могут иметь разное соотношение конкретности/обобщенности - одни касаются общих подходов к обновлению управления (в части его целей, содержания или процесса), другие носят более конкретный и содержательный характер, вплоть до очень подробных и рецептурных предписаний для управляющих (последние по понятным причинам требуют большего объема, так как занимают больше места в текстах);

3) использования рекомендаций передового управленческого опыта других школ, а также по возможности - других отраслей и стран (этот способ традиционно очень популярен у практиков, однако, развитие культуры описания и распространения опыта совершенствования внутришкольного управления в нашей стране пока не позволяет всерьез рассчитывать на успешное и широкое тиражирование действительно ценного опыта; требуются большие специальные усилия для обучения практиков описанию собственного опыта управления и его развития);

4) рефлексии и проблематизации управленческого опыта собственной школы (этот способ весьма ценен, так как лучше всего учиться на опыте, но требует от управляющих владения множеством понятийных и методических средств, сформированности управленческого образа мышления; если в своей рефлексии управляющий не мыслит категориями управления, он вряд ли сможет осознать проблемы управления в своей школе, принять на себя ответственность за их существование и выйти за рамки прежних стереотипов и способов работы);

5) постепенного выращивания новой практики управления на основе наблюдения за естественными тенденциями изменения школы и управления (этот способ ориентирует управляющих на спокойное и вдумчивое наблюдение за практикой управления, выглядит очень гуманно и обещает деликатное обращение со школой и управляющей системой, но чреват очень медленными темпами без гарантии существенных сдвигов в результатах);

6) целенаправленного создания нового опыта управления, вплоть до постановки формирующего эксперимента (данный способ более радикален, но и существенно более сложен и рискован, как всякий настоящий эксперимент, он не может гарантировать только положительные результаты);

7) формирующего эксперимента на основе концептуальной модели и системного проекта желаемого будущего состояния системы управления и управленческой деятельности (этот способ наиболее мощен и радикален и соответственно - наиболее сложен, так как требует

перехода управляющих на позиции системного проектирования и создания новых систем управления школами).

На практике вполне возможно и разумно сочетание и взаимодополнение различных способов совершенствования управления или выбор какого-то из них в качестве доминирующего при вспомогательной роли других способов.

Содержательная сторона стратегий совершенствования управления

В этом параграфе мы в основном говорили о выборе стратегии процесса совершенствования управления. Однако ясно, что главной составляющей стратегии изменений является их содержательная сторона.

С нашей точки зрения выбор содержательной ориентации стратегии включает в себя выбор:

1) конкретной области (областей) изменений в управлении школой (это может быть, например, любой из компонентов управления или любая из его подсистем, перечисленных в параграфе 1.2.);

2) выбор характера и направления изменений, определения типа и свойств нового управления (данный вопрос содержательно рассматривается в главе 3 пособия);

3) конкретных задач, решаемых в ходе запланированных изменений в управлении.

Затем на этой основе определяются последовательность и сроки осуществления главных изменений в управлении, логика их развертывания во времени и определяются основные этапы работы.

Стратегия анализа внутришкольного управления в

рамках его совершенствования

Задачи совершенствования управления, как мы уже показали, в принципе не могут решаться успешно без анализа существующего положения дел и новых требований к управлению.

Понятно, что главным, узловым моментом анализа, предпринимаемого в рамках и в целях усовершенствования внутришкольного управления, является **проблемный анализ, выявляющий разрывы между требуемыми и реальными результатами управления**, то есть наиболее насущные **потребности** системы управления школой в самосовершенствовании (именно поэтому на Запале этот тип анализа называют анализом потребностей).

Однако для того, чтобы получить возможность выйти на главные проблемы управления, необходимо осуществить еще целый ряд необходимых этапов и шагов аналитико-прогностической работы, включая:

* принятие решения о совершенствовании управления и соответствующем анализе действующей практики управления школой;
* планирование аналитической деятельности;
* первичная ориентация в объекте анализа, выявление его состава, строения, связей, характеристик, показателей для оценивания;
* анализ состояния и прогноз тенденций изменения внутришкольной и внешкольной среды, окружающей школьную управляющую систему и ее влияний на управление;
* анализ состояния и прогноз тенденций изменения требований к управлению школой; выстраивание первичного видения новых требуемых результатов;
* фиксация реальных результатов управленческой деятельности в школе в свете текущих и новых требований;
* анализ и оценка ресурсных возможностей управляющей системы в плане соответствия новым требованиям;
* анализ и оценка важнейших достижений системы управления и их причин;

* анализ и оценка возможностей роста и развития управления в школе.

Эти шаги анализа создают основы для последовательного проведения проблемного анализа, завершающегося формированием комплекса взаимосвязанных и причинно объясненных ключевых приоритетных проблем управления, увязанных с ключевыми проблемами и результатами деятельности школы в целом.

* * * * *

ЧАСТЬ ВТОРАЯ. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

Глава 3. Построение усовершенствованных систем управления школой

Как было показано в предыдущих главах, наиболее серьезное продвижение вперед в совершенствовании управления школой можно получить на путях создания обновленных, усовершенствованных управляющих **систем**.

Совершенствование систем внутришкольного управления предполагает в самом общем виде:

* определение направленности и типа управления школой, которые должна реализовать система, то есть важнейших свойств (системных качеств) управления;
* определение состава и структуры конкретных функций управления;
* выбор разумных методов и средств реализации функций управления;
* построение рациональных организационных структур управления школой.

3.1.Ключевые свойства современного внутришкольного управления

Тип управления: что это значит и почему о нем важно задумываться?

Анализ существующей научной литературы об управлении показывает, что **осознание многообразия особенных, качественно различных вариантов и моделей управленческой деятельности и управляющих систем происходит далеко не сразу, а применительно**

к управлению в сфере образования вообще только начинает осознаваться учеными и практиками. Это проявляется, в частности, в несформированности понятий и представлений о разных типах управления и попытках улучшать не существующее в природе **“управление вообще”**, не предъявляя конкретных требований к его **качеству,** то есть **совокупности важнейших свойств, обеспечивающих общую способность управления удовлетворить предъявляемые ему актуальные и перспективные, известные или предполагаемые потребности (объекта управления, социума, членов организации и т.д.).**

Это отчасти можно объяснить такими обстоятельствами, как отставание управленческой науки в разработке необходимых научных понятий, а также сложившаяся у управленцев-практиков в прежние годы привычка к единообразному восприятию управления (в условиях заданного сверху единообразия и унификации школы как объекта управления) и связанная с этим невостребованность и несформированность модельного, многовариантного управленческого мышления, **недостаточное внимание к качеству вообще и качеству управления - в особенности.**

Приходится констатировать наличие неустраненного до сих пор **серьезного противоречия** между важностью (для упорядоченного описания и научного объяснения управления школой и для совершенствования практики управления) **вопросов о типологии управления общеобразовательными учреждениями, о типах школьных управляющих систем, с одной стороны и - недостаточной разработанностью этого вопроса в науке и практически полной неосвоенностью его практикой - с другой.**

В то же время надо отметить, что в последние годы ученые (прежде всего - специалисты ИУО РАО, начавшие в середине 90-х годов исследования в области теоретических основ и технологий проектирования систем управления на разных уровнях образовательной иерархии - от уровня управления образовательными учреждениями - до уровня управления муниципальными и региональными образовательными системами) не только подошли к пониманию

необходимости разработки разных типов и моделей управления, но и создали необходимые конкретные предпосылки и заделы для создания новых типов управления. С точки зрения развития науки и практики управления переход от «управления вообще» - к множеству разных типовых моделей управления мы рассматриваем как очень важное достижение и одно из оснований современного управленческого мышления.

Соответственно, постановку вопроса о разных типах управления школами и переход к их обоснованию мы рассматриваем как важное свидетельство нового, возросшего уровня зрелости и возможностей молодой науки управления образованием.

На основании проведенного нами анализа представлений различных научных дисциплин о концепте “тип” мы предлагаем следующее **рабочее определение понятия “тип управления школой”**: “Тип управления - единица классификационного деления имеющихся или возможных концепций и практик управления”. Это определение предполагает, что может существовать некоторое множество разных **конкретных, особенных типов управления**. При этом конкретный, отдельно взятый тип управления - это целостная совокупность качественно своеобразных, характерных, устойчиво проявляющихся и взаимосвязанных свойств и признаков управляющих систем и их управленческой деятельности, отражающих реальное многообразие требований к ним, задач и условий их деятельности и обусловливающих значимые различия их функциональных возможностей и полезных результатов”.

В данном определении конкретный тип управления школой рассматривается как нечто, принадлежащее к категории **“особенного”**, и тем самым - как нечто отличное и от “систем управления вообще” **(всеобщее)**, и от неповторимых, уникальных систем управления отдельными конкретными образовательными учреждениями **(единичное).**

Кроме того, слово “тип” (как и в других отраслях) несет в себе и значение **некоторого образца, общей модели для единичных управляющих систем и их деятельности.**

Понятие “тип управления” в ряде ситуаций может рассматриваться как синонимичное или, по крайней мере, близкое по значению с понятиями “характер управления” (определенный, особенный характер управления), “подход к управлению” (определенный, особенный подход к управлению), “модель управления” (определенная, особенная модель управления), “вариант управления” и т.п.

Важно подчеркнуть, что введение понятия о типах внутришкольного управления имеет не только научное, но и практическое значение, привлекая внимание к вопросам **качества управления,** ориентируя субъектов управления на осмысление реальных свойств и характеристик создаваемых и эксплуатируемых ими систем, их способность или неспособность адекватно и своевременно отвечать на имеющиеся и предполагаемые требования; на понимание связей между главными свойствами, функциональными возможностями определенного типа управления и обеспечивающими их характеристиками системы внутришкольного управления (без чего невозможна управленческая рефлексия, без развития которой в свою очередь не приходится рассчитывать на осмысленное улучшение, совершенствование существующей практики).

Анализ опыта действующих систем внутришкольного управления доказывает, что **такая ориентация пока встречается чрезвычайно редко.**

Что надо знать о типах управления?

Дальнейшая работа с понятием “тип управления” приводит нас к необходимости сформулировать некоторые **аксиомы и постулаты,** характеризующие типы управления безотносительно к различию их основных свойств.

- тип управления является реальностью особого рода: не будучи фикцией или чистой выдумкой изобретательного человеческого разума, разные типы управления вместе с тем наблюдаемы, распознаваемы, уловимы и различимы с большим трудом, чем скажем, разные типы представителей животного мира или типы технических устройств. В

процессе их описания, сопоставления и особенно - в ходе отнесения разных реальных систем к тем или иным типам, возникает довольно много субъективного, сложно доказуемого;

- любой тип управления характеризуется бесчисленным множеством свойств, среди которых целесообразно выделять **основные** (**"заглавные", доминирующие, типообразующие**) и **дополнительные, сопутствующие, подчиненные** свойства;
- типообразующие свойства управления школой могут быть предложены на основе обобщения эмпирических данных или выведены теоретически, но в любом случае важно обоснование полезности, необходимости и доминирования именно этих свойств управления;
- любой тип управления не сводится к какой-то единственной, пусть даже очень важной характеристике и не может быть исчерпывающе описан только с ее помощью;
- к определенному типу управления школой может принадлежать **некоторое множество** реальных школьных управляющих систем, для которых основные характеристики данного типа управления приобретают роль некоторого образца, типовой модели;
- могут быть выделены **простые и сложные типы управления**. Простые типы конструируются на основе какого-то одного свойства управления, сложные - на основе комбинации нескольких свойств (при условии, что они совместимы друг с другом). Так, на базе комбинации в единое целое ряда относительно простых типов управления могут быть построены сложные типы управления, способные сочетать преимущества своих составляющих (например, модель системно-целевого управления развитием школы, предложенная В.С. Лазаревым в книге “Управление развитием школы”, сочетает преимущества управления по целям и интеграции действий всех участников совместной деятельности в школе);
- конкретные свойства и характеристики управления могут приобретать существенно различные роль и значение, “попадая” в состав разных сложных типов управления, имеющих разные доминирующие свойства (что выступает как проявление известных закономерностей системного понимания действительности);

- одни и те же значимые свойства управления могут быть доминирующими в одних типах и моделях управления и сопутствующими, подчиненными - в других;
- выделение новых типов управления связано с осмыслением возросшей значимости определенных свойств управления, которые начинают рассматриваться как системо- и типообразующие. Как правило, становление определенных типов управления связано со стремлением управления противостоять неким негативным проявлениям практики управления (и их научным основаниям, если таковые имеются), которые рассматриваются **как антиподы утверждаемого позитивного свойства.** Так, целевое управление противопоставляется нецелевому, ориентированному только на процесс без преследования конкретных определенных целей; интегрирующее управление - бессистемному, партисипативное основанное на участии в принятии и реализации важных решений всех членов организации) и коллегиальное управление - административному и келейному; развивающее управление - только охранительному или разрушительному и т.п.;
- моделирование типов управления может осуществляться разными путями, например: а) путем индуктивного обобщения свойств реально наблюдаемых единичных систем управления (от единичного к особенному); б) дедуктивным путем - через конкретизацию и спецификацию общих и инвариантных свойств, присущих любым системам управления (от всеобщего к особенному); в) "встречным путем", при котором тип управления моделируется на основе сочетания путей а) и б); последний вариант с акцентом на построение типовых вариантов управления на базе общего инварианта, предложенного авторами пособия в цикле работ 1995-1998 гг., взят за основу в данной работе);
- реальные системы управления школой могут быть оценены с точки зрения принадлежности к тому или иному типу, наличия и интенсивности проявления свойственных ему качественных особенностей. В то же время важно учитывать, что обнаружение в практике управляющих систем и вариантов управленческой деятельности, абсолютно соответствующих характеристикам так называемых “**чистых типов”** управления, представляется весьма

проблематичным. В большинстве случаев реальные управляющие системы имеют черты, присущие разным типам управления (что не исключает возможности выявления доминирующих свойств);

- устойчивость и надежность проявления в управленческой деятельности ключевых характеристик определенного типа управления **обеспечивается и гарантируется за счет управляющей системы**, в которой функции, организационные структуры и технологии управления сознательно настраиваются на обеспечение этих ключевых характеристик, выступают как носители и гаранты соответствующих функциональных возможностей;
- разные типы управления (и их концептуальные основы) могут отличаться друг от друга не только (а зачастую - и не столько) некоторыми конкретными свойствами и проявлениями, но и своими базовыми основаниями, особым взглядом на объект управления, на природу и назначение самого управления. Такое новое управленческое видение (разрабатываемое в рамках и в интересах проектирования конкретных типов управления) может затем усваиваться другими типами управления и внести вклад в развитие и обогащение общей управленческой картины действительности;
- концепции, описывающие и обосновывающие особые типы управления школами, должны включать в себя раскрытие собственных оснований, а также ключевых характеристик управленческой деятельности и осуществляющей ее управляющей системы;
- авторы, предлагающие и обосновывающие различные особые типы управления (в том числе - внутришкольного), могут исходить из различных представлений о степени научной и практической новизны, радикальности и революционности своих предложений. В одних случаях имеются **претензии на создание управления принципиально нового типа** (по аналогии с известной в прежние годы из учебников истории “партией нового типа”). Такие претензии нередко оказываются следствием плохого знания истории и нынешнего состояния управленческой науки и практики, а также демонстрируют стремление к саморекламе, вполне объяснимого в условиях рыночных отношений). В других случаях речь идет о понимании особого типа управления как

ОДНОГО ИЗ множества возможных вариантов, обогащающего общее многообразие управления, отличающегося от других вполне конкретными и определенными функциональными возможностями и преимуществами и реально способствующего совершенствованию познания и практики внутришкольного управления, повышению его качества в интересах развития школы, учащихся, педагогов, связей школы с социальным окружением и т.д. В современных условиях более конструктивным и реалистическим представляется второй подход, которым и руководствовались авторы пособия.

Рассмотрим теперь некоторые **важнейшие типообразующие свойства,** актуальные для обновления систем управления в современный период.

Ценностный характер управления

Любые системы управления в социальных организациям 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, как мы его понимаем. Созидательное управление школой с его особым интересом к ценностным основаниям совместной деятельности в школе предполагает осмысление ценностей и ценностное самоопределение школьного сообщества в качестве важнейшей функции внутришкольного управления.

Ценностный характер управления проявляется в:

- осознанной ориентации управляющей системы на определенные (прежде всего - гуманистические) ценности;
- приоритетности основных ценностей школы 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;

• сознательном утверждении и культивировании ключевых ценностей;

• признании права членов и групп школьного сообщества на наличие и отстаивание своих интересов и ценностей;

• специальной работе по согласованию ценностей и интересов;

• постоянном соотнесении всего происходящего в школе с ее главными, принятыми в сообществе ценностями.

Антиподами той версии ценностного управления, которой придерживаются авторы, является управление:

- индифферентное по отношению к ценностям, технократическое, считающее ценности чем-то ненужным в управлении школой;

- не осознающее те ценности, которые кладутся в основу жизнедеятельности школы и не берущее на себя ответственность за ценностное единство школьного сообщества;

- не различающее высокие смысловые, экзистенциальные ценности и ценности чисто технологические, инструментальные;

- основанное на директивном навязывании ложных, идеологизированных, негуманных ценностей и т.д.

Реализация ценностного подхода в рамках развивающего управления школой 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;

- интенсивное обсуждение проблем ценностей, имеющих отношение к образованию, жизни данной школы в сообществе; создание

условий для широкого и незаорганизованного участия в таком обсуждении всех членов сообщества;

- создание ценностно значимой образовательной среды в школе как естественного носителя значимых ценностей и смыслов;

- сознательное культивирование основных ценностей школы, образовательного процесса, отношений и общения в сообществе;

- побуждение членов школьного сообщества к осмыслению внутришкольных ценностей, ценностей индивидуальности данной школы, стимулирование "школьного патриотизма" в лучшем значении этого понятия;

- углубленное познание существующей в школе неформальной организационной культуры, проникновение в ее смысл;

- постоянное обновление живых актуальных ценностей школы (с учетом динамизма школьной жизни, смены поколений, динамики жизненных ситуаций);

- постоянную работу по сближению официальной философии школы и ее реальной системы ценностей, организационной культуры;

- влияние субъектов управления и других значимых лиц в школьном сообществе как ролевых моделей, образцов правильного, приемлемого стиля поведения и т.д.

Доминирующими точками опоры ценностного характера управления являются ценностно-нормативные основания системы управления, устремления и цели, которые она выдвигает, конкретизируя общие ценности, функции стратегического планирования, весь массив функций руководства школьным сообществом, реальный стиль поведения руководителей школы, их общения с педагогами, учащимися, родителями,

В реализации ценностного характера управления особую ответственность 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 понятиях об организационной культуре школы, аксиологических основаниях ее жизнедеятельности.

Мы полагаем, что ценностный характер управления и само содержание культивируемых ценностей во многом предопределяет другие возможности и свойства системы управления. 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).

Целевой характер управления

Оптимальное использование и развитие общего потенциала школы немыслимо без точного установления, понимания и принятия ключевых целей совместной деятельности. Поэтому развивающее управление **не может не быть целевым.**

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) в качестве своей наиважнейшей заботы; видит в этом смысл управленческой деятельности;

- ориентирует собственные, непосредственные цели управления на обеспечение эффективной реализации главных целей школы (авторское видение таких целей предложено выше);

- 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 таких оснований целеполагания, как потребности (требуемое) и возможности (возможное);

- 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 этом для развивающей системы управления школой характерна ее ярко выраженная **стратегическая доминанта, сознательное подчинение 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 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 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.

Переход систем внутришкольного управления на "целевые позиции" призван:

- повысить целеустремленность совместной деятельности членов школьного коллектива, придать ей общую направленность;
- создать более благоприятную мотивационную обстановку в школе;
- сделать совместную деятельность осмысленной;
- преодолеть избыточную неопределенность организационного поведения;
- обеспечить концентрацию усилий на главных задачах, направлениях "главного удара";
- создать основу для налаживания новых продуктивных связей и отношений, координации действий вокруг общих стержневых целей и задач;
- обеспечить экономию времени, усилий, ресурсов и т.д.

Антиподами целевого и 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;
- фетишизация средств достижения целей.

Значимость целевого управления, направленности управления на обеспечение достижения конкретных результатов проявляется и в том, что данное системное качество связано со многими другими свойствами новой системы управления, во многом обеспечивает их успешную реализацию.

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.

Целевое управление в принципе может быть демократичным и авторитарным, партисипативным или "келейным". В модели системы развивающего управления предполагается, что процедуры формирования и согласования целей носят коллегиальный демократический характер, цели, как правило, не навязываются сверху, а генерируются и утверждаются в ходе обсуждения, с участием заинтересованных лиц. Выбор целей подразделений и отдельных работников носит децентрализованный характер,

Основными носителями целевого характера управления выступают, естественно, цели, порождаемые системой управления или под ее руководством (при особом внимании к качеству, релевантности целей), порождающие их функции целеполагания (как элемента планирования) и планирования в целом, функции выработки миссии школы, проектирования модели выпускника школы, планирования учебного плана и образовательной программы, функции контроля и коррекции (по отклонениям), функции согласования целей, побуждения к принятию целей (относящиеся к блоку функций руководства), функции организации и регламентации деятельности подразделений (с акцентом на целесообразный характер их структуры и деятельности).

При этом речь идет не просто о развитии этих функций, наращивании их возможностей и росте их приоритетности, но и соответствующем акцентировании реализации всех функций, принимаемых системой управления, на достижение определенных ясно представляемых результатов. Это обеспечивается уже на уровне функций метауправления или управления системой управления, прежде всего - функций проектирования (и перепроектирования) функциональной структуры управления школой, анализа эффективности управленческой деятельности.

В технологическом плане осуществление целевого характера управления опирается на процедуры проблемно-ориентированного анализа состояния дел, группового обсуждения и формулирования

целей, выработки и фиксации в документах основных целей подразделений школы и др.

В структурном плане для целевого управления в предлагаемой модели обеспечивается четкая и зафиксированная в регламентирующих документах целевая ориентация всех подразделений школы и всех субъектов управления, а также создание специальных целевых, проектных структур, работающих на реализацию четко очерченного круга конкретных задач.

Целевой характер управления обеспечивается также различением разных видов моделей желаемого будущего, определением объектов, по отношению к которым определяются эти модели (в том числе - операциональные цели), решением вопроса о субъектах постановки и реализации целей, проектированием механизмов целеполагания и целеосуществления. Моделируемая система внутришкольного управления должна продуцировать цели функционирования школы, цели ее развития, а также цели функционирования и саморазвития системы управления.

Активный, превентивный, опережающий, прогностичный характер управления

Наилучшая реализация назначения управления, мобилизация и полное использование всего имеющегося в наличии потенциала школьной организации для достижения целей школы, выполнения ее миссии принципиально несовместима с реактивным, хронически запаздывающим характером управления. Недаром часто говорят, что управлять - это значит предвидеть! Если реактивное управление реагирует уже на 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 ...).

Результатом опережающего управления 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.

Активное управление тесно связано с адаптивным 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, говоря о превентивном, опережающем управлении имеем в виду его не 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 школы как объекта - 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.

Интегрирующий, консолидирующий характер управления

Трудно рассчитывать на развивающий характер управления без развития в школе системы связей между людьми, процессами, подсистемами. Школа как социальная организация может быть понята и как совокупность связей и отношений между людьми, между видами деятельности, процессами, подсистемами, между самой школой и окружающей ее средой. При этом отбор и использование этих связей и отношений, их регламентация и регулирование, отказ от одних типов и видов связей и создание других естественным образом ложится на систему внутришкольного управления. Именно с помощью созидания связей система управления реализует свое назначение - обеспечить организованность совместной деятельности, жизнедеятельности школы.

Продуктом данного свойства системы управления являются связи и отношения в школе, достаточно полные, адекватные решаемым задачам, отвечающие потребностям как школы в целом, так и отдельных групп в коллективе.

Реализация данного свойства системой управления школой предусматривает специальную проектировочную деятельность по продумыванию рациональных связей и отношений в объекте

управления, в системе "внутришкольное управление - школа", внутри системы управления, а также связей и отношений с внешней средой, развитие функций межпроцессной и межсистемной координации и интеграции, учет имеющихся неформальных отношений в коллективе и т.д.

Чтобы сделать управление интегрирующим по отношению к школе, нужно сделать его системным, целостным, что требует рационализации организационной структуры управления, состава его субъектов и связей между ними, развития согласованности управленческих действий.

Побуждающий, мотивирующий, вовлекающий характер управления

Система управления не станет развивающей и не добьется повышения эффективности деятельности школы и качества образования, если она не сможет побудить всех педагогов и учащихся максимально вкладывать в общее дело их индивидуальный потенциал и всемерно развивать его. Значение стимулирующего, мотивирующего, воодушевляющего управления особенно возрастает в сложные времена, когда многие традиционные мотивы и смыслы деятельности, прежние системы ценностей теряют свое былое значение и перестают побуждать к активной работе, учению, саморазвитию.

Реализация этого свойства системы управления, связанного также с ценностным, целевым, интегрирующим характером управления, предполагает, что система управления и прежде всего - руководство будет:

- опираться на известные модели мотивации организационного поведения;

- развивать функции организации диагностики мотивационной обстановки, социально-психологического климата в коллективе, диагностики профессиональных возможностей педагогов, реальных учебных возможностей школьников;

- учитывать наиболее значимые потенциальные мотиваторы деятельности конкретного школьного сообщества, его элементов, отдельных людей;

- развивать функции стимулирования и расширять комплекс используемых материальных и моральных стимулов; корректировать тактику стимулирования с учетом реальной реакции коллектива на стимулирующие действия руководителей;

- обеспечивать стимулирующий, мотивирующий характер целеполагания, согласования ценностей и целей, постановки задач и выдачи заданий, контроля и оценки деятельности педагогов и учащихся (включая аттестационные процедуры);

- демонстрировать образцы профессионального поведения и отношения к делу и т.д.

Демократичный, партисипативный характер управления

Современное внутришкольное управление, как мы его понимаем, вряд ли совместимо с авторитарным (пусть даже патерналистским) и чисто административным характером управления. Как элемент направленности системы управления и как его важная ценность демократическое управление, в частности, предполагает:

- принятие в качестве важных ценностей ценностей свободы, уважения индивидуальности, терпимости к иному мнению;

- коллегиальность в подготовке и принятии управленческих решений (в том числе - стратегических), что не исключает персональной, единоличной ответственности;

- привлечение к решению важных для школьного сообщества, повышения качества образовательного процесса широкого круга педагогов, учащихся, других заинтересованных лиц;

- рациональную меру централизации и децентрализации управления, делегирование части полномочий по принятию решений и ответственности за их реализацию на нижние уровни управления;

- рациональность сочетания между единоначалием и коллегиальностью;

- "командный" характер деятельности как в аппарате управления, так и на других уровнях деятельности;

- ориентация на расширение круга членов сообщества, принимающих на себя субъектные функции по отношению к школе и к управлению школой;

- культивирование и защита демократических прав и свобод, уважение к принятым в школе демократическим процедурам;

- гласность и необходимую открытость (прозрачность) деятельности системы управления;

- доступность руководителей для общения, демократичность их поведения;

- развитие детского и учительского самоуправления как способа выражения и отстаивания интересов учащихся и педагогов;

- предпочтение демократического стиля руководства (по крайней мере в ситуациях, которые не диктуют явно иное поведение);

- сотрудничество субъектов общешкольного управления с органами учительского и ученического самоуправления.

Антиподами рассматриваемого свойства, особенно неприемлемыми для развивающего управления, являются:

- показной демократизм, когда симулируется внимание к общественному мнению, но никаких реальных возможностей для участия в принятии решений, рычагов влияния на ситуацию школьный "демос" не получает;

- келейность принятия решения, решение принципиальных вопросов крайне узким кругом лиц или одним руководителем;

- отсутствие гласности (как возможности высказывать разные мнения, получить информацию по интересующим вопросам) и слышимости (как возможности не просто что-то заявлять, но и быть услышанными, повлиять на ситуацию);

- использование демократических институтов в качестве ширмы или громоотвода;

- манипулирование органами самоуправления;

- культивирование в школе психологии "маленького человека", за которого все решают другие;

- крайние формы патернализма, когда проявление заботы системы управления о педагогах и учащихся лишает их собственной свободы, самоопределения, инициативы и др.

Гуманность, человечность, личностно-ориентированный характер управления

Данное свойство 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.

Антиподом рассматриваемого свойства управления являются различные проявления манипулятивного управления, все то, что в современной публицистике обобщенно называют “грязными методами руководства”.

Адаптивность, релевантность управления

Управление школой не может быть развивающим, если оно не соответствует реальным потребностям и ожиданиям своего объекта и прежде всего - членов школьного сообщества, не стремится быть адаптивным и релевантным. Под адаптивностью системы управления мы в самом общем виде понимаем ее способность эффективно адаптироваться к ситуации в школе и ее среде, к новым требованиям объекта и ситуации. Объективной предпосылкой этого качества является объективная зависимость управления от объекта. Система управления должна быть и по структуре, и по действиям адекватна своему объекту и ситуации, делать то, что нужно, уместно (отсюда и слово "релевантность", релевантный, значит уместный, относящийся к делу). Адаптивный характер управления является также следствием и дальнейшей конкретизацией общей объекто-ориентированности внутришкольного управления.

Поскольку объект внутришкольного управления сложен и неоднороден, надо подчеркнуть особо, что главным фактором, к которому адаптируется управление, являются люди, дети и взрослые, школьное сообщество, а также процессы, которые они порождают в ходе своего взаимодействия.

В понятии об адаптивном, релевантном управлении много разных важных оттенков:

- с одной стороны адаптивность, как мы уже сказали, предполагает приспособление к объекту, его потребностям вообще и требованиям к управлению - в частности; следование за объектом (что может свестись к нежелательной пассивности управления, его реактивности и отставанию от объекта);

- с другой стороны эффективное приспособление 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 управления;

- адаптивность и релевантность управления немыслима без повышения сензитивности, чувствительности управления к объекту и повышения скорости реакции 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 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 идею коэволюции, то есть совместного, сопряженного развития управляющей системы и управляемого объекта, когда развитие одной из них влечет за собой изменения в другой.

Антиподами адаптивного управления является 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.

Важно осознать, что значение требования адаптивности 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, как делают все или как командует начальство.

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

В нашей модели предполагается, что этот образ имеет сложную структуру, содержание и обладает рядом характеристик.

В содержании образа объекта (или концепции объекта) входит образ школы как системы и социальной организации, обрвзы всех ее подсистем и связей между ними в целостном процессе

жизнедеятельности, образы связей и отношений в объекте и по линии объект - внешняя среда.

Понятно, что субъекты управления не могут и никогда не смогут знать об объекте управления всего. Следовательно, концепция объекта должна предполагать избирательность восприятия, выбор ключевых предметов внимания и адресатов воздействия. Формирование и развитие образа управляемого объекта и окружающей его среды рассматривается в нашей модели как важная функция управления школой.

Свойства метауправления

Названные нами выше свойства управления суть не что иное, как свойства управления "**для школы (для объекта)".** При всей их важности эти свойства в свою очередь во многом предопределяется обеспечивающими их свойствами метауправления или **свойствами управления "для себя".** Система управления не сможет обеспечить требуемое воздействие на управляемый объект и среду, если она не обладает такими характеристиками: как:

- творческий подход, креативность;
- развитость рефлексии, самоанализа;
- приоритетное развитие функций метауправления;
- установка на самосозидание и опережающее самосовершенствование управления;
- исследовательская направленность и др.

Нам представляется, что перечисленные характеристики принципиально **совместимы между собой и осуществимы в практике внутришкольного управления** (прежде всего - при условии принятия ею соответствующих ценностей и освоения необходимых понятийных, интеллектуальных и методических средств, которые мы предполагаем разработать в дальнейшем).

3.2.Обновление функций управления

Главным средством реализации ценностей и целей управления является содержание управленческой деятельности, то, что является ответом на вопрос: "Что надо делать?". В реальной жизни эта деятельность включает в себя огромное количество разнонаправленных **конкретных управленческих действий.** Поэтому в течении всей истории научного управления специалисты делали попытки как-то упорядочить, систематизировать содержание управления, сделать фронт управленческих работ более наглядным и обозримым.

Наибольшее распространение получило деление всего содержания управленческих действий на крупные виды управленческих действий или **общие функции управления**, являющиеся по сути дела, относительно самостоятельными видами управленческой деятельности. Мы, в частности, предлагаем положить в основу анализа и оценки систем управления четыре главных вида управленческих действий - планирование, организацию, руководство и контроль, в структуре которых выделяются более частные виды действий. При этом предполагается, что у каждого вида действий имеется некоторое общее назначение, границы, свои специфические результаты и продукты, связи с другими действиями и т.д. (таким образом, виды управленческих действий могут характеризовать не только содержание управления, но и другие его компоненты).

При анализе видов управленческих действий принципиально важно не терять из вида целостности содержания управления, взаимодополняемости и пересечения его видов, их взаимопомоши.

Следующий уровень возможной и необходимой конкретизации содержания управления - выделение его конкретных функций. В принципе возможны различные способы структурирования функций управления.

Для получения списка конкретных функций управления школой необходимо:

1. Определить все объекты, предметы, адресаты управления (то, на что направляется управленческая активность).

2. Определить исполнительские действия, которые работники школы должны осуществить по отношению к этим объектам.

3. Определить управленческие действия, которые субъекты управления школой должны осуществить по отношению к объектам управления.

Предположим, что решено иметь в школе программу развития школы как важный стратегический управленческий документ (1), тогда ее необходимо разработать и реализовать (2), а эту работу надо спланировать, организовать, проконтролировать (3). Таким образом мы получаем частные функции планирования, организации и контроля разработки (и реализации) программы развития школы.

Подобный подход к выделению функций внутришкольного управления не уничтожает основной специфики видов управленческих действий, но позволяет учесть то разнообразие, которое реально вносит объект действия.

По уровням решаемых задач функции управления могут быть разделены на функции стратегического, тактического и оперативного управления.

По режимам жизнедеятельности школы выделяют функции управления функционированием и функции управления развитием школы.

По отношению к самой системе управления школой также могут выделяться и выполняться функции управления ее текущим функционированием и функции управления ее саморазвитием (куда входит, как уже отмечалось, и функция проектирования новых систем управления).

При оценке содержания управления возможны и другие подходы. Так, например, содержание управленческой деятельности можно представить в виде структуры видов деятельности и соответствующих им постоянных ролей, которые выполняют субъекты системы управления. Такая работа, как показывает практика, позволяет более богато и разнообразно представить реальное содержание управленческой деятельности. При этом исполнителями тех или иных содержательных ролей, как и функций могут быть носители самых разных должностей и статусов в системе управления.

Реализация видов управленческих действий, функций, ролей осуществляется с помощью множества конкретных частных действий и операций, которые не всегда можно однозначно отнести к тому или иному виду базовых управленческих действий. Иными словами, вполне возможны такие действия, которые нацелены одновременно на решение многих управленческих задач в рамках нескольких функций - комплексные, многофункциональные действия.

Совокупность взаимосвязанных конкретных функций и ролей системы управления школой и связей между ними образует общий функциональный (функционально-ролевой) состав управления, который (причем даже в большей мере, чем отдельные функции) должен быть предметом анализа и оценки.

Определение субъектами управления реального функционального состава управления и связей между функциями в большой степени зависит от компетенции и полномочий, предписываемых системам внутришкольного управления нормативными актами, учредителями и т.д. (то есть так называемой законной компетенции), а также от реально принимаемой субъектами компетенции, которая зависит от образа управляемого объекта и представлений о том, что должна и может делать в объекте управляющая система. При наличии общей для многих школ и систем управления законной компетенции фактически все системы управления видят свою компетенцию по-разному, что предопределяет не только разное построение функций управления, но и выбор разных стратегий управленческих действий, разный уровень активности и т.д.

Таким образом, усовершенствовать содержание управленческой деятельности - это значит определить реальную компетенцию, объем и границы принимаемых системой управления полномочий и ответственности, определить состав и структуру конкретных функций управления, характерных для данной системы управления, структуру ролевых позиций его субъектов, выявить приоритеты в этих списках и провести оценку полученных данных.

Средства для построения структуры функций управления

В основу определения примерных состава и структуры конкретных управленческих функций и ролей могут быть положены следующие идеи и нормативные требования:

1. Соответствие функций управления законной и принимаемой компетенции системы внутришкольного управления.

2. Соответствие функций актуальным и перспективным образовательным потребностям, социальному заказу.

3. Соответствие функций управления специфике школы и ее потребностей в управлении.

4. Соответствие функций управления ценностям, миссии, общим устремлениям школы.

5. Соответствие функций управления общей направленности, декларируемой системой внутришкольного управления, ее желаемым системным качествам (отражение в структуре функций ценностного, целевого, адаптивного, опережающего характера управления и т.д.).

6. Относительная полнота набора функций (обеспечение охвата участков школы, нуждающихся в управлении, управленческим влиянием, отсутствие лишних, ненужных функций).

7. Рациональность соотношения в структуре функций функций, ориентированных на:

- обеспечение стабильного функционирования школы;
- обеспечение ее развития, обновления;
- самоподдержания и саморазвития системы управления.

8. Рациональность соотношения в общей структуре функций функций управления различными функциональными областями жизнедеятельности школы:

- управления школьным сообществом, коллективом школы;
- управления образовательными процессами;
- управления обеспечивающими процессами;
- управления инновационными процессами;
- управления системой управления.

9. Рациональность содержания (функций) управления в рамках отдельных функциональных областей управления.

10. Качество взаимосвязанности функций управления.

11. Наличие и рациональность выбора приоритетов в функциональной структуре управления школой.

12. Рациональность меры конкретизации функций управления.

13. Открытость, гибкость, мобильность функциональной структуры управления.

14. Определенность, ясность, гласность функций управления, информированность о них заинтересованных лиц.

15. Полнота и рациональность распределения функций между субъектами системы внутришкольного управления.

16. Обеспеченность функций управления методами, средствами, формами, организационными механизмами реализации.

17. Соответствие функциональной структуры управления возможностям субъектов управления.

18. Обеспеченность функций управления необходимыми ресурсами и условиями, реализуемость функций.

19. Рациональность логической структуры действий, реализующих конкретные функции управления, предпочтительность многофункциональных действий.

20. Полнота и завершенность управленческих циклов реализации отдельных функций управления и их блоков в рамках разных подсистем системы управления.

3.3.Методы, средства, инструментарий управления

При всей важности содержания управления никакие управленческие действия и функции не могут быть реализованы без определенных методов, средств, инструментария. Без своего технологического оснащения даже правильно построенная в функциональном и структурном планах управляющая система попросту недееспособна. Даже, если система управления существенно не изменяет состав и структуру своих функций, она может получить ряд преимуществ в качестве, экономичности, быстродействии, надежности,

если в ней заложены новые технологии, более современные средства и методы реализации действующей структуры функций управления.

Таким образом, вклад этого компонента системы управления в общие результаты управления очень велик. Обогащение системы методов, средств, инструментов управления является большим резервом развития управления в школе.

Данный компонент систем управления изучен и описан в литературе пока недостаточно, что объективно затрудняет его анализ и оценку в конкретных системах управления. Между тем значимость его вклада в общие результаты управления весьма велика.

Результаты всякой деятельности прежде всего определяются адекватностью и качеством используемых технологий. Именно технология во многом расширяет функциональные возможности систем управления (или ограничивает их, если они не научатся сами развивать и изменять свое технологическое оснащение).

Под методами управления мы понимаем способы (как правило, осмысленные, преднамеренные, культурно апробированные) совместной взаимосвязанной деятельности управляющих и других участников процесса жизнедеятельности школы, ориентированные на реализацию конкретных функций и целей управления, а в конечном счете - реализацию целей организации. Такое понимание методов мешает сводить методы только к активности управляющих, не видеть, что результативность метода в не меньшей мере зависит от позиции, реакции и действий "адресатов" управления: планирование, не нацеленное на тех, кто будет реализовывать планы - формально, контроль, не предусматривающий участия исполнителей и самоконтроля - потенциально конфликтен, организация новых структур без соответствующего отношения людей - вредная затея.

Анализ методов управления, естественно, должен соотноситься с тем конкретным содержанием и целями управления, которые эти методы призваны обслужить: вряд ли полезно анализировать методы вообще. Совсем другое: анализ методов реализации управленческих действий, методов управления по функциональным областям, наконец, методов реализации конкретных управленческих функций. То же можно сказать и

о средствах управления (включая и средства понятийные, интеллектуальные).

Поскольку овладение деятельностью идет по пути ее обобщения, становление методов и средств управления обычно идет от частного к общему: сначала находятся удачные, подходящие методы решения конкретных задач, выполнения конкретных действий, потом их пытаются перенести на более широкие классы ситуаций, задач, действий. В результате уже не действия диктуют набор частных методов, а метод как бы выстраивает частные действия в некоторую логическую цепочку, структуру.

Совокупность методов и средств управления, ориентированных на достижение определенных целей, может быть понято как технология управления. Поскольку в современном образовании и управлении им тенденция технологизации заметно набирает силу, а термин "технология" становится все более популярным, необходимо хотя бы кратко уточнить авторское отношение к этому явлению и термину. Прежде всего представляется необходимым ввести различение между реальной и нормативной технологией, а также - общей и частными технологиями управления.

Реальная технология, в нашем понимании, есть всегда и у любой системы управления, поскольку она применяет определенные методы и средства управления школой. Другое дело, что такая технология может быть в разной мере осмысленной и дает самые различные результаты.

Если эти результаты не удовлетворяют клиентов и самих управляющих, наука и передовая практика резонно ставят вопрос о необходимости создания и использования более совершенных, проверенных, эффективных управленческих технологий, дающих более гарантированные результаты. Такие технологии разрабатываются как типовые и нормативные, рассчитанные для достаточно широкого и при этом - точного применения во многих реальных управляющих системах.

К технологиям в этом понимании (а также к процессам их использования), естественно, предъявляются довольно строгие требования в плане доказанности обеспечения с их помощью повышенных результатов, ресурсосбережения и других полезных

эффектов, четкого предписания определенной структуры действий с методами их выполнения, транзитивности (тиражируемости, переносимости на другие объекты) и др. Знание наиболее мощных и действенных типовых нормативных технологий управления школой и практическое владение ими является одним из важных признаков хорошей выучки, профессиональной квалификации и компетентности субъектов управления.

В то же время, как нам представляется, жесткость требований к нормативным технологиям в управлении школой не должна копировать подходы, характерные для индустриальных технологий (так как предметом последних являются не люди, как в управлении, а производственные процессы).

То же касается и степени жесткости требований к выполнению предписаний нормативной технологии, которую многие их авторы склонны, на наш взгляд, явно преувеличивать ("шаг в сторону считается попыткой к бегству и является недопустимым", "любые технологии, предлагаемые другими авторами, в принципе неприемлемы" и т.п.), недооценивая многообразие реальных ситуаций управленческой деятельности, творческую природу труда руководителей школ, возможность множества эффективных технологических решений определенных управленческих задач.

Мы полагаем, что никто не вправе требовать от руководителей школ, чтобы в основу реальной технологии управления в их школе были положены конкретные нормативные управленческие технологии, (например, конкретная технология организации дополнительных платных услуг) хотя предложение для выбора субъектам управления множества различных частных и общих технологий управления с указанием их сильных и слабых сторон, безусловно, является благим делом и миссией науки и методических служб образования.

Мы полагаем также, что позитивная (или негативная) оценка системы управления не может быть основана только на факте наличия и использования определенных популярных технологий управления - главное - оценить реальные результаты управления и качество

применения используемых технологий! В то же время при прочих равных условиях стремление использовать в работе технологии управления, доказавшие свою эффективность, может рассматриваться как критерий позитивной оценки и самооценки системы управления школой.

Успешность реализации управленческих технологий в процессах функционирования систем управления определяется как качеством этих технологий, так и исполнительским мастерством управляющих - совокупностью исполнительских приемов, позволяющих субъектам управления полно и правильно использовать в конкретных ситуациях объективные преимущества и возможности технологий управления. Эти приемы могут быть охарактеризованы как управленческая техника.

Наиболее характерные для определенной системы управления методы, технологии управления в совокупности с манерой, почерком их использования характеризуются как стиль управления, который также должен стать объектом анализа и оценки. Стиль управления в данной конкретной управляющей системе может при этом сопоставляться с наиболее типичными и распространенными стилями, описанными в научной литературе (это касается не только наиболее разработанного и широко известного в менеджменте сюжета о стилях руководства, но и стилях анализа, планирования, организации, контроля и т.д.).

При анализе систем внутришкольного управления методы и средства управления могут быть рассмотрены как обобщенно (в рамках крупных обобщенных управленческих технологий), так и менее масштабно, с указанием методов и средств реализации отдельных управленческих действий и даже конкретных функций управления.

3.4.Организация и организационная структура управления

Управленческая деятельность которая призвана организовывать и координировать совместную деятельность членов школьных сообществ, сама также нуждается в упорядочении и организации. Решение этой задачи позволяет разумно сгруппировать и распределить

необходимые управленческие действия, функции, конкретные работы в управлении, организационно оформить группу управляющих в школе.

Смысл создания системы внутришкольного управления - создание в школе небольшой по составу, но обладающей всеми преимуществами организации организационной системы, способной за счет правильных связей и взаимодействия отдельных субъектов управления получить преимущества в качестве и эффективности своей (то есть управленческой) деятельности.

В чем состоит вклад оргструктуры в управление школой, на что она "способна", что от нее зависит?

1. Как и всякая форма, оргструктура управления зависит от содержания и с другой стороны, существенно влияет на него. В данном случае это выглядит так: функции управления предопределяют (при разумном подходе) структуру, но от качества структуры, от качества распределения обязанностей и полномочий зависит, будут ли функции выявлены, будут ли они вверены кому-то для выполнения, будут ли они выполнены (последнее зависит также и от качества методов, средств, технологии управления).

2. Оргструктура управления призвана охватить управлением весь объект, и если определение функций делает это "в уме", то работа оргструктуры охватывает объект (с той или иной полнотой и успешностью) уже в реальности.

3. Хорошая оргструктура умножает возможности отдельных субъектов, неудачная - блокирует их, приводит к конфликтам, перегрузке, неудовлетворенности.

4. Оргструктура создает или не создает возможности для применения определенных методов, технологий управления (так, для использования методов программно-целевого управления лучше подходят различные проблемные группы, чем стабильные постоянные структуры управления).

5. Организационная структура определяет характер связей между субъектами управления и тем самым повышает или снижает надежность работы управляющих, ее быстродействие, помогает или мешает гибкости, мобильности, маневренности управленческой деятельности.

При этом было бы неверно требовать от организационной структуры больше, чем она может дать. Так, например, при низком уровне компетентности субъектов любой вариант распределения их полномочий не может существенно изменить ситуацию к лучшему, что очень метко отражено в известной басне И.А.Крылова "Квартет" - "А вы, друзья, как ни садитесь, все в музыканты не годитесь!"...

В ходе совершенствования систем внутришкольного управления важно помнить, что оргструктура управления как бы "лежит на поверхности", и поэтому иногда ее принимают за систему управления в целом. К тому же об оргструктуре управления написано сравнительно больше в литературе.

Мы не склонны отождествлять оргструктуру управления с управляющей системой в целом, так как от субъектов управления в конечном счете ожидаются только результативные действия (а не красивые схемы уровней управления и функциональных обязанностей). Объекту и людям важно, как действует система управления и менее интересно, как она внутренне организована. Вместе с тем не будет ошибкой понимать оргструктуру управления как статический образ системы управления: все субъекты управления во всеоружии своих компетенций, полномочий, прав, обязанностей и ответственности, связи между ними, необходимые ресурсы, имеющиеся у субъектов управления плюс установка на реализацию внутренних (между собой) и внешних (с объектом и внешней средой) взаимодействий.

Как и другие компоненты систем управления, организационные структуры имеют целый ряд значимых характеристик, изменение которых существенно влияет на вклад структур управления в результаты управленческой и исполнительской деятельности. Наиболее укрупненной такой характеристикой является тип организационной структуры.

Организационные структуры школы могут строиться на различных основаниях, иметь различные типы, разное число уровней управления и связей между ними, разные виды подразделений, разные виды полномочий и ответственности.

Традиционно в школах основными были оргструктуры линейно-функционального типа с преобладанием постоянных подразделений и

постоянно закрепляемых обязанностей и зон ответственности. Такие структуры весьма результативны в стабильных условиях жизнедеятельности и способны поддерживать заданные уровни функционирования школы. В то же время их негибкость, немобильность делают их неэффективными в решении задач развития при нестабильной обстановке в школе и за ее пределами. Приходится думать о создании в школе элементов оргструктур проектного или программно-целевого типа, когда руководитель проектов полностью отвечает за его выполнение перед высшим руководством школы. Разные варианты традиционных и новых структур по-разному эффективны в конкретных школах.

В крупных школах, имеющих сложную структуру объекта и много помещений, практикуется так называемая дивизионная структура, при которой крупные подразделения школы работают как автономные, самоуправляемые модули.

При анализе оргструктур управления важно обращать внимание на характер сочетания между вертикальными связями, обеспечивающими подчинение низов верхам, интеграцию через иерархию, и горизонтальными связями, более свойственными для демократического, творческого управления.

Наряду с оргструктурой как целым, предметом анализа и оценки могут стать и отдельные должностные посты и органы в системе управления школой: их целесообразность, полномочия, ответственность, обязанности, ресурсная обеспеченность и т.д.

Организационная структура управления является:

- отражением состава субъекта управления и связей между его элементами;
- общей формой организации управленческой деятельности;
- формой организации связей, отношений, взаимодействия субъектов управления;
- формой распределения управленческих функций;
- формой фиксации полномочий, прав, обязанностей, ответственности, взаимодействий всех субъектов управления.

При совершенствовании организационных структур управления школой важно учитывать, что они призваны и могут оказывать влияние как на объект управления, так и на деятельность школьных управленцев, исходить из многосторонней функциональной направленности структур управления.

Вместе с тем важно не забывать, что при всей своей значимости структура управления должна быть подчинена реализации конкретных ценностей, целей, функций и что анализ оргструктур управления - это еще не анализ всей системы внутришкольного управления.

3.5.Условия и ресурсы управления

При совершенствовании систем управления нельзя не учитывать и тех условий, обстановки, в которой придется действовать новой системе управления школой, причем обстановка может как способствовать, так и препятствовать успеху этой деятельности. Поэтому так важно задавать в проектах системы внутришкольного управления важнейшие условия, при которых система сможет реализовать свой спроектированный потенциал и те ресурсы и действия, которые необходимы для этого.

Процесс управления требует учета и использования не только внешних условий и входных ресурсов, но и условий, непосредственно сопровождающих управленческое взаимодействие с объектами, создающих его контекст. Все эти явления также должны стать предметом рассмотрения в ходе анализа систем внутришкольного управления.

Если говорить о видах ресурсов, необходимых для управления, главными из них представляются ресурсы:

- нормативно-правовые, властные;
- информационные;
- концептуальные;
- интеллектуальные;
- финансовые;
- материально-технические;

- мотивационно-психологические;
- пространственно-временные.

Что касается кадровых, человеческих ресурсов управления, то о них мы говорили выше, рассматривая субъекта управления как предмет анализа.

3.6.Организационные механизмы управления

Все компоненты системы управления объединяются в ходе живого и непрерывного процесса управления. Анализируя систему управления школой, мы не можем ограничиться статикой и отдельными компонентами, нужно видеть именно процессы планирования, организации, руководства, контроля.

При разумном планомерном подходе к делу процессы управления строятся вокруг определенных процедур: выстраивается продуманная логическая структура необходимых действий, определяются методы, средства, приемы их выполнения, наконец, решается вопрос о формах организации субъекта при реализации нужных действий. Совокупность этих процедур, обеспечивающих реализацию управленческих функций и целых подсистем управления называют организационными механизмами управления. Организационные механизмы управления являются более сложными объектами управления, чем его отдельные компоненты. Однако мышление категориями организационных механизмов, целостных процедур управления делает проектирование управляющих систем в школах потенциально более системным и эффективным.

Итак, совокупность логических структур управленческих действий, методов и средств их реализации, а также их частных организационных форм дает нам **организационный механизм управления**. В принципе, как и технология, оргмеханизм может быть типовым и включать в себя рекомендуемые методы, средства и формы организации работы.

Предположим, у нас есть некоторая научно обоснованная технология управления. Можно ли рассчитывать на ее одинаковое и

одинаково успешное применение в разных школах? По-видимому, не всегда. Многое будет зависеть от того, какую конкретную форму организации субъектов-исполнителей удастся создать. Таким образом, организационный механизм управления может пониматься как соединение технологии управления с его организационной структурой.

Необходимо понять смысл и полезность введения понятия об оргмеханизме управления школой. Мы видим их в следующем.

1. Понятие "организационный механизм" способствует целостному видению и построению всего комплекса управленческих действий.

2. Это понятие нацеливает управление на обязательный контакт как внутри системы управления (внутренняя часть оргмеханизма, так и с объектом (само слово "механизм" рождает ассоциации с устройством, где четко заданы нужные связи, где одна шестеренка зацепляется за другую, побуждая ее вращаться в нужную сторону и т.д.). Внешняя часть оргмеханизма, на наш взгляд, включает в себя не только воздействие на объект управления, но и отслеживание реакции на это воздействие, наблюдение за ходом инициируемых управлением действий в объекте, коррекцию воздействия через обратную связь.

3. Организационный механизм управления надстраивается над механизмами исполнительской деятельности в объекте или даже вплетается в них, образуя единые механизмы реализации функций школы.

При анализе управления важно определить, применительно к какому содержанию управления будет вводиться это понятие, какой "формат" организационных механизмов будет рассматриваться при анализе. В принципе, можно работать с понятиями об оргмеханизмах:

- реализации частных конкретных функций управления школой (таких механизмов или частных оргмеханизмов управления в каждой системе управления столько - сколько соответствующих функций);

- реализации базовых управленческих действий (так как при всем многообразии конкретных объектов в реализации планирования, организации, руководства, контроля есть много типичного для каждого из названных действий; полезно знать не только, как система планирует

методическую работу или развитие содержания образования, но и как она вообще планирует);

- реализации управления режимами работы школы или крупными функциональными областями школы (этот ракурс позволяет увидеть, как все виды управленческих действий объединяются вокруг и ради того или иного объекта управления, как мы управляем образовательным процессом или его содержанием, как мы управляем материально-техническим обеспечением школы);

- принятия решений в школе (такой механизм понимается как общий порядок подготовки и выполнения управленческих решений во всех областях);

- управления школой в целом (как общий порядок работы управляющей системы).

Все названные оргмеханизмы отличаются уровнями своей конкретизации и детализации, причем механизмы, названные в конце перечня, определяют общую направленность и задают рамки для построения более частных оргмеханизмов (поэтому они наиболее важны для понимания сущности рассматриваемой системы управления).

Важно добиваться взаимодополнения разных аспектов и граней анализа столь сложного явления, как оргмеханизм управления.

Ситуационный подход к оргмеханизмам управления позволяет сформулировать важные постулаты:

1) любые задачи и функции управления могут:

- успешно реализовываться разными оргеханизмами (методами, средствами, формами);

- любые оргмеханизмы управления способны по-разному влиять на реализацию разных задач и функций управления;

2) существуют задачи и функции управления, которые:

- наилучшим образом реализуются данным механизмом;

- хорошо реализуются данным механизмом;

- удовлетворительно организуются данным механизмом;

- плохо решаются данным механизмом;

- не реализуются данным механизмом;

- данный оргмеханизм управления не только не решает, но и активно мешает решать! (так, например, оргмеханизм, основанный на авторитарном, недемократическом, реактивном управлении, сносно справляется с задачей обеспечения трудовой дисциплины в стабильных условиях, но не справляется с задачей развития инновационных установок учителей в нестабильной обстановке, более того, мешает постановке такой задачи).

Какие же механизмы считать хорошими? Однозначного ответа нет. С одной стороны, хороши механизмы и методы, работающие на широкий круг задач и функций, с другой - механизмы, умеющие решать самые трудные задачи...

Как и другие компоненты системы управления, ее технологии и оргмеханизмы лишь в абстракции могут быть отчуждены от живого реального субъекта. Если требования, предъявляемые оргмеханизмом к субъекту, превышают возможности последнего, вряд ли удастся полностью использовать все возможности передовых методов.

Оргмеханизм управления, пожалуй, можно понимать как нормативный образ процесса управления, образ, очищенный от случайностей и нюансов - то, что должно быть в процессе. Однако оргмеханизм - это еще не процесс, а только его идея. Для того, чтобы точно и эффективно реализовать даже разумные оргмеханизмы в процессе управления, субъекты управления должны обладать высоким уровнем исполнительского мастерства, техники, если хотите - искусства управления. Ясно, что если дело в недостатке этого искусства, то оргмеханизм может быть “реабилитирован", он ни в чем не виноват. Если же и при высоком мастерстве задача не решается, нужно подумать о замене оргмеханизма, порядка работы.

Сложность совершенствования оргмеханизмов внутришкольного управления представляется довольно значительной: даже, если удастся ввести представление и понятие о нем в повседневное мышление руководителей (что потребует специальной учебы), трудно рассчитывать, на то, что субъекты управления школой сочтут необходимым подробно фиксировать длинные цепочки действий, требуемые логикой механизма управления (против этого будут

работать не столько чья-то косность, сколько неуверенность в необходимости детализированной регламентации механизмов для всего и вся в таком маленьком и контактном коллективе, как команда школьных управленцев).

Система управления - взаимосвязь компонентов

Системный анализ нацелен, как известно, не столько на познание элементов сложного целого, сколько на видение этого целого, связей, делающих его интегральной системой. Поэтому важно не просто что-то узнать об элементах и свойствах управления, а видеть связи между ними. При этом едва ли не на первый план выходит анализ межэлементных соответствий, например:

- требования к школе - возможности школы - результаты;
- потребности в управлении - функциональные возможности управления;
- потребности в управлении - ценности управления;
- ценности управления - миссия и цели управления;
- результаты школы - результаты управления;
- результаты управления - остальные компоненты управления;
- цели управления - функции управления;
- свойства управления - функции управления;
- цели управления - оргструктура управления;
- функции управления - оргструктура управления;
- функции управления - оргмеханизмы управления;
- оргмеханизмы управления - процесс управления;
- функции управления - субъект управления;
- структура управления - субъект управления и т.д. и т.п.

Самое важное: увидеть, носителями каких главных свойств и возможностей являются целереализующие компоненты управления.

3.7.Преимущества новых систем управления

Авторы настоящего пособия исходят из предположения, что ключевые характеристики и особенности современного внутришкольного управления будут так или иначе проявляться **во всех компонентах и подсистемах управляющей системы, а также и в самом подходе к построению этой системы.** Поэтому в данном параграфе кратко рассматриваются основные проявления и особенности новых подходов к управлению и их предполагаемые преимущества.

Приоритет метауправления

Развивающее управление школой (и в этом одна из его важнейших особенностей) опирается на опережающее становление и развитие системы метауправления (то есть управления самой управляющей системой и управленческой деятельностью).

Это выражается в особом внимании к формулированию и выполнению специальной группы функций метауправления, к которым относятся: в частности, следующие функции:

- 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;

- разработка и организация использования управленческого инструментария, средств управления;

- 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 и введение в действие 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.

Современное управление, естественно, не рассматривает в качестве некой данности сложившиеся системы управления и присущие им подходы к управлению школами. Оно переходит от эксплуатации управляющих систем к их проектированию (перепроектированию).

Важнейшим условием перехода управляющих систем на позиции приоритета метауправления является изменение сознания руководителей: в настоящее время большинство руководителей мыслят категориями объекта управления, но не готовы взглянуть со стороны на собственную управленческую деятельность и продуцирующую ее

управляющую систему (с подобной ситуацией в образовании специалисты сталкиваются и в отношении работы учителей, которым оказывается порой легче осуществлять обучающую деятельность, чем рефлексию над собственным преподавательским опытом и профессиональным поведением).

Приоритет стратегического подхода

Философия современного внутришкольного управления предполагает особое приоритетное развитие стратегических начал и подходов в управлении.

Если понимать стратегическое управление как постановку и решение задач стратегического, судьбоносного для данной школы уровня, данный приоритет означает, в частности:

- системное и целостное видение школы как открытой организационной системы, обладающей как атрибутивными свойствами, присущими любой социальной организации, так и специфическими (особенными) и уникальными характеристиками;
- особое внимание к совместной выработке, согласованию и публичному декларированию на основании социального заказа и внутренних потребностей **стратегических оснований жизнедеятельности школы - системы ценностей, миссии школы, моделей выпускника образовательного учреждения, общей политики как курса действий школы и т.д.**; подразумевается, что именно от этих оснований “отстраиваются” актуальные и перспективные требования ко всем компонентам школьной системы, что делает школу ценностно-ориентированной и человеко-ориентированной организацией;
- приоритетное внимание к созданию и введению в действие общеорганизационных рамок и механизмов, после чего всем подразделениям и отдельным работникам предоставляются широкие полномочия и степени свободы в заданных согласованных рамках; эта черта очень серьезно отличает развивающее управление от весьма традиционной практики управления функционированием школы - в силу существенной автономии учителей-предметников, многие требования к работе которых традиционно формулируются “через голову” системы

управления школой научными и методическими структурами. В итоге мы имеем дело с функционированием вне и помимо заданных и согласованных именно в данной школе норм и рамок. Развивающее, созидательное управление подходит к этому принципиально иначе - сначала согласовываются желаемые общие результаты функционирования и допустимые параметры школы и происходящих в ней процессов, и уже потом осуществляется управление школой с отслеживанием отклонений от заданных и согласованных рамок и стандартов;

- освоение системного проектирования школы как открытой организационной системы;
- сознательный отказ от выстраивания детализированных планов функционирования и развития школы до определения общей направленности жизнедеятельности школы.

Если рассматривать стратегический характер управления в аспекте отношений школы с внешней средой (а именно ориентация на внешнюю среду часто считается главной чертой стратегического управления), можно отметить особую значимость для современного управления школой (как мы его понимаем) таких управленческих функций, как:

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней среды;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа, адресуемого школе;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения возможностей получения извне необходимых школе ресурсов.

Современное управление активно исследует свою среду, выделяя в ней среду отдаленного, косвенного воздействия и ближайшую среду, среду прямого воздействия, исследуя возможности и угрозы, которые несут ее изменения (реальные и прогнозируемые) для общей социальной ситуации развития детей и подростков, престижность образования, для состояния конкретной школы.

При этом субъекты внутришкольного управления выстраивают определенные отношения со все расширяющимся кругом внешних

контрагентов - Клиентами, Заказчиками, Поставщиками ресурсов, Партнерами, Создателями общественного мнения, Учредителями, Конкурентами и др.

Фактически школы с развивающим характером управления переходят к осуществлению сознательного позиционирования своей школы в социуме вообще и территориальной образовательной системе - в частности, пояску своей ниши на рынке образовательных услуг и продуктов, к осуществлению маркетинга своих услуг и школы как организации (работу создаваемого для этих целей маркетингового комплекса школы предполагается осветить в пособии в дальнейшем). Эти школы ведут интенсивную "внешнюю политику" создавая, сознательно поддерживая и расширяя в интересах школы сети внешних связей и соответствующие коммуникации.

Не уповая особенно на быстрое становление активной, поддерживающей школу общественности в масштабах всей страны, системы развивающего управления на практике реализуют в общении со своими партнерами лозунг перехода от "общественности с ограниченной ответственностью - к образовательно ответственной общественности".

Компетенция и миссия новой системы внутришкольного управления

Конкретное содержание деятельности систем внутришкольного управления и характер их поведения во многом зависит от того, как они определяют свою компетенцию по отношению к управляемому объекту, свое предназначение (миссию) как подсистемы школьной организации. Необходимо определить, что именно в школе и прежде всего - в образовательной системе школы является объектом внутришкольного управления и какие именно управленческие решения по отношению к этому объекту будут приниматься субъектами внутришкольного управления.

Современное управление школой при решении этого вопроса опирается на следующие исходные посылки:

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.

Предлагаемая модель системы внутришкольного управления стремится 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 компетенции и миссии системы и субъекта внутришкольного управления 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.

Система управления учитывает 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.

Как данность большинство систем внутришкольного управления воспринимают и 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)...

Управляющая система и образовательный процесс

С другой стороны, 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.

Значит ли все это, что главный для школы процесс не входит в компетенцию современного управления школой как целостной организацией? Нет, не значит. 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, улучшенная 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 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.

Управляющая система и развитие учителя

Современная система управления школой видит свою миссию в обеспечении развития профессионального потенциала педагогов. Опираясь на систему методической работы как многофункциональной деятельности, нацеленной на развитие потенциала педагогов, а на этой основе - на развитие образовательного процесса, управляющая система пытается вовлекать учителей в процессы перманентной рефлексии, проблематизации индивидуальной и совместной профессиональной деятельности, создавая для этого в школе систему постоянного коллективного проблемно-ориентированного анализа.

Развивающий характер управления проявляется в стимулировании у учителей так называемых “кризисов компетентности” и связанных с ними внутренних побуждений к изменению своей деятельности и личности.

По отношению к учителям управляющая система стремится создать условия, при которых развиваются значимые качества профессионализма учителя, такие, как:

1. Умения оптимального планирования, проектирования процесса обучения:

- точно осмысливать программно-методические требования;
- определять место урока в теме, разделе, курсе, в системе внутрикурсовых связей;
- изучать, диагностировать реальные учебные возможности, уровень воспитанности школьников и классных коллективов;
- комплексно проектировать задачи образования, воспитания и развития школьников, конкретизировать их с учетом особенностей учащихся, выделять главные, доминирующие задачи;
- строить уроки на основе принципов научности, доступности, партийности, связи с жизнью, системности, систематичности, последовательности, межпредметных связей, практической, политехнической и профориентационной направленности, выделять главное, существенное в учебном материале;
- выбирать оптимальные сочетания методов, средств и форм обучения, общих и дифференцированных видов работы и заданий на уроках;

- проектировать характер учебной деятельности и обобщения в классе;

- продумывать и создавать благоприятные материальные, морально-психологические, гигиенические и эстетические условия обучения;

- выбирать рациональные структуры, темп и ритм обучения;

- рационально фиксировать принятые методические решения в плане (конспекте) урока;

- видеть запасные варианты проведения уроков;

- планировать различные формы проведения занятий (уроки различных типов, лекции, семинары, практикумы, собеседования, зачеты и т.д.).

2. Умения оптимальной реализации намеченного плана обучения (урока):

- концентрировать внимание и усилия учащихся на главном, существенном, обучать главному на уроке;

- оптимально управлять деятельностью школьников и общением в классе, осуществлять стимулирование, организацию, контроль, оценку деятельности школьников и работу над ошибками;

- вести самоконтроль в ходе работы;

- гибко перестраивать ход урока в случае необходимости.

3. Умения анализировать результаты своих уроков по критериям оптимальности:

- определять результаты обучения, уровень образованности, воспитанности, развитости школьников;

- сопоставлять полученные результаты с намеченными, поставленными задачами и выявлять их совпадение или рассогласование;

- выявлять причины успехов и недостатков и работе;

- делать своевременные выводы из полученных результатов и использовать их при корректировке работы.

Возможно исходить и из других наборов профессиональных умений учителя. Главное, чтобы они были действительно важными для роста профессионализма учителей. Отметим, что формирование у учителей умений профессиональной деятельности не просто одна из задач, но и

такая задача, реализация которой может быть проверена, изучена, проанализирована, что крайне важно для оптимального управления.

Поскольку глубинной основой профессиональных умений являются профессионально-личностные качества учителей, к задачам управления и методической работы по отношению к учителям 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 современным задачам;

- 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 ЭВМ, видеомагнитофоны и т.д.);

- развитие **культуры эмоций и волевых проявлений** учителя, **саморегуляции деятельности;**

- развитие готовности к профессиональному **самосовершенствованию, работе над собой.**

Наконец, система современного управления школой, как сказано выше, считает своей миссией обеспечение собственного эффективного функционирования и развития, развитие управленческого персонала.

Подходы современного управления к целеполаганию

Ориентируя в принципе управление на целевой характер управления, предполагающий, в частности, стремление выдвигать и осуществлять на практике конкретные операционально заданные цели и задачи, разработчики этой идеи исходят из того, что подлинно точные и конкретные цели могут задаваться только в конкретных микроситуациях управленческой деятельности, в зависимости от реализуемых функций и условий их реализации. Такой уровень конкретизации целеполагания не входит в компетенцию концептуальной модели в силу ее высокой обобщенности и стратегической направленности.

Поэтому на уровне концептуальных основ системы развивающего 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.

Целеполагающее поведение нашей системы управления базируется на следующих основных идеях.

1. Предполагается, что система управления в принципе имеет отношение к определению и принятию всех видов устремлений и целей, имеющих существенное значение для школы, включая и цели, где эта система выступает главным и непосредственным субъектом целеполагания, и публичные (выходящие за рамки индивидуальных и неформальных) цели, которые принимаются другими лицами и группами в школьном сообществе. Сказанное, таким образом, не означает, что все эти цели система управления формулирует одна.

2. Система внутришкольного управления непосредственно обеспечивает и организует выработку общешкольных целей, а также таких стратегических оснований жизнедеятельности школы (См. выше).

3.Система внутришкольного управления сознательно различает:

а) цели школы, школьного сообщества, образовательной подсистемы, с одной стороны и собственно управленческие цели и устремления - с другой;

б) результаты управления, проявляющиеся в состояниях и изменениях объекта и прежде всего - его человеческой составляющей - и непосредственные продукты управления (решения, идеи, документы и т.д.).

При этом:

- управленческие устремления рассматриваются как средства обеспечения реализации общешкольных;

- в качестве непосредственных результатов управления рассматриваются последствия управленческих взаимодействий, проявляющиеся в объекте управления, в школьном сообществе (в частности, принятие ценностей и целей, обновление связей и отношений, развитие мотивации и т.д.)

4. Система внутришкольного управления (как общешкольного) организует, стимулирует и контролирует выработку, формулирование и фиксацию целей (ожидаемых результатов) отдельных образовательных и обеспечивающих процессов, осуществляемую учителями и другими работниками школы; регулирование соответствующих решений и обеспечение их взаимной согласованности система управления осуществляет в рамках и на основе

государственных образовательных стандартов, с одной стороны - и общешкольной миссии, политики, стратегии, принятых сообществом ориентиров, образов выпускников школы и т.п. - с другой стороны. В частности, система управления на основе консенсуса договаривается с учителями о тех функциях (направлениях), в рамках которых планируются результаты образования. Речь может идти, например, о проектировании целей и задач:

- когнитивной, познавательной направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах усвоения системы знаний, системы предметных и общеучебных умений и навыков, включая навыки самообразования и соотносятся с нормативами образовательных стандартов);

- ценностной, воспитательной направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах принятия некоторых ценностных ориентаций, развития позитивной Я-концепции школьников, их самосознания; направленности, мотивации; обогащения опыта деятельности, поведения, общения, отношений, переживаний, самосовершенствования; ценных навыков и поведенческих привычек; закрепления значимых черт личности и т.д.);

- развивающей направленности (где ожидаемые результаты фиксируются в терминах важнейших новообразований в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, психомоторной сферах психики школьников);

- творческой, креативной направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах творческих достижений школьников);

- оздоровительной, валеологической направленности (где ожидаемые результаты формулируются в терминах усвоения здорового образа жизни, профилактики психических и соматических расстройств и т.п.).

5. Помимо достижения высокой результативности, система управления ориентирует образовательные процессы и их субъектов на недопущение перегрузки и переутомлению школьников, их демотивации, снижения уровня самочувствия.

6. Система управления держит под контролем и регулирует процессы целеполагания и целеформулирования во всех главных подсистемах и функциональных областях школы и в случае несоответствия ориентиров, предлагаемых соответствующими субъектами, организует их коррекцию с учетом общешкольных устремлений.

7. Собственно управленческие устремления система управления также формулирует по всем подсистемам школы (включая и инновационную, и управленческую) и по всем функциональным областям. Речь идет об устремлениях и целях в сфере управления образовательными процессами, управления контингентом учащихся, управления персоналом, управления другими видами ресурсов, управления внешними связями и наконец - управления системой управления.

8. Конкретные цели и задачи система управления вырабатывает в рамках осуществления определенных функций управления.

9. Система управления ориентирует школьное сообщество на выдвижение устремлений и ориентиров в сферах:

- функционирования школы и ее подсистем;
- развития школы и ее подсистем;
- саморазвития коллектива школы.

10. В свою очередь система управления формулирует собственно управленческие устремления в областях:

- управления функционированием школы;
- управления развитием школы;
- управления собственным функционированием;
- управления саморазвитием управляющей системы.

11. Система управления сознательно проектирует не только непосредственные и опосредованные результаты своей работы, но и создание тех "продуктов", которые должны быть "произведены" управляющей системой. К таким продуктам относятся, в частности:

- итоги аналитической, диагностической, прогностической и контрольной деятельности в виде определенным образом упорядоченной информации;

- проекты формулировок духовных оснований и стратегических ориентиров работы школы;

- все виды целей, устремлений, образов будущего;

- планы, программы, стандарты, эталоны, критерии оценки внутришкольной деятельности;

- управленческие решения;

- разнообразная управленческая документация;

- новые связи, отношения;

- новые настроения, мотивации, смыслы, эмоции;

- новые коммуникации;

- новые структурные подразделения, виды полномочий и ответственности;

- новые процессы и процедуры управления;

- новые условия работы;

- новый управленческий инструментарий и т.д.

Образ результатов и продуктов, которые должны быть созданы системой внутришкольного управления, рассматривается как системообразующее основание при проектировании отдельных компонентов и подсистем в новом варианте этой системы.

12. Система развивающего 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 самых измеримых и наглядных признаков достижения целей в качестве самых важных, что часто заставляет искать, "где светлее, а не там, где реально надо искать".

13. Система управления различает цели и устремления стратегические, тактические и оперативные; текущие и перспективные; краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

14. 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" процесса реализации цели средствами и ресурсами и т.д.

Подходы к реализации управленческих действий

Современное управление, естественно, не предполагает отказа от универсальных управленческих действий (анализа, принятия решений, планирования, организации, руководства, контроля и др.). В то же время обоснованно предположить, что в таком управлении будут проявляться определенные особенности в плане:

1. общего соотношения видов управленческих действий и характера связей между ними;
2. выделения акцентов и приоритетов в общей структуре действий и внутри каждого из них.

Не повторяя уже сказанного, отметим, что обновленное управление школой с его направленностью на максимально возможную полноту выявления и использования потенциала школы и его наращивание, на выявление неиспользованных пока резервов, вполне естественно предъявляет высокие требования **к аналитической и прогностической деятельности**. Это относится не только к анализу внешней среды и социального заказа (так как именно во внешнем окружении школы находится множество важных требований и возможностей, угроз и ограничений, но и, конечно, к анализу достижений

школы, выявлению ее нынешнего потенциала и анализу проблем школы и их причин. В этих условиях анализ, прогнозирование, диагностика становится особо значимыми функциями внутришкольного управления, осуществляясь часто в форме проведения исследований. Только таким образом можно реально обеспечить развитие перцептивной компетентности управления как важной части его общего потенциала.

Специфика подхода современного управления **к планированию** в широком смысле связана с освоением на стратегическом уровне программно-целевого подхода и системного проектирования школы (включая и систему внутришкольного управления), расширением круга целевых областей школы, переподчинением этим целевым областям (управлению качеством образования, качеством жизни взрослых и детей, качеством социального вклада школы) более частных функциональных задач (что должно привести к сокращению дублирования, усилению взаимозависимости и взаимосвязи в работе). В плане процедур планирования особое внимание уделяется партисипативному характеру планирования, общему согласованию целей и путей их достижения, критериев оценки работ и т.п.

Не переоценивая возможностей формальной организации в школе, современное управление, тем не менее стремится к полному использованию таких возможностей, четкому распределению и фиксации функциональных обязанностей, разработке норм и правил совместной деятельности, стандартизации документов и организационных механизмов. Оно использует определенные основания и процедуры создания новых должностных постов и подразделений. При этом уровень строгости-мягкости школьного режима и общего организационного порядка школы соотносится с декларируемыми ценностями и образовательными целями школы. Иными словами, понимание развивающего управления с присущим ему гуманистическим началом как управления аморфного и не опирающегося на механизмы формальной организации, представляется нам некорректным.

Как управление, ориентированное на развитие школьной организации, образовательного процесса через развитие человека, современное управление школой, естественно, во многом

обеспечивается качеством реализации действия **“руководство”**, которое в данном случае является ключевым (так же, как в системе целевонго управления принято считать, что главная нагрузка выполняется действиями планирования и контроля)

Современное управление отходит от взгляда на учителя только как на “функцию”, на средство достижения образовательных целей (пусть и активное, способное к творчеству). Присущая ему “концепция учителя как работника” дополняет взгляды, свойственные так называемой “теории Y”, идеей развития учителя как одной из главных целей и обязанностей школы (и управляющей системы). Если говорить о специфике “глаголов руководства” при развивающем подходе к управлению, это, по-видимому, будут такие глаголы (и действия), как: “волекать”, ”воодушевлять”, ”вселять уверенность”, “снимать тревожность”, “обеспечивать осмысление происходящего”, “стимулировать личностные смыслы работы” и т.п. Соответственно, в поведении руководителя особую роль играет способность быть Значимым Другим для коллег, учащихся, родителей.

Учитывая особую тонкость и деликатность влияния на развитие потенциала педагогов (особенно в нынешних непростых условиях), развивающее управление прежде всего стремится устранить достаточно распространенные “антистимулы”, ограничивающие желание учителей вовлекаться с полной отдачей в решение общешкольных задач - непризнание значимости и заслуг учителей, использование так называемых “фаворитов” и “любимчиков”, провоцирование интриг и т.п. этически некорректные методы и последствия руководства.

Развивающий и стимулирующмй характер действия **“контроль”** обеспечивается отказом от карательных и “устрашающих” функций контроля в пользу развития его конструктивной роли, с помощью развития самоконтроля и взаимоконтроля.

В дальнейших исследованиях основные проявления развивающего управления предполагается раскрыть более подробно.

К вопросу о преимуществах новых подходов к управлению

Преимущества различных систем внутришкольного управления по отношения друг к другу можно охарактеризовать, если ввести понятия о видах или областях существования этих преимуществ, об их уровнях (масштабах), источниках.

Мы полагаем, что речь может идти **о преимуществах в**:

■ результативности систем управления (это значит, что они оказывают более сильное и более соответствующее общим ценностям и целям желаемое влияние на объект управления, состояние и конечные результаты школьной системы);

■ номенклатуре и качестве их продуктов, которые также 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);

■ номенклатуре и качестве управленческих услуг по отношению к объекту и качестве его обслуживания;

■ общей направленности деятельности, процессов управления (что собственно и предопределяет более высокие результаты управления);

■ экономичности 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;

■ степени надежности систем управления (насколько долго они сохраняют свою функциональность, свои возможности, часто ли дают сбои?);

■ удобстве "монтажа", запуска, “эксплуатации" и "ремонта" систем управления и др.

Мы предполагаем, что **в образовательной подсистеме школы современная система управления обеспечит:**

- 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 обновленная система управления позволит:

- 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 новой модели системы 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 новой системы 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).

Предлагаемая модель системы внутришкольного управления не рассчитана на существенное расширение административно-управленческого персонала в штатном расписании школы. Поэтому ее освоение не должно привести к удорожанию управляющей системы.

Специфика и преимущества значимых результатов современного управления, на наш взгляд, проявятся также в создании более позитивного социально-психологического климата и уровня мотивации в школе, повышения качества внутренних отношений и среды, укрепление

и развитие организационной культуры школы, за счет этого будет ускоряться приближение школы к максимально возможным общим результатам деятельности.

* * * * *

Глава 4. Стратегическое управление школой

В данном главе пособия мы предлагаем читателям разговор **об особом - стратегическом подходе к управлению**, который является одним из последних достижений мировой управленческой мысли, направлен на решение наиболее важных - судьбоносных и стратегических задач школы в быстро меняющейся внешней среде, и добавим - к большому сожалению, пока крайне мало востребуется и используется в управлении школой в нашей стране.

Материал раздела вместе с Приложениями должен дать ответы **на следующие основные вопросы:**

1.Какое управление называют стратегическим, и с чем связано возникновение и развитие такого типа управления? С чем не надо путать стратегическое управление?

2.Какие стереотипы управленческого сознания могут мешать пониманию сути стратегического управления и необходимости его освоения руководителями школ?

3.Каковы основные задачи стратегического управления, и как они решаются в школе?

4.Какое место в стратегическом планировании в школе занимает анализ, и какими методами его лучше проводить?

5.Как сформулировать общую стратегию развития школы и стратегии для ее подсистем (включая стратегию управления школой)?

6.Почему главным в стратегическом управлении считается реализация стратегии, и из чего она складывается?

Истоки и смысл стратегического управления

Как направление в истории менеджмента, стратегическое управление признано только в середине и особенно второй половине XX века, причем за этот очень короткий период в мире появилось и заявило о себе свыше десятка разных научных школ в области стратегического менеджмента. Однако истоки идеи стратегического управления уходят в глубокую древность. Сами слова «стратег», «стратегия», лежащие в основе словосочетания «стратегическое управление», пришли из Древней Греции, где стратегом назывался военачальник (говоря нынешним языком - генерал). В церковном языке архангел Михаил как предводитель небесного воинства именуется «архистратигом» - главным военачальником. Соответственно, стратегией называли полководческое искусство, а впоследствии и его описание в теоретических трудах самих полководцев или теоретиков военного дела, причем первые стратегические сочинения гениального китайского полководца Сунь-Цзы восходят к до нашей эры.

Впоследствии с развитием теории военного искусства в ней **наряду со стратегией** (как областью, связанной с общей судьбой военного противостояния, войны, военной кампании), стали выделять также **оперативное искусство** (как искусство ведения крупных войсковых операций, сражений, битв) и **тактику** (искусство ведения боя).

Из военного языкового арсенала слова «стратегия» и «тактика» перекочевали затем в язык политики (особенно в нашей стране, где правящая партия постоянно говорила о стратегии и тактике своих действий). При этом в советский период российской истории под стратегией обычно понимали **долгосрочные** и важные цели и задачи, а под тактикой - текущие задачи и действия, необходимые для реализации стратегии в реальных условиях. Именно такое понимание стратегии характерно для людей, живших и воспитанных в советское время (в том числе для авторов и многих читателей).

Эта констатация факта нужна здесь по очень веской причине: дело в том, что понимание стратегии в рамках идей стратегического планирования довольно существенно отличается от ее понимания в политических документах советской эпохи.

Каковы же наиболее существенные отличия, которые надо иметь в виду для понимания сути стратегического управления?

1. В партийных стратегиях прошлых лет идея стратегии была связана прежде всего со значимостью и долгосрочностью задач, со стабильностью, неизменностью и незыблемостью декларируемых основных принципов. В отсутствии рыночных отношений, экономической конкуренции эта идея порождала долгосрочные планы и программы, рассчитанные на 20 лет (типа Программы построения коммунизма к 1980 г., принятой в 1961 г.). Концепция же стратегического управления, о которой будем говорить мы, родилась в другой ситуации и на других основаниях. Ее авторы всячески подчеркивают **отличия стратегического планирования и управления от управления и планирования долгосрочного.** Дело в том, что сама идея стратегического менеджмента была связана с резким усилением мировой экономической конкуренции и борьбы за клиента после Второй мировой войны, с осознанием управленцами скачкообразного перехода от сравнительно стабильной и предсказуемой внешней среды предприятий - к среде, резко и неожиданно меняющейся, динамичной, трудно предсказуемой. В такой ситуации стратегическое управление нацеливается на то, чтобы, очень быстро и гибко реагируя на ситуацию во внешней среде, обеспечить выживание и процветание своей организации, причем в длительной перспективе. Итак, если в старом понимании стратегия - это, то, что принимается надолго, в современном понимании стратегическое управление и мышление должны быть прежде всего гибкими и подвижными, чтобы не отстать от изменений среды.

2.Если традиционное управление ориентировалось на внутренние ресурсы и возможности организации (причем в нашей стране именно производитель всегда диктовал условия, а мнение потребителя мало кого интересовало), то современное стратегическое управление в первую очередь стремится работать на клиента (иначе просто не выжить!), осознает свою огромную взаимозависимость с внешним миром, ведет себя как управление открытой системой (что находит свое вполне конкретное выражение в том, что стратегическое планирование в школе всегда начинается именно с анализа и прогнозирования внешней среды

и социального заказа, адресуемого школе, а уже на этой основе обращается к внутреннему анализу дел в самой школе).

3.Если в советское время о стратегии было принято говорить только применительно к военному искусству и деятельности высшего партийно-государственного руководства, то современная идея стратегического управления имеет прямое касательство к каждой более или менее автономной социальной организации, а после принятия в 1992 году Закона РФ «Об образовании» - самое прямое отношение и к школе. Раньше судьбоносные задачи образования решались далеко за пределами школами, в высоких инстанциях и школа рассматривалась как их исполнитель и идеологический боец. Теперь сама школа (естественно, в рамках закона, с учетом общегосударственных программ развития образования, стандартов, с учетом реальных потребностей заказчиков) получила право решать весьма принципиальные вопросы своей жизнедеятельности, что многократно усилило ее ответственность (читай - ответственность ее руководителей!).

4.Если раньше слово «стратегия» связывалось только с наиболее крупными и важными задачами, в современной практике оно используется значительно шире, когда под стратегией понимают обобщенный замысел, общий принципиальный подход к решению практически любой задачи. Иными словами, задача может не быть стратегической (в смысле - колоссальной по важности для судьбы школы), но подход директора школы к ее решению все равно может быть связан с выбором разумной стратегии этого решения.

В первом отечественном учебнике по стратегическому управлению, написанном О.С.Виханским, на основе анализа множества определений, предложено рабочее определение стратегического управления: «**Стратегическое управление -** это такое управление организацией, которое опирается на человеческий потенциал как основу организации, ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей, осуществляет гибкое регулирование и своевременные изменения в организации, отвечающие вызову со стороны окружения и позволяющие добиваться конкретных преимуществ, что в совокупности в результате позволяет

организации выживать и достигать своей цели в долгосрочной перспективе» (О.С.Виханский. Стратегическое управление. Учебник. - М.: Изд. МГУ, 1995, С.12).

Это определение фиксирует ряд важных признаков стратегического управления:

опора на человеческий фактор как главный,

ориентация на интересы клиента,

внимание к вызовам и изменениям внешней среды,

гибкость,

наконец - направленность на цели долгосрочного выживания и процветания).

Пожалуй, для понимания смысла стратегического управления к этому определению важно добавить что-то, связанное с пояснением самого слова «стратегия», так как без этого не понятно, почему новый тип управления назван именно таким, а не иным словом.

Под стратегией принято понимать особое управленческое решение, ориентированное на обеспечение достижения стратегических целей и реализации миссии организации, содержащее в себе способы и главные механизмы, которые должны к этому привести. Подразумевается, что стратегия может выбираться из ряда альтернативных вариантов на основе заранее составленного плана и с учетом реальных изменений во внешней среде и самой организации (которые происходят все время).

Нетрудно понять, что все это очень созвучно, необходимо и для современной отечественной школы, оказавшейся на грани веков в весьма сложной ситуации, но просто обязанной в интересах России выжить и возродиться на новом уровне.

Стратегическое управление школой: «за» и «против»

Мы полагаем, что освоение идей стратегического управления **необходимо всем руководителям самых разных школ** (этот вывод подтверждается быстрым ростом публикаций по этой тематике, расширением числа курсов и семинаров по стратегическому менеджменту в разных странах мира, включая в последние голоды и

Россию). Это связано не с очередной модой (которых в школе и в управлении школой было уже немало), а с необходимостью не отстать от главных линий развития науки и практики управления в ситуации, когда налицо все, что требует именно стратегического мышления, принятия стратегических решений - изменчивость среды, развитие конкуренции в отрасли, растущее осознание заказчиками своих прав и возможностей влиять на процесс и результаты образования.

Хочется надеяться, что директора-практики, желающие освоить идеи стратегического управления школой, смогут преодолеть стереотипы прежнего управленческого мышления (например, смешение стратегического управления с его гибкостью и мобильностью - с долгосрочным, неготовность соотнести идеи стратегического управления с уровнем школы, настрой на получение готовых рецептурных рекомендаций по повседневному управлению школой и т.п.). В остальном успех связан с реальным приобретением знаний и умений стратегического планирования и управления.

Основные задачи стратегического управления

В учебниках по стратегическому управлению формулируются состав и **основные задачи стратегического менеджмента.** К ним относятся:

1. Определение сферы деятельности и формулирование стратегических установок организации, ее видения и миссии.

2. Постановка стратегических целей и задач для их достижения.

3.Формулирование стратегии для достижения намеченных целей и результатов деятельности.

4.Реализация стратегического плана.

5.Оценка результатов деятельности и изменение стратегического плана и (или) методов его реализации.

Выполнение этого комплекса взаимосвязанных задач требует принятия стратегических управленческих решений, которые в свою очередь связаны **с действиями стратегического анализа и прогнозирования**. Поэтому необходимо рассмотреть **вопросы**

аналитико-прогностического обеспечения и обоснования стратегического процесса.

Все начинается с анализа

У директора школы не очень много возможностей повлиять на изменения и воздействия **широкой внешней среды.** Но у него всегда есть возможность анализировать и прогнозировать эти изменения и их предполагаемое влияние на школу с тем, чтобы заранее подготовить к ним школу и свою деятельность.

Чтобы определить судьбу школы и принципиальные направления ее функционирования и развития, необходимо прежде всего проанализировать и оценить позицию своей школы во внешнем окружении вчера и сегодня и попытаться спрогнозировать, как внешняя ситуация может изменить в дальнейшем, каковы ее возможности, ограничения и риски для школы. Рассмотрим некоторые несложные, но очень широко известные в мировой практике стратегического планирования методы анализа внешней среды.

Как проанализировать влияние внешней среды?

Для изучения широкой внешней среды можно использовать достаточно простую методику. Она предполагает выполнение всего нескольких шагов.

На первом шаге участники анализа (директор и группа ведущих учителей-аналитиков) определяют (и указывают на бумаге) временной отрезок, на который рассчитан анализ (например - предстоящий учебный год), выделяют (и записывают на доске или большом листе бумаги) наиболее крупные факторы широкой внешней среды.

В мировом опыте обычно говорят о четырех таких блоках; социальном, технологическом, экономическом и политическом (политико-правовом), поэтому один из известных вариантов этого метода имеет название STEP-анализ или PEST-анализ от английского сокращения

первых букв в словах, обозначающих перечисленные факторы (кстати, в разделе 3 нами довольно подробно перечислены факторы макросреды).

На втором шаге по каждому из выделенных крупных факторов определяются (и записываются) те явления и события, которые: а) особенно сильно влияют и б) могут особенно значимо повлиять в будущем на нашу школу.

Важно, чтобы в результате работы (которую директор может проделать сам или вместе с группой учителей), в списках оказались:

1) факторы, которые могут особенно сильно повлиять на школу и

2) факторы, которые проявятся с наибольшей вероятностью.

На следующем шаге эти влияния можно разделить на положительные для школы или отрицательные, создающие для нее новые ограничения и угрозы.

На четвертом шаге рекомендуется задать ряд вопросов, сформулировать и затем зафиксировать письменно ответы на них:

1) какие **полезные для школы последствия** может дать этот фактор (этот вопрос будет касаться каждого из факторов, которые мы отнесли к положительно влияющим)?

2) **как мы сможем использовать новые возможности?**

3) **можно ли увеличить полезное влияние этого фактора на нашу школу?**

4) если да, **что именно и как мы должны для этого сделать?**

На пятом шаге задаются похожие, но несколько отличающиеся вопросы по факторам, которые могут оказать отрицательное влияние:

1) какие **неприятности, угрозы, ограничения для школы несет с собой данный фактор (явление, событие)?**

2) **можем ли мы своими силами (или с внешней помощью) противодействовать этому событию, уменьшить его влияние на школу или компенсировать его отрицательное воздействие другими, позитивными действиями?**

3) если - да, что для этого надо сделать?

4) если - нет, как подготовить школу, учителей, школьников, родителей к предстоящим неприятностям, чтобы они оказались как можно менее неожиданными?

Исходя из полученных результатов вносятся необходимые поправки в планы работы школы и ее директора.

У критично настроенного читателя здесь может возникнуть вопрос к авторам: “решает ли такой анализ широкой внешней среды проблемы школы, есть ли смысл изучать то, на что почти невозможно повлиять?!”. Ответим. Управление - это искусство возможного. Действительно, может оказаться, что наш анализ и прогноз широкой внешней среды (даже, если и мы провели его по всем правилам) окажется недостаточным или неточным. Но если мы не хотим быть абсолютно пассивными и ни на что не влияющими свидетелями социальных событий, у нас нет иного выхода, как внимательное слежение за нашей внешней средой, включая и самую дальнюю, ее анализ, прогнозирование, а также и планирование попыток встречного влияния на социум.

О правоте этого вывода со всех сторон говорит простой факт: находясь в очень сходной общесоциальной ситуации, наши школы достигают все-таки абсолютно разных результатов. И это далеко не всегда можно объяснить только чисто внешними причинами типа хорошей ситуации в регионе или помощи местного начальства.

SWOT-анализ

Еще один известный метод анализа среды (по преимуществу - ближней, оказывающей самое непосредственное влияние на школу) в рамках стратегического планирования называется SWOT-анализом (по-русски ССВУ- анализом), где первое С означает **сильные стороны школы** по отношению к какому-то вопросу или задаче, второе С означает ее **слабые стороны,** В означает те благоприятные **для нашей школы возможности**, которые создает внешняя среда и ее ожидаемые изменения, а У - угрозы, опасности, риски для школы, которые несет с собой эта Среда. Для наглядного отображения хода и результатов анализа на доске или большом листе бумаги вычерчиваются оси

координат и каждой из полученных четвертей (или каждому из квадрантов) соответствует одна из четырех указанных выше позиций - сильные и слабые стороны самой школы, а также внешние возможности и угрозы.

Содержание и масштаб анализа в данном случае очень сильно зависит от масштаба задачи, по отношению к которой он проводится. Предположим, что эта задача достаточно крупная и абстрактная - **общая оценка возможностей системных изменений в нашей школе.**

В одной из школ были получены такие первичные результаты анализа для такой задачи.

Сильные стороны:

* **неудовлетворенность коллектива состоянием дел в школе и высокий уровень мотивации его изменения;**
* **высокий авторитет директора школы в коллективе;**
* **сплоченность и работоспособность коллектива;**
* **наличие группы творчески работающих учителей.**

Слабые стороны:

* **отсутствие необходимого опыта инновационной деятельности;**
* **несогласованность образов желаемого будущего школы у разных педагогов;**
* **преобладание в коллективе традиционных и устаревших подходов к образовательному процессу;**
* **низкая мотивация учебной деятельности школьников и слабая сформированность ключевых умений и навыков учебного труда.**

Благоприятные внешние возможности:

* **есть возможность получить квалифицированную научно-методическую помощь, благодаря близости к областному центру;**
* **имеется научная литература, в которой даны рекомендации по осуществлению развития школы;**
* **идею необходимости изменений в школе поддерживает большое количество семей учащихся;**

* **в результатах изменений в школе заинтересованы местные предприятия, которые поэтому готовы оказать школе необходимую помощь.**

Угрозы:

* **мотивация инновационной деятельности может быть существенно снижена при продолжении задержек с выплатами заработной платы;**

* **разница в оплате и условиях труда может привести к оттоку части наиболее квалифицированных учителей в школы областного центра;**

* **формальные требования районного комитета образования, форсирующего внедрение некоторых модных нововведений без учета потребностей и реальных возможностей конкретной школы;**

* **возможные препятствия или отсутствие поддержки со стороны местной администрации из-за несложившихся отношений с директором школы по субъективным причинам.**

После того, как получены первые итоги анализа, с ними можно провести дальнейшую работу, стремясь определить:

* какие имеющиеся у школы сильные стороны могут быть усилены еще больше, и что для этого необходимо сделать?

* какие слабые стороны можно преодолеть, не допустить в дальнейшем, компенсировать, уменьшить их влияние и как именно?

* что нужно сделать для усиления благоприятных возможностей внешнего влияния на школу и как научиться вовремя распознавать и использовать их в интересах школы?

* Как противостоять внешним опасностям, угрозам и рискам?

К сильным сторонам метода ССВУ-анализа можно, на наш взгляд, отнести прежде всего:

* **простоту его проведения, отсутствие сложных методик расчетов;**

* **возможность многократного повторения анализа для выхода на анализ динамики изменений;**

* **возможность привлечения широких групп учителей.**

К слабым сторонам этого метода можно отнести:

* **невысокую степень точности анализа;**
* **привязанность результатов анализа к конкретной задаче (а таких задач может быть огромное количество).**

Зная и сильные и слабые стороны данного метода, директора школ, как мы надеемся, смогут использовать первые и избежать вторых. Во всяком случае, если не ожидать от этого метода слишком высоких и точных результатов (на которые он просто не рассчитан), можно получить очень неплохое продвижение вперед.

Дополнительное развитие данного метода может быть связано с тем, что аналитики стараются четко оценить возможности и угрозы по конкретным главным группам внешних партнеров школы, ее заинтересованным сторонам. Это позволяет существенно уточнить позиции школы по отношению к каждой из таких групп, “внешнюю политику” директора школы.

Рассмотрение сильных и слабых сторон школы разумно вести не только в “абсолютном”, но и в “относительном” измерении, сравнивая, где возможно, свою школу с другими школами такого же вида, а свои достижения и трудности - с достижениями и трудности других коллективов (в чем могут помочь информационные и аналитические материалы, специально подготавливаемые в последнее время многими районными управлениями образования и их методическими службами).

Анализ и прогноз социального заказа школе

Как мы уже писали выше, при всем многообразии связей школы с внешней средой особенно важно понимать характер тех образовательных и культурных потребностей, которые есть или могут появиться и проявиться со стороны всех групп заказчиков школы.

Какие вопросы важно поставить перед собой в ходе работы по изучению социального заказа?

1. Кто является источником и носителем социального заказа для нашей школы? Ответ на этот вопрос можно получить, выбирая из общего списка возможных заказчиков школы (См. раздел 3 настоящих

рекомендаций) тех, кто особенно значим для данной школы, но так, чтобы искусственно не суживать этот список. Например, некоторые школы не рассматривают в качестве заказчика высшие учебные заведения, и возможно, допускают при этом определенную ошибку.

2.Какие основные группы заказчиков с разными образовательными интересами можно выделить при изучении? Ответ на этот вопрос предполагает, что мы не просто назовем, скажем, такую группу заказчиков, как родители учащихся, но и попытаемся выделить несколько разных групп родителей - и таких, которые вообще не интересуются пока обучением и воспитанием своих детей в школе, и таких, для которых требования к школе сводятся к тому, чтобы она была для детей своеобразной “камерой хранения” на то время, когда родители находятся на работе, и таких, кто очень стремится к высокому образовательному уровню для своих детей.

3.Каким в целом был социальный заказ в прежние годы, как школе удавалось с ним справляться и к каким последствиям для школы это приводило? Ответ на этот вопрос наводит аналитика на мысль о связи между качеством выполнения социального заказа и отношением общества к школе, ее репутацией.

4.Как изменился социальный заказчик и его заказ в школе за последние годы? Удается ли школе справиться с ним, и с какими социальными последствиями? В ответе на этот вопрос на первый план выходит динамика изменений как заказчика, так и его отношения к школе и самого заказа на образованием. Так, в последние годы многие руководители и городских, и сельских школ сетуют на то, что у многих родителей из-за известных социально-экономических трудностей, пропал интерес к обучению детей в школе, что разорваны многие прежние связи с предприятиями и т.п., что многие заказчики (прежде всего - высшие учебные заведения) предъявляют к школе непосильные требования, а некоторые руководители вообще заявляют, что никакого социального заказа у школы нет. Положение, действительно, очень непростое, но утверждать, что у школы нет социального заказа - это значит, во-первых, расписываться в своем бессилии понять ситуацию в обществе и услышать его реальный заказ, который никогда не исчезал и в принципе

никуда исчезнуть не может, даже, если и не формулируется четко и однозначно; во-вторых - обнаружить свое неумение или нежелание вести диалог с заказчиком, сознательно развивать образовательные потребности населения силами самой школы (что также всегда было, есть и должно быть), стать школой, открытой для общества, помогающей ему в его развитии и рассчитывающей на ответную помощь и поддержку. Если школу тревожит снижение “планки” образовательных запросов и потребностей населения, то она должна выработать свой план действий для противостояния этому и разъяснения своей образовательной программы и ее полезности для детей.

5.Какие изменения в составе заказчиков школы и в их заказе можно ожидать в ближайшие годы? Какой социальный заказ будет предъявлен школе и как достойно с ним справиться? Ответ на это т вопрос означает переход руководителя школы от анализа прошлого и настоящего - к прогнозированию вероятного будущего. Он является, пожалуй, самым важным из всех, так как именно завтрашний социальный заказ является главной основой и стимулом развития школы, а его выполнение - главным критерием для ее оценки! Очень важно, чтобы образ хорошей школы в сознании директора был реалистичным и согласовывался бы с таким же образом у членов его коллектива и всех заказчиков его школы.

Что особенно важно понять при оценке будущего социального заказа?

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области результатов образования школьников (уровня обученности, воспитанности, развитости, здоровья) и его социальных последствий (трудоустройство, поступление выпускников школ в вузы и т.п.)?**

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области содержания школьного образования и номенклатуры образовательных услуг, предоставляемых школой и**

отражаемой в учебном плане школы, а также в области общей нагрузки на учащихся?

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области основных направлений образования, например, его вариативности, интеграции, гуманизации, практической и профессиональной направленности, дифференциации и индивидуализации и т.п.?**

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области технологии и организации образовательного процесса, организации различных учебных потоков и создания разных видов классов в школе, в характере взаимодействия и общения учителей и учащихся?**

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области характера образовательной среды, ее комфортности, разнообразия, эмоционального благополучия детей, состояния их физического и психического здоровья?**

Данные вопросы и ответы на них могут быть сгруппированы в виде матрицы, в которой в качестве строк будут названы все группы заказчиков Вашей школы, в качестве столбцов - основные группы самих потребностей и заказов. Тогда при добросовестном и полном (а также опирающемся на результаты опросов и бесед с заказчиками) заполнение клеточек матрицы Вы получите картину прогноза вероятного, ожидаемого социального заказа. Такой заказ мы предлагаем называть **исходным** социальным заказом. Чтобы лучше понять его характер, необходимо выявить его наиболее существенные отличия от заказа, имеющегося сегодня.

Что делать с результатами исследования соцзаказа?

Предположим, что работа по выявлению исходного социального заказа успешно проделана. Что делать дальше? Приступать к его

выполнению? “Рапортовать” о своей готовности сделать все, чего просят (а порой настойчиво требуют) заказчики? Мы предлагаем не торопиться с этим. Сначала важно соотнести полученный внешний заказ с:

1) внутренними устремлениями и ценностными ориентациями директора школы и руководимого им коллектива, который не сможет выполнить никакие внешние заказы, если не верит в их необходимость и важность;

2) реальными возможностями, имеющимися или могущими появиться в обозримом будущем для выполнения исходного социального заказа.

Первое соотнесение позволяет директору школы при обсуждении социального заказа с коллективом лишний раз обсудить и подтвердить значимые ценности своего коллектива, те педагогические принципы, которыми школа не должна поступаться даже в трудной ситуации, если хочет сохраниться как коллектив. Если заказчик в силу своей недостаточной образованности или повышенной прагматической ориентации хотел бы существенно сузить общее образование детей, снизить его уровень или свести задачи школы только к поступлению выпускников в вуз или обучению некоторым профессиональным навыкам, коллектив школы, опираясь на положения Национальной доктрины образования, Закона Об образовании, требований государственных образовательных стандартов и т.п. должен четко заявить свое несогласие с таким узким пониманием миссии общеобразовательной школы. В то же время изучение базовых образовательных документов, а также анализ передовых тенденций развития образования в России и мире могут привести и к обогащению ценностных ориентаций самой школы (что сейчас и происходит в тысячах школ, вынужденных постепенно и очень непросто переходить от чисто знаниевой ориентации образования - к более широкому пониманию качества образования личности).

Второе соотнесение призвано уберечь школу от следования заказам, не обеспеченным реальными ресурсами и возможностями, а следовательно - не выполнимым на достойном уровне. Прежде всего для этого важно научиться просчитывать все ресурсные потребности,

которые нужно удовлетворить для выполнения нового образовательного заказа, касается ли это по-новому обученных педагогов, новых программ, учебников, дополнительных классных комнат, материальной базы, правовых документов, научных идей или денежных средств. Население имеет право не понимать, чего стоит выполнение новой образовательной программы школы. Но школа как коллективный представитель профессионального образовательного сообщества и ее директор должны уметь это рассчитать и объяснить заказчику. При таком диалоге важно учитывать и разъяснять, что одни заказы лежат в плоскости обязательных требований к общеобразовательной школе и с ними не приходится спорить, а другие - далеко выходят за рамки этих возможностей, их выполнение может стоить очень дорого, вести к нарушению санитарных норм и правил.

В некоторых случаях, как это всегда бывает в ситуациях переговоров, школа может предлагать заказчикам свои варианты новых образовательных услуг, которые не полностью совпадают с требованиями заказчика, но больше соответствуют реальным возможностям школы, учителей, не ущемляя при этом интересов носителей заказа и их детей.

Тех руководителей школ, которые пока не пришли к выводу о начале открытого диалога со своими заказчиками мы призываем ответить самим себе на простые вопросы:

* что лучше, честнее и профессиональнее - обязаться выполнить заведомо нереальные требования или вступить в диалог с заказчиком, нацеленный в конечном счете на согласование разумных и выполнимых требований к школе?

* что разумнее - пытаться решить все вопросы выполнения заказа в одиночку, силами одной школы (загоняя свой коллектив в условия еще более непомерных нагрузок) или, опираясь на поддержку местной власти, работать с общественным мнением так, чтобы оно от позиций требовательного, но абсолютно безответственного потребителя начало бы переходить к позиции ответственного заказчика, готового в законном порядке оказать помощь школе в выполнении своего заказа?

Читатели сами определят свой ответ на этот вопрос и, конечно, хорошо понимают наш вариант ответа на него. Трудность этого варианта состоит в неизбежном переходе на позиции большей открытости школы и диалога со всеми заинтересованными сторонами, Как бы труден и непривычен не был бы такой диалог, ему в нынешних условиях просто нет разумной альтернативы.

Важно наконец, осознать, что сегодня школа, просто не может без диалога и взаимодействия с социумом:

1) правильно поставить цели образовательного процесса (так как школьные работники в силу своей огромной занятости просто не могут знать всю ситуацию в обществе, тенденции его развития и вытекающие из них требования;

2) выполнить поставленные цели, так как она не располагает необходимыми для этого ресурсами, которые могут быть взяты прежде всего в социуме.

Такое понимание ситуации как раз и требует внимательнейшего изучения социального заказа, его соотнесения со своими ценностями и ресурсными возможностями и перехода на этой основе к формулированию уже не **исходного** (и чаще всего во многом нереалистичного)**, а итогового, принимаемого к исполнению и согласованного с учредителями школы и заказчиками варианта социального заказа.**

Анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы

Анализ и оценка достижений школы рассматривается нами как **-** важная функция системы внутришкольного управления, составная часть аналитико-прогностического обоснования стратегического планирования в школе и программы развития образовательного учреждения. Выполнение этой функции логически предшествует наиболее важной

составляющей анализа, нацеленного на развитие школы **- анализу проблем школы и их причин.**

Осуществление способствует лучшей фиксации и осознанию разработчиками стратегических планов 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)**.

Рассматриваемый вид анализа 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 анализа и оценки достижений школы 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 анализа достижений 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 анализа достижений - существующие и реализованные актуальные требования).

В начале анализа 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 стратегического плана 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 образовательного 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 анализа достижений, 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 непосредственных реальных результатов деятельности этих подразделений, сопоставляемых с ожидаемыми результатами.

Анализ проблем школы

Смысл стратегического планирования и управления состоит в достижении иных, чем раньше, результатов работы и достижении устойчивого функционирования и развития в изменчивой среде. Достижение таких качественно новых результатов требует выявления требований к завтрашнему состоянию школы и ее результатов, фиксации в свете этих требований реальных результатов на сегодняшний день и сопоставления требуемых (желаемых, ожидаемых, должных) результатов с реальными. В ходе этого сопоставления необходимо выявить разрывы между требуемыми и желаемыми результатами. Эти разрывы в теории менеджмента принято называть **проблемами** (в западной традиции в том же смысле говоря о **потребностях системы). Именно поэтому метод, нацеленный на выявление и устранение разрывов между желаемым и реальным называют по-русски методом проблемного или проблемно-ориентированного анализа, а на Западе методом анализа потребностей (Needs Analysis).**

Под анализом и оценкой проблем (проблемно-ориентированным анализом) школы понимается особый метод анализа, нацеленный на выявление и оценку разрывов между результатами жизнедеятельности системы, желаемыми и требуемыми в будущем и результатами, имеющими место в настоящий момент, а также на выявление и объяснение причин этих разрывов с тем, чтобы в конечном счете обеспечить разрешение потребностей, решение проблем и общее улучшение результатов школы как системы.

Применение этого очень важного и полезного аналитического метода требует от руководителей школы отказа от привычных житейских смыслов слова «проблема» (трудный вопрос, требующий решения, барьер, препятствие, трудность, тема, над которой работает коллектив и т.д.), так как **в рамках этого метода анализа проблема всегда понимается только и исключительно как разрыв между требуемыми и реальными результатами жизнедеятельности школы!**

Существенные признаки проблемы

Как понимается проблема в рамках проблемного анализа, каковы ее существенные признаки. К ним прежде всего относятся:

1. Разрыв реального и желаемого на уровне результатов жизнедеятельности школы как системы...,

2. Существующий (выявленный) в конкретной ситуации...,

3. Осознаваемый действующими лицами как именно разрыв...,

4. Вызывающий у них неудовлетворение, вплоть до сильного желания изменить эту ситуацию...,

5. Которая при этом является в достаточной степени контролируемой этими действующими лицами (иначе это не проблема, а ограничение данной системы).

С чем не следует путать проблемы?

1) их не следует путать с ограничениями (или как не совсем точно говорят - внешними проблемами);

2) их не следует путать с областями существования проблем (проблема - это конкретный разрыв требуемого и реального, а область ее существования - разные категории результатов системы - продукты, суммарные результаты, социальные вклады и последствия. Сказать, что нас не устраивает качество подготовки выпускника - значит определить скорее область существования проблемы (продукты образования), чем конкретную проблему (когда надо сказать, чего именно не хватает нашим выпускникам до требуемого в обозримом будущем уровня);

3) их не следует путать **с их причинами и областями существования этих причин, которые всегда лежат в процессах нашей системы, в ее ресурсах, условиях, "входах", в качестве управления и которые правильно обозначать в терминах недостатков, дефектов, упушений, изъянов и т.п.** Пример области существования причин проблем - финансовые ресурсы, а пример конкретной причины из этой области - для достижения требуемых результатов образования необходим такой-то объем финансирования этой системы, в реальности имеется объем финансирования на столько-то процентов или во столько-то раз меньший, по причине такого

недостатка финансовых ресурсов мы не можем получить каких именно результатов...;

4) их не следует путать с трудностями, препятствиями, социальным заказом и т.п.

Каковы важнейшие требования к проблемам, формулируемым в ходе анализа?

Исследователи, занимающиеся анализом потребностей (проблем) в контексте стратегических системных изменений образовании и других системах, полагают, что проблемы (потребности) должны формулироваться с учетом следующих требований:

1.**Конкретность и конструктивность формулирования проблем.**

При правильной формулировке результатов анализа в зафиксированных проблемах просматриваются и идеи конкретных путей ее возможного решения (то есть обеспечивается переход от проблем - к идеям, образующим основы стратегии изменений системы). Конкретность формулирования проблемы достаточна, если становится ясно хотя бы общее направление стратегических действий по ее решений. Понятно, что когда называют проблемой “низкое качество образования” - это слишком широко и глобально для определения конкретных действий. Это - не проблема, а широкая область существования множества конкретных проблем, которые и надо сформулировать.

Итак, проблема может быть оценена как конкретно сформулированная, если можно понять основные идеи и способы ее решения. Для того, чтобы получить такие конкретные проблемы, имеющие высокую вероятность решения, необходимо переходить от широких областей существования проблем - к конкретным проблемам, декомпозировать сложные и крупные проблемы, доводя их формулировки до более удобного и ясного уровня.

2.Операциональность формулирования проблем. Проблема сформулирована достаточно операционально, если в ее формулировке можно увидеть масштаб проблемы, степень ее остроты, величину

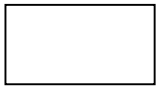
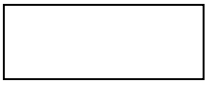
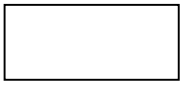
разрыва между требуемым и действительным. Для этого необходимо иметь соответствующие индикаторы для оценки и сопоставления результатов.

3.**Прогностичность.** Это требование можно считать выполненным, если анализ проводится “от будущего”, то есть требуемое, с которым соотносится нынешнее положение дел, это - завтрашнее требуемое, опирающееся на прогнозирование тенденций изменения системы и ее окружения, на прогнозирование изменений требований к системе. В противном случае мы будем вынуждены решать вчерашние проблемы, всегда отставая от ситуации. Кроме того, решая вчерашние проблемы и не видя завтрашних требований и новых возможностей, мы обрекаем себя на латанье дыр вместо реального развития, которое всегда связано с видением новых возникающих возможностей!

4.**Объяснение и понимание наличия проблемы, выстраивание причинной цепи.** Выявленные проблемы должны не просто констатироваться, но получать объяснение, позволяющее понять (а затем и устранить) их причины, прогнозировать, что может произойти, если проблема не будет устранена в обозримом будущем.

5.**Структурирование проблем. Понимание взаимосвязи между разными проблемами системы.** Если структура проблем не выстроена, есть опасность попыток разрозненного решения этих проблем с неизбежным распылением ресурсов и низкой вероятностью успеха.

6.**Ранжированность, выделение приоритетов.** Проблемы сформулированы хорошо, если среди них обоснованно выявлены приоритеты.

Какова логика анализа проблем?

Анализ проблем школы всегда является инверсным, то есть ведется от конца (то есть результатов работы школы как следствий) к началу (то есть к процессам и условиям жизнедеятельноси школы как причинам). Такой ход анализа вполне естественен и был известен уже в

древности. Логика движения анализа от конца к началу зафиксирована, в частности, как одно из толкований слова «анализ» в словаре В.И.Даля («Аналитика в логике - разбор, способ решения вопроса от следствий к началам, от действия или явления к причинам»).

В ходе анализа его участники ищут ответы на следующие основные вопросы:

1) какие реальные результаты образования в школе не удовлетворяют нас **в свете завтрашних требований** и должны быть изменены (в итоге выявляются разрывы между требуемым и реальным, то есть собственно **проблемы школы**)?

2) из-за каких дефектов образовательных процессов, протекающих в школе, возникли эти проблемы? Что надо изменить в этих процессах, в их качествах, содержании, методах, средствах, формах, чтобы обеспечить достижение требуемых результатов?

3) недостаток каких условий и ресурсов объясняет выявленные дефекты образовательных процессов, происходящих в школе? Что необходимо изменить в ресурсах системы и в деятельности по ее ресурсному обеспечению, чтобы обеспечить требуемое качество процессов и результатов?

4) какими недостатками в управлении школой можно объяснить существующие дефекты в ресурсном обеспечении и образовательном процессе, а также итоговые проблемы? Что надо изменить в управлении, чтобы устранить выявленные дефекты и решить проблемы?

Итогом этой напряженной и нелинейной (а скорее челночной или как говорят в науке, итеративной) работы является выстраивание **первичного комплекса проблем школы и их причин, с которыми затем идет большая работа вплоть до перехода от проблем - к стратегии изменений в школе.**

Важным дополнением к общей схеме анализа является представление **конечных устремлений или ожидаемых результатов школы в виде трех взаимосвязанных категорий - продукты, суммарные выходы и итоги (социальные вклады и последствия) системы).**

При этом **под продуктами** понимают прежде всего типичный уровень подготовки, образованности выпускника школы (как действительно главного продукта школы), **под суммарными результатами -** общий выход школы (например, количество выпускников в сопоставлении с числом первоклассников, пришедщих учиться десять лет назад, число поступивших в вузы, трудоустроившихся и т.д., а **под социальными вкладами и последствиями -** те изменения в социуме, которые школа имеет основания считать «своими».

Каковы типичные ошибки анализа проблем?

Среди наиболее типичных ошибок анализа проблем можно выделить:

1) отсутствие встраивания школы в более широкий социальный контекст и показа ее связей с внешней средой (не рассматривая школу и ее проблемы с позиций социума и его ожиданий, управляющие никак не смогут правильно выстроить образ новых требований к школе, а значит и не смогут получить картину разрыва между этими новыми требованиями и реальным положением дел в школе);

2) рассмотрение вместо главных результатов школы различных ресурсов или процессов, подмена целей - средствами, а проблем, требующих изменений, - недостающими ресурсами (когда управляющий говорит, что в его школе проблемой являются кадры или недостаток финансовых ресурсов, но при этом остается “за кадром”, для каких именно результатов отсутствуют необходимые ресурсы, становится ясно, что анализ не даст надежных оснований для новых управленческих решений;

3) нарушение логики анализа, при которой анализ начинается с условий, а не результатов;

4) проведение анализа “из прошлого или настоящего”, а не “от требований завтрашнего дня” (если анализ ведется из будущего, в поле зрения попадают не только вчерашние проблемы и болевые точки, но и инновационные возможности; те же, кто целиком поглощен решением

проблем вчерашнего дня, смотрит не вперед, а назад, что вряд ли ведет к развитию);

5) смешение проблем системы с ее внешними ограничениями (называя проблемами школы различные социальные беды или нерасторопность властей, мы скорее подсознательно взываем к сочувствию и пониманию людей к нашим объективным трудностям, чем сосредоточиваемся на тех проблемах, которые должны и можем решать именно мы сами);

6) принятие внешних симптомов проблем за сами проблемы и борьба с симптомами вместо “лечения болезни” (мы, например, можем в школе все силы бросить на борьбу за дисциплину учащихся, не анализируя при этом причины низкой мотивации учения и отрицательного отношения к школе, которые часто и лежат в основе нарушений дисциплины);

7) отсутствие связи между непосредственными результатами системы и их социальными последствиями (демонстрируя неплохие со школьной точки зрения итоги обученности или воспитанности школьников, важно понимать, удовлетворяют ли они еще кого-нибудь, кроме самой школы).

Если этих ошибок удается избежать, можно рассчитывать на то, что происходит именно анализ проблем, который может быть более или менее близок к идеалу - в зависимости от того, удается ли избежать сумбурного перечисления проблем (проблемного месива), выстроить их структуру, приоритетность и последовательность решения. Для повышения вероятности успеха этой работы полезно использовать и/или дополнительно разработать определенные конкретные методические средства (в том числе - методические инструменты анализа экономической эффективности системы).

Зная важнейшие социальные требования к своей школе, а также ее достижения и проблемы (вместе с их причинами), руководитель может перейти к решению первой задачи стратегического менеджмента - определению сферы деятельности своей организации (то есть школы) и формулированию ее стратегических установок, видения и миссии.

Формулирование системы ценностей, видения и миссии для конкретной школы

В решении этой задачи стратегического управления и даже в ее постановке школа, естественно, во многом отличается от организаций, действующих на чисто рыночных основаниях и в сфере производства. Организации сферы производства могут при определенных условиях осуществить так называемую диверсификацию своего бизнеса, то есть расширить производство, перенеся его в совершенно новые сферы, например, перестать делать танки и начать делать сковороды и кастрюли или сочетать производство автопокрышек с изготовлением духов и одеколона.

Что же касается общеобразовательной школы, ее общая сфера деятельности определена более или менее четко с самого начала и навсегда сфера деятельности школы - общее образование подрастающего поколения! И хотя все школы могут немного по-разному, а порой и очень по-разному понимать смысл образования, они, конечно, пожизненно остаются в рамках родной отрасли. Именно поэтому в стратегическом управлении школой вместо определения сферы деятельности на начальном этапе стратегического управления разумнее было бы говорить **о формулировании системы ценностей школы, ее кредо, образовательной философии.**

Если вспомнить главную заповедь цивилизованного ведения дел, гласящую: “Дело - это то, у чего есть свой клиент, для которого Вы работаете!”, становится ясно, что может быть положено в основу школьной философии как системы ценностей - речь должна идти об образе Человека, который должен быть воплощен в каждом ребенке, поступающем в школу, об образе Человека достойного и счастливого, но не оторванного от реальной общественной жизни. Важнейшие ценностно-смысловые представления коллектива школы, понимание места школы в становлении и развитии человека как личности, субъекта деятельности и общения, неповторимой индивидуальности школьный коллектив во главе с директором пытается четко сформулировать, включить в главные школьные стратегические документы (например - в

программу развития школы) и сделать достоянием и всего коллектива, и своих заказчиков. При этом важно постараться, чтобы эти ценностные декларации были бы не просто красивыми или модными, но обязательно -0 согласованными в коллективе, понятными, реалистическими, привлекательными.

Важно также, чтобы базовые ценности коллектива школы ставились выше, чем так называемые инструментальные ценности и предпочтения, касающиеся, например, любимых коллективом методов обучения и форм внеклассной воспитательной работы. В системе ценностей школы эти ценности должны вытекать из общего кредо коллектива.

Формулируя систему ценностей школы, важно осознать, что при всей важности это - далеко не самоцель. Смысл работы по осознанию и формулированию ценностей и принципов жизни школы видится в том, чтобы задать общие ценностные рамки, “направляющие” для определения целей школы и маршрутов движения к их достижению, а в конечном счете в том, чтобы пропитать этими живыми ценностями ка жду клеточку школьной жизни, чтобы красивые ценности ни в коем случае не оказались пустой декларацией.

Прямым следствием и конкретизацией базовых ценностей школьного коллектива должно стать изложение **видения (с ударением на первом слоге) школы. Под видением как стратегической установкой и основанием жизнедеятельности школы можно понимать представление об идеальном образе школы, ее жизнедеятельности и результатах, которые должны быть к определенному моменту времени в обозримом будущем.** При этом “идеальный образ школы” понимается сразу в двух смыслах - 1) идеальный как находящийся в сознании директора школы и его соратников, в их головах; и 2) идеальный как совершенный, самый лучший, предел всех стремлений и мечтаний.

Каковы важнейшие пожелания к формулированию стратегического видения конкретной школы?

1.Целевой, целеустремленный характер видения. Видение должно прежде всего описывать желаемые результаты жизнедеятельности школы и их социальные последствия в виде влияния

школы на социум и изменения позиции и авторитета школы в рамках образовательной системе ее района.

2.Привлекательность и реалистичность видения. Хорошая формулировка видения нацеливает всех работников школы на активную работу, побуждает к действиям, в том числе и потому, что при всей идеальности видения оно не содержит явно утопических и невыполнимых моментов, является реалистическим, формулируется в зоне ближайшего развития коллектива школы и самого директора.

3. Четкий показ при описании видения новой школы ее важнейших отличий и преимуществ по сравнению с нынешним положением дел и по сравнению с другими школами. Создать видение школы, которое, оставаясь в пределах выполнимости, показывало бы существенные отличия от предшествующего состояния школы - задача и очень трудная и очень важная для стратегического планирования. Не имея вдохновляющего образа школы и ее отличий, вряд ли можно вести школьный коллектив вперед без риска быстрого разочарования. А поэтому директору очень важно специально вырабатывать в себе не только реалистическое, но и вдохновляющее видение, учиться самому и учить других все время "**чувствовать разницу", быть нацеленным на конкретные, достижимые и измеримые прогрессивные изменения в школе и ее результатах. Если в этом вопросе есть затруднения, и они вовремя не преодолеваются, велика опасность выработки малопродуктивной стратегии.**

4.Опора видения на широкий круг источников и на разные представления о завтрашних требованиях к школе. Видение нужно во многом для того, чтобы сравнить с ним нынешнее состояние школы и рельефно увидеть, чего сегодня недостает в школе для выхода на требуемый видением уровень, каковы потребности школы, ее проблемы. Следовательно, ключевым словом должно стать слово **"требуемое". Требуемое в стратегическом планировании должно опираться и на образ нынешних, а главное - будущих потребностей социальных заказчиков, и на ценности самой школы, и на ее реальные возможности, и на тенденции мирового образовательного опыта. В**

этом случае мы надежнее застрахованы от путешествия в никому не нужную сторону, от постановки ложных целевых ориентиров.

При этом от видения не надо требовать полного и подробного описания всех ожидаемых результатов школы - видение - скорее их общая рамка, общая точка отсчета для их выработки. В этом случае удастся обеспечить еще одно пожелание-требование к описанию видения - его лаконичность.

Специалисты по стратегическому планированию часто советуют руководителям описывать видение будущего своей организации в форме **воображаемого репортажа** о состоянии организации и итогах ее работы, помещенного в местной газете через два-три года. В таком репортаже руководитель-автор как раз и пытается изложить, что должно стать со школой и ее результатами после окончания витка планируемых стратегических изменений. Руководители, доверяющие не только собственному чутью и фантазии, но и мнению других людей, широко используют при определении видения школы мнения учителей, которые они для этого специально выясняют, конкурсы проектов школы будущего, в которых участвуют школьники и т.п.

Видение школы очень тесно связано с представлением о ее главном предназначении, которое принято называть миссией организации.

Миссия школы рассматривается как принятое школьным сообществом и официально декларируемое решение об общем назначении 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. Миссия призвана охватить в совокупности и отразить все важнейшие перспективные устремления данного школьного сообщества. Миссию школы (как и миссии организаций вообще) часто называют главной целью организации. Однако это не так - м**иссия школы не является ее целью, так как в ней не излагаются конкретные ожидаемые результаты работы школы, Однако ее значение выше значения множества конкретных целей школы: миссия предопределяет постановку целей и задач потому, что в ее**

рамках определяются главные функции школы, ее долг и призвание по отношению к разным группам внутри и вне школы, ее социальные, общественные (не путать с социалистическими!) обязательства; при одинаковой миссии разные школы могут и будут ставить различающиеся конкретные цели.

Миссия школы 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,** возрастающим разнообразием школ и условий их жизнедеятельности и переходом на позиции стратегического управления.

Определить миссию школы -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.

Миссия школы 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.

Поэтому при выборе миссии школьное сообщество должно ответить на ряд вопросов:

на чьи и какие именно образовательные потребности школа ориентирует свою деятельность (выбор миссии - это и не слепое следование социальному заказу, и не произвол самой школы: внешние и внутренние потребности и возможности должны быть сбалансированы)?

на какой контингент учащихся она рассчитана (ясно, что ответ на этот вопрос у массовой адаптивной школы и, скажем, гимназии, будет

различным)?

какой уровень образовательных услуг берется гарантировать школа?

какие функции образования будут приоритетными для данной школы (необходимость обеспечить обязательный минимум образования, соответствующий стандартам, отнюдь не делает когнитивную функцию школы единственно возможным приоритетом: школа может видеть себя как преимущественно развивающее, воспитательное образовательное учреждение, может много заботиться об оздоровлении учащихся; не менее важен разумный и обоснованный выбор приоритетов внутри каждой из функций)?

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?

При определении миссии 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 миссии следует согласовывать с органами управления образованием на местах, которые призваны представлять общие интересы населения в области образования.

Выдвижение и обнародование миссии школы должно дополнительно помочь школе в диалоге с социальными заказчиками и партнерами: никто не вправе требовать от школы того, что не соответствует ее Уставу и не является ее миссией!

Стратегическое целеполагание в школе

Стратегическое управление предполагает сочетание таких составляющих, как высочайшая **целеустремленность в работе и**

высокий уровень гибкости, быстроты реакции на изменения обстановки. При этом мы утверждаем, что вторая из этих составляющих прямо зависит от первой - дело в том, что проявлять гибкость, активность, маневренность, прозорливость может только такой руководитель школы, который очень точно понимает главные ценности своей школы и вытекающие из них цели или иными словами - образы тех желаемых и возможных результатов, к которым необходимо привести школу.

Для того, чтобы научиться правильно, по всем правилам управленческой науки, определять стратегические (а затем и более частные) цели школы, ее директору необходимо:

* понимать, почему так важно ставить цели вообще;
* отличать цели от других образов желаемого будущего;
* видеть существенные признаки настоящей цели;
* научиться работать с иерархической системой целей, строить так называемое “дерево целей”;
* строго подходить к формулированию целей для коллектива и согласованию их понимания с педагогами и другими участниками совместной работы.

Почему важно ставить цели?

Ответ на этот вопрос связан с пониманием той роли, которые играет образ желаемого будущего в человеческой деятельности вообще и в управленческой деятельности, которая призвана определять цели не только и не столько для управленцев, сколько для всей организации и совместной деятельности образующих ее людей и групп - в особенности.

Таблица. Функции цели в управленческой деятельности

Функция цели в деятельности	**Комментарии и пояснения**
1	**2**
Смыслообразующая функция	Цели придают коллективной и индивидуальной деятельностисти

	осмысленность, а отсутствие целей ли напротив делает работу бессмысленной и бесцельной
Моделирующая функция	Цель задает модель желаемого будущего, качество которой во многом определяет успех деятельности
Системообразующая, интегрирующая функция	Цель собирает, объединяет вокруг себя всю деятельность, делает ее реальной системой
Критериальная и эталонная функции	Достижение и ли недостижение цели обычно выступает в качестве важнейшего критерия общей оценки деятельности; в ходе работы, а также при контроле цель выполняет и роль эталона, с которым можно сопоставить реальный результат
Прогностическая	Разумная цель несет в себе прогноз вероятного будущего
Активационная, мотивационная, стимулирующая функция	Цель при правильной постановке сильно стимулирует, мотивирует деятельность людей и коллективов. 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".

Программообразующая, плано-образующая функция	Цель лежит в основе любых планов и программ деятельности
Организующая функция	Различие в целях лежит в основе создания различных групп и подразделений в школе, вызывает потребность в специализации и координации работ
Селективная, избирательная функция	Понимание цели всегда предопределяет выбор средств ее достижения
Консолидирующая функция	Хорошая цель собирает, объединяет, сплачивает вокруг себя людей
Развивающая функция	Цель, если она является достаточно напряженной и бросающей вызов профессионализму работников, мобилизует их силы и возможнсти, что ведет к личностному и профессиональному росту людей и развитию потенциала коллектива

Даже такой, заведомо неполный перечень ролей цели в управлении убедительно доказывает важность внимания руководителя школы к целеполаганию. Однако не любой образ будущего и не при любой формиулировке способен выполнить все названные функции. Поэтому важно уточнить отличие цели от других образов желаемого будущего.

Цели и другие образы желаемого будущего

Человек - существо, ориентированное на будущее, и он не может не порождать множество образов желательного для него будущего. Но эти образы имеют разную степень конкретности, ясности, серьезности намерений.

Поэтому наука управления школой предлагает последовательно отличать цели школы от:

* **миссии школы,** так как миссия не должна формулировать образ конкретного результата, ограничиваясь указанием главных областей и видов деятельности школы, ее общего предназначения как образовательной организации;

* **идеала школы**, так как цель, которая может строиться на основе идеала как образа высшего совершенства, в отличие от этого идеала должна обязательно быть реальной, выполнимой и в конечном счете - стать выполненной, достигнутой;

* **функций школы;** так как констатация того, что школа занимается обучением, воспитанием, психическим развитием и оздоровлением учащихся еще ничего не говорит нам о конкретных целях школы, которые ставятся и достигаются в рамках этих функций;

* **направлений деятельности школы, тем, над которыми работает школа;** так как при всей важности, например, построения вариативной системы образования, дифференциации и гуманизации обучения все эти направления изменений в школе не заменяют постановки конкретных целей, которые должны быть достигнуты в ходе их реализации;

* **намерений;** так как далеко не все намерения (даже очень благие) являются серьезными и ведут к началу целеустремленной деятельности. Для цели же этот признак является очень важным и существенным.

Существенные признаки цели

Под хорошо сформулированной и поставленной целью в рамках школы как организации понимается

1) реалистический, соотнесенный с потребностями и возможностями образ желаемого будущего результата совместной деятельности, заданный таким образом, чтобы...

2) всем участникам работы был максимально конкретно, четко и однозначно виден характер и уровень этого результата...,

3) были названы по возможности точные сроки его получения...

4) обозначены допустимые или предельные затраты ресурсов, времени, усилий, которые должны быть при этом затрачены...,

5) доведенный до конкретных исполнителей, определенный с их участием или согласованный с ними...,

6) понятый и принятый участниками работы и побуждающий их к активной и продуктивной деятельности.

Еще более конкретные и развернутые советы по формулированию целей читатель найдет в Приложениях.

Общие устремления и конкретные цели

Различение между целями и тем, что не является целями, безусловно, очень важно для успешной управленческой деятельности современного директора школы. Но не менее важно правильно соотносить наиболее общие представления о желаемом будущем школы и очень конкретные образы желаемого результата, возникающие в ситуации “здесь и теперь”.

Ясно, что самому строгому и точному пониманию цели в плане конкретности ожидаемых результатов, их измеримости, указанию временных рамок и ресурсных ограничений **больше всего соответствуют именно небольшие, частные, ситуационные цели**, которые к тому же могут и должны ставиться в школе применительно к конкретному учащемуся (а не только для всех детей вообще).

Но не приведет ли желание правильно и точно определять частные цели к потере из виду общих, которые намного труднее определить с такой же точностью?

Авторы предлагают такой выход из положения: в стратегическом планировании на первом плане должны быть **стратегические устремления и ориентиры школы**, которые должны быть сформулированы с максимально возможной для них конкретностью, но никак не заменяют более точных и конкретных частных целей и задач школы, которые формулируются на основе общих

устремлений, но **позже - в рамках реализации выработанной стратегии.**

Что же относится **к общим стратегическим устремлениям школы?** Нередко их пытаются сформулировать примерно так: “целью школы является построение гимназии...”. Нам представляется, что такие устремления возможны, но образ желаемого будущего сформулирован в них недостаточно точно. Чтобы улучшить ситуацию, можно было бы добавить, **какие новые образовательные возможности будут воплощены в создаваемой новой школе и на какой уровень образовательных результатов смогут выйти ее выпускники. Иными словами, создание гимназии - не самоцель, а средство для получения новых результатов, и если мы в состоянии назвать их, сформулировав модель выпускника школы, мы и приближаемся к общим устремлениям школы как образовательного учреждения!**

Модель выпускника как общее устремление школы впоследствии должна быть конкретизирована учителями и другими участниками образовательного процесса и доведена на основе диагностики возможностей детей до образа желаемых результатов каждого ребенка, который и окажется той индивидуализированной и точной частной целью, которая конкретизирует это общее устремление.

Области стратегического целеполагания в школе

В каких областях современная школа может формулировать свои общие целевые устремления? На какие группы результатов она должна ориентироваться?

Первой и главной такой областью или группой результатов школы являются, конечно, **социально и личностно значимые образовательные результаты (**которые порождаются прежде всего образовательной подсистемой школы, но при участии и содействии всех остальных подсистем), которые описываются обычно в форме **модели выпускника школы (См. материал о ней в Приложениях)**. Если модель выпускника описана с акцентом на существенные свойства ожидаемого результата, необходимые и востребованные всеми

заказчиками, она выступает **одновременно как внутришкольный стандарт качества образования. Для современной школы обеспечение достойного уровня качества образования является главным стратегическим устремлением!**

Если модель выпускника школы характеризует главный продукт работы школы, то ее **суммарный выход** - общее количество хорошо подготовленных выпускников, готовых к жизни, продолжению образования, трудоустройству, защите Отечества. В своем стратегическом плане школа может приблизительно указать, например, какой процент учащихся доходит до завершения полного курса школы, какая часть выпускников успешно продолжает обучение в вузе, трудоустраивается в народном хозяйстве и т.д. Имея статистические данные по этим вопросам за многие годы, школа сможет точнее определять возможные цели, видеть динамику их достижения, что крайне важно для управления.

Второй возможной областью стратегического целеполагания в школе выступает **качество жизни участников образовательного процесса, то есть общие устремления определяются в терминах условий, обеспечивающих нормальное качество:**

школьной жизни детей, включая уровень их школьного самочувствия, настроения, мотивации (такие устремления связаны с обеспечением комфортности школьной среды, с возможностью доставки детей из отдаленных деревень в школу, с качеством питания в школе, с возможностью занятий спортом и оздоровления и т.д.);

профессиональной жизни работников школы (такие устремления связаны с условиями обогащения труда учителей, развития его творческой составляющей, с созданием системы стимулирования продуктивной и результативной, в том числе - инновационной деятельности и т.д.).

Устремления из этой области в случае успеха оказывают сильное положительное влияние на качество образования детей.

Третьей возможной областью стратегического целеполагания в школе является область **развития профессионализма и личности учителей в школе.** Важность этой группы возможных целей школы

трудно переоценить в условиях тех кадровых трудностей, с которыми столкнулась школа. Думается, что то абсолютно нетерпимое положение, в котором оказался сегодня учитель, объясняется не только экономическими трудностями, но и многолетней привычкой рассматривать учителя только в качестве средства доля развития детей, подкрепляемой “снизу” традиционным альтруизмом и самоотверженностью российского учителя. В силах директора школы начать изменение этой ситуации с постановки конкретных целей в сфере развития учителя, его профессиональных умений и личностных качеств. Эту группу стратегических целей, очень сильно повышающих вероятность достижения высокого качества образования школьников, мы не случайно называем **после целей по качеству жизни.** Без решения вопроса об условиях труда и качестве жизни учителя в школе трудно всерьез рассчитывать на прогресс в его профессионализме и личностный рост.

Четвертой группой стратегических ориентиров школы могут стать цели, выдвигаемые относительно **качества коллектива школы, развития его ценностно-ориентационного единства, сплоченности, совместимости, организованности и т.п.**

Пятой группой стратегических устремлений школы могут стать устремления в области социальных вкладов школы и последствий ее жизнедеятельности для социума. Очень полезно сформулировать, на какие изменения в жизни ближней среды будет работать школа, какой вклад она внесет в развитие муниципальной образовательной системы, какую помощь школа окажет ветеранам войны и труда, родителям и т.д.

Заметим, что успешное достижение школой таких целей дает школе такой ценнейший “капитал”, как **доброе имя, репутация, имидж в глазах населения, органов управления образованием, местной адмиинистрации.** При этом школа не должна стесняться пропагандировать свой вклад в развитие социума или ждать, пока ее самоотверженный труд заметят со стороны. Современная позиция школы предусматривает активное развитие связей с общественностью, включающих в себя и работу по развитию у населения благоприятного отношения к школе!

Наконец, шестой группой стратегических устремлений могут стать цели в области **качества школы как целостной организации.** Все, казалось бы прекрасно понимают, что качество обучения школьников во многом зависит именно от качества, возможностей, потенциала самой школы, от единства ее подсистем, от ее организационной культуры и клада жизни и что вкладывать усилия руководителя нужно именно в развитие всего этого. Однако на практике мы почти не встречаем устремлений, сформулированных на языке качественных характеристик обновляемой школы.

А как же быть с теми целями, которые ставят перед собой обеспечивающие виды деятельности в школе и система управления? М полагаем, что и для этих участков работы школы должны быть определены четкие устремления, а потом и конкретные цели. **Однако эти цели всегда подчинены главным устремлениям школы и по отношению к ним выступают в качестве средств осуществления! Поэтому здесь мы о них не говорим.**

Общие устремления школы образуют первый ярус “кроны” **дерева целей школы**. От этого яруса отстраиваются более конкретные цели - вплоть до целей конкретных подразделений, работников и действий для определенного периода времени и наконец - цели как конкретные результаты образования конкретных учащихся.

Выработка стратегии школы

Когда сформулированы видение, миссия и главные устремления школьного коллектива, наступает **момент определения, выбора стратегии достижения целей то есть принятия ответственного управленческого решения о**

* **главных областях школы, в которых необходимо изменения,**
* **направлениях, по которым они пойдут (то, что военные называют “направлениями главного удара”),**
* **этапах работы**

* **и конкретных стратегических задачах, которые решаются на каждом из них для достижения общей цели.**

Хорошая стратегия школы всегда является:

1) проблемно-ориентированной, четко нацеленной на решение актуальных и потенциальных проблем школы с таким расчетом, чтобы не создать при решении имеющихся проблем новых, еще более сложных;

2) ценностно-ориентированой и целеустремленной, ориентированной на целевые устремления школы, за которыми стоят потребности клиентов и заказчиков школы, а через их удовлетворение - и на решение потребностей самой школы;

3) хорошо спланированной, обоснованной информацией и исследованиями;

4) реалистической и выполнимой; просчитанной по ресурсам и времени;

5) понятной, привлекательной и мотивирующей;

6) объединяющей людей, создающей новые связи;

7) демонстрирующей ясный выбор основных приоритетов;

8) гибкой и адаптивной (включая наличие запасных и компенсирующих вариантов);

9) чувствительной и открытой к изменениям;

10) ориентированной на индивидуальность своей школы, ее возможностей, организационной культуры;

11) конролируемой, позволяющей осуществить конкретный анализ и оценку.

Примерами возможных крупных областей изменений в школе в рамках стратегии могут служить:

- ступени школы - начальная, основная, старшая;
- образовательная система в целом и ее подсистемы - обучения и внеклассной воспитательной работы;
- содержание, технология и организация образования;
- кадры, персонал школы;
- области других ресурсов и ресурсного обеспечения школы;
- внешние связи;
- система управления.

При этом совершенно не обязательно сразу и одновременно пытаться изменить все эти области. Речь идет скорее именно о выборе главных, приоритетных областей изменения на базе проблемного анализа. Это те области, в которых находятся причины ключевых проблем школы, устранение которых должно повысить результаты работы школы.

В рамках областей изменений выбор стратегии предполагает уточнение основных направлений изменения. Так, например:

макроструктура образовательной системы может меняться в направлении опережающего развития воспитательной деятельности или выстраивания тесной связи обучения и внеурочной работы, а каждая из главных подсистем - обучения и воспитательная работа в свою очередь будут развиваться по своим приоритетным направлениям;

содержание образования в школе может изменяться в сторону вариативности, межпредметной интеграции, дифференциации и индивидуализации, гуманизации и гуманитаризации;

технологии образовательной деятельности в школе могут двигаться к более личностно-ориентированным, психо- и здоровьесберегающим вариантам, могут меняться в направлении развития специальных методов работы с малыми группами детей, коллективных способов обучения и т.п.;

методическая работа с учительскими кадрами может меняться в направлении освоения педагогами новых ценностей гуманной педагогики и психологии, большей адресности, освоения конкретных умений и навыков профессиональной деятельности, включая навыки работы в командах, микрогруппах;

управление школой может изменяться в направлении большей гибкости, активности, целеустремленности, расширения участия членов коллектива в принятии решений и т. п.

Выбор направлений изменений в школе позволяет перейти к формулированию **ожидаемых результатов (задач) этих изменений и их соотнесению с общими стратегическими ориентирами школы.** Так, например, двигаясь в сторону дифференциации обучения, школа может ставить задачи, связанные с выработкой определенного числа новых

программ дифференцированного обучения, разработкой методики дифференциации на уроках и соответствующих дидактических и раздаточных материалов.

Понятно, что такие задачи уже могут и должны иметь точные сроки выполнения и конкретных исполнителей, что делает стратегию достаточно точной и детальной, а значит - дает ей больше шансов на успешное выполнение. В то же время даже точное выполнение отдельных задач не всегда гарантирует продвижение школы в нужном направлении. Именно поэтому надо соотносить отдельные задачи и итоги их решения с общими устремлениями школы.

Успешное решение стратегических задач возможно только при условии их разумного распределения по времени и наличия необходимого ресурсного и управленческого сопровождения. Шагом в этом направлении является выделение **основных этапов и шагов реализации стратегии, которое позволяет показать, кто, вместе с кем, что именно, в какие сроки, в какой последовательности и с какими ожидаемыми результатами должен делать для достижения общих устремлений школы.**

Таким образом стратегия из набора вдохновляющих идей становится настоящим полноценным стратегическим планом школы.

По готовности стратегического плана коллектив школы во главе с директором строит на его основе очень конкретный и детальный **план реализации стратегии. Оба эти плана в неразрывном единстве входят в программу развития образовательного учреждения.**

Сколько у школы стратегий?

Этот вопрос может показаться странным, ведь до сих пор мы говорили только **об одной стратегии** школы. У школы действительно должна быть одна главная, генеральная общая стратегия. Однако свои стратегии, подчиненные общей стратегии могут и должны иметь и части школы, ее функциональные подразделения.

Речь, в частности, идет о стратегиях для:

* выживания, стабильного функционирования и развития школы;
* обучения и внеклассной работы;
* начальной, средней и старшей ступеней школы;
* программно-методического обеспечения;
* диагностического сопровождения образовательного процесса;
* кадрового обеспечения и работы с персоналом школы;
* материально-технического и финансового обеспечения;
* внешних связей школы и ее отношений с местным сообществом;
* отношений с органами местной администрации и управления образованием;
* системы управления школой и т.п.

Все эти частные и функциональные стратегии служат для лучшего выполнения главной стратегии школы и одновременно помогают всем группам и подразделениям внутри школы видеть собственную ясную линию поведения.

Понятно также, что директор школы получает моральное право требовать от своих подчиненных формулирования стратегий их деятельности лишь тогда, когда он сам умеет четко формулировать стратегию управления и собственной управленческой деятельности, а также предлагать интересные и плодотворные идеи для общей стратегии школы.

Реализация стратегии

Четвертой из пяти задач стратегического управления и самой главной задачей является **реализация стратегии. Главенствующая роль реализации стратегии объясняется не только тем, что никакой план не имеет ценности без реализации.** Дело еще в том, что если стратегия школы носит достаточно системный и глубокий характер, то реализация стратегии фактически означает **серьезнейшую перестройку всей школы, введение новых подходов к ее функционированию, создание новой образовательной системы и системы ее ресурсного**

обеспечения, построение новой организационной структуры и изменение организационной культуры, создание новой управляющей системы.

Функционирование школы, идущее по традиции, как бы самотеком и функционирование, сознательно задаваемое на основе выполнения установок разумной стратегии, отличаются друг от друга не меньше, чем поле, поросшее сорной травой, отличается от поля, возделанного по всем правилам агрономии.

Анализ эффективности стратегии и путей ее реализации

Как мы сказали ранее, стратегия школы должна быть контролируемой с тем, чтобы при необходимости можно было бы оперативно внести в нее изменения. Но речь идет не только о текущем контроле и анализе стратегии. После завершения выполнения стратегического плана возникает необходимость дать общую оценку и стратегии и путей ее реализации.

Особенно важно дать принципиальную оценку правильности выбора главных областей и направлений изменений. Здесь от директора школы как главного автора стратегии потребуется большое мужество и самокритичность, если стратегия явно не сработала, и большая скромность, если стратегические идеи полностью оправдали себя. Однако в любом случае важно понять, что **стратегический план приносит больше вреда, чем пользы, если итоги его выполнения не подвергаются серьезному и гласному анализу и оценке в коллективе школы. Готовность к такому обсуждению и гибкости в пересмотре стратегии или путей ее реализации - признак управленческой зрелости руководителя школы как стратегического управляющего.**

* * * * *

Глава 5. Пути совершенствования учебного плана школы.

Одной из важнейших составляющих совершенствования планирования деятельности школы является разработка подходов к составлению **учебного плана общеобразовательного учреждения.**

Вариативный учебный план представляет собой результат разрешения противоречий между комплексом качественных характеристик и количественных показателей. От того, насколько оптимально произойдет разрешение этого фундаментального противоречия, в конечном счете зависит результат разработки конкретного вариативного учебного плана для данного вида образовательного учреждения и для конкретной школы.

Моделирование - проектирование - конструирование

Обоснование вариативных учебных планов предполагает деятельность на трех уровнях:

1.**Моделирование** качественных характеристик и количественных показателей вариативного учебного плана;

2.**Проектирование** вариативного учебного плана на основе установления внутренних связей среди качественных характеристик и количественных показателей;

3.Конструирование вариативных учебных планов на основе установления внешних связей, как между соотносимыми компонентами качественных характеристик и количественных показателей, так и между данными категориями в целом.

Это в дальнейшем создаст потенциальную возможность для подготовки вариативного базисного учебного плана 12-летней школы.

В аспекте **качественных характеристик** учебный план - это проекция на господствующие в данном социуме и в данное время представления об **энергетических возможностях** учеников:

* **образовательных мировоззрений,** то есть того или иного сочетания основополагающих педагогических принципов - культуросообразности - природосообразности, авторитарности - сотрудничества, селекции - эгалитаризма, инновационности -

стабильности, которые выражают ценностные установки субъектов образовательного процесса;

* **целей образования** (классической, реальной и социальной), которые представляют собой планируемые идеальные результаты образования;

* **содержания образования** (элементарного, прагматического и универсального) составляющего единство учебной информации, средств ее передачи и усвоения;

* **образовательных моделей,** выражающих степень (уровень) свободы выбора учеником возможных путей обучения.

Вместе с тем учебный план как идеальный объект представляет собой проекцию на **суммарную нагрузку** учащихся следующих **количественных показателей:**

* *число субъектов вариативного учебного плана,* которые определяют реальное число вариантов этих планов;

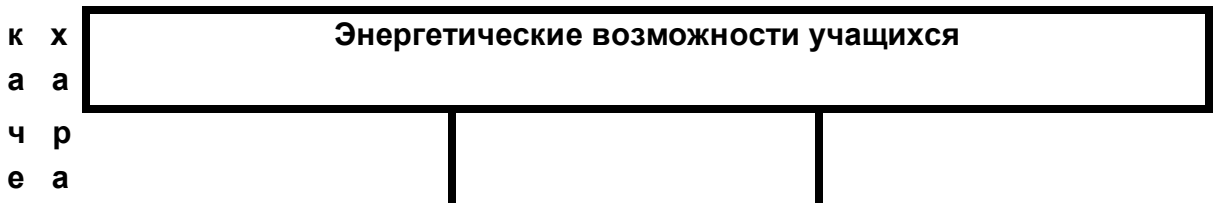
* *количество ступеней образования,* обусловливающих временную протяженность и масштабность вариативного образования;

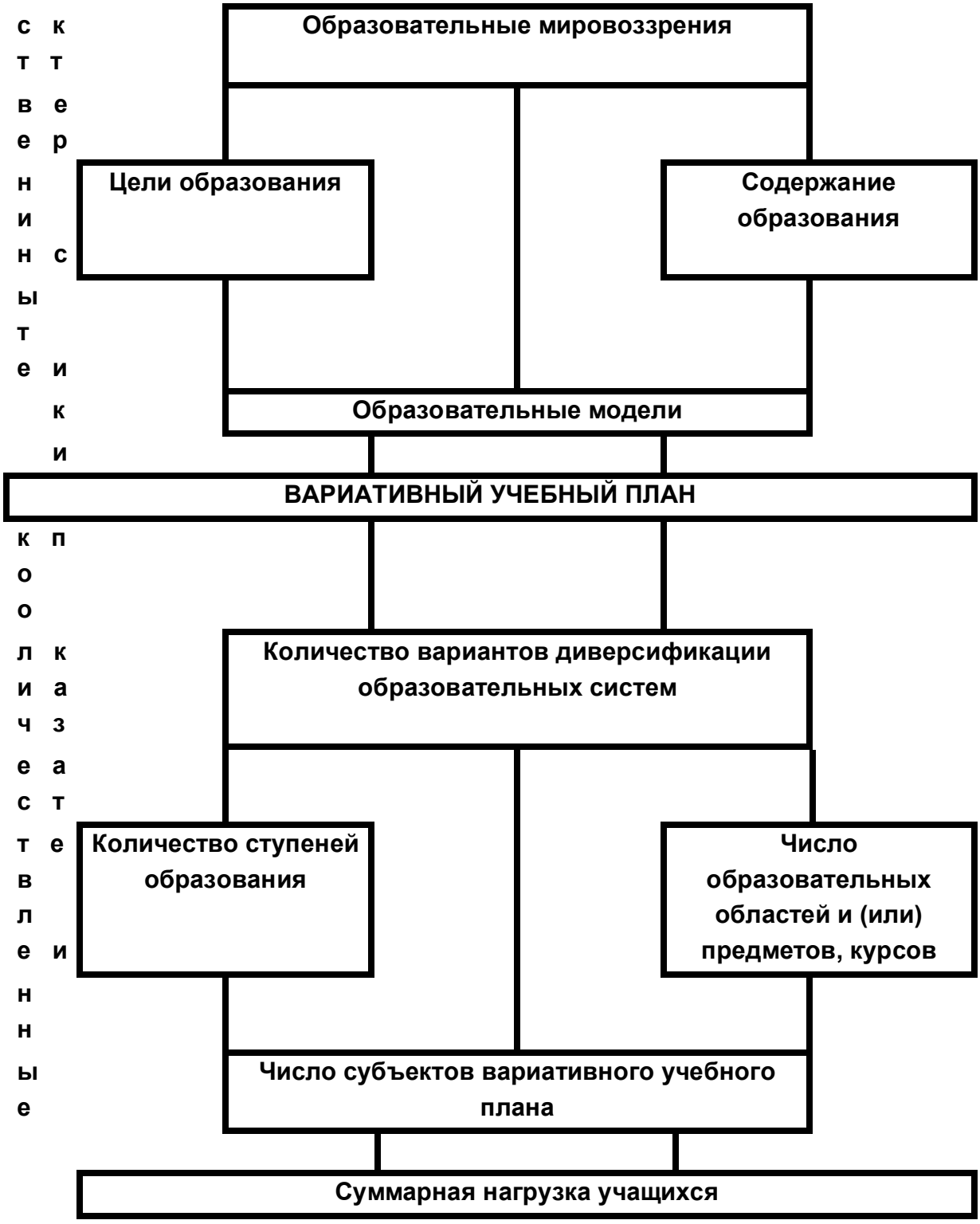
* *число образовательных областей и (или) предметов, курсов* устанавливающих объем знаний, умений, навыков, компетенций учащихся;

* *количество вариантов диверсификации образовательных систем*, обеспечивающих широту охвата образовательных потребностей.

В целостном виде процесс моделирования вариативных учебных планов можно представить в виде схемы, характеризующей взаимодействие элементов этой сложной, иерархически организованной системы.

Процесс моделирования вариативного учебного плана





Качественные факторы формирования потенциального множества вариативных учебных планов

Первой основой выбора из потенциального множества учебных планов выступают **образовательные принципы и их сочетания.** Для превращения потенциального множества учебных планов в конкретный учебный план «здесь и теперь» необходим волевой акт. Естественно, что он характеризуется не только силой желания, которая определяет лишь вероятность осуществления задуманного, но и самим качеством задуманного. А качество выбора конкретного учебного плана из всего их потенциального множества задается системой ценностных установок **(образовательным мировоззрением)** субъекта моделирования учебного плана. Такими субъектами выступают:

- государство в лице президента, законодательной и исполнительной власти;
- муниципальные органы;
- общественно-педагогические проектировщики и эксперты.

Все реальное множество образовательных мировоззрений задается тем или иным сочетанием четырех ведущих пар образовательных принципов полярно противоположных и взаимодополняющих друг друга: природосообразности - культуросообразности; инновационности - стабильности; селекции-эгалитаризма; авторитаризма-демократичности.

Рассмотрим последовательно эти бинарные оппозиции в аспекте моделирования вариативных учебных планов.

Принципы природосообразности - культуросообразности.

Природосообразность - образование в соответствии с природой ребенка, его здоровьем, психической конституцией, способностями, склонностями, интересами, биоритмами, индивидуальными особенностями восприятия и т.п.

Вариативные учебные планы, моделируемые субъектами с природосообразными установками обязательно будут содержать организационный механизм диверсификации, приближающий количество рабочих вариантов учебных планов к количеству учащихся, для обеспечения так называемой индивидуальной образовательной трассы. В этих учебных планах будут в качестве содержательных единиц использоваться тренинги. Важным признаком подобных планов должно

быть преобладание вариативной части над инвариантной.

Осуществление принципа природосообразности дает **очевидные плюсы**: здоровье, гармония, отсутствие комплексов, глубокие и прочные знания в соответствии с запросами личности.

Культуросообразность. Принцип культуросообразности существует как стремление, идеал, ценность, залог сохранения высокой миссии школы.

Целью, более того, планируемым результатом образования провозглашается всесторонне, разносторонне или гармонически развитая личность. А образование выступает транслятором (переводчиком) всей имеющейся культуры. Обучающийся же полагается ее вместилищем, культурным микрокосмосом. В этой связи исповедующие этот принцип субъекты (прежде всего педагоги) создают учебные планы с заведомой перегрузкой учащихся. Такие планы страдают «многопредметьем», поскольку вынуждены при минимальной глубине усвоения предоставлять необъятную ширину информации.

Другой вариант реализации этого принципа в учебных планах - эзотерическое, герменевтическое образование, где содержание — архетипичные культурные коды —живые и мертвые языки, формальные и универсальные знаковые системы.

Принципы авторитаризма - демократичности. С точки зрения **авторитарной** педагогики, задачи, которые ученик решает имеют адаптированный, условно-учебный характер. Среда, как внутришкольная, так и, по возможности, внешкольная, должна быть педагогически организована - ближайшая социальная территория, семья, средства массовой информации, находятся под педагогическим влиянием, а иногда непосредственно и практически выполняют обучающие, развивающие, и в особенности, воспитывающие задачи.

Вариативные учебные планы, моделируемые акторами с авторитарными установками, обязательно будут ориентироваться на ясный и исчерпывающий перечень учебных курсов. В этих учебных планах делаются попытки объединить факультативные занятия с обязательными базовыми. Важным признаком подобных планов должно выступать преобладание инвариантной части над вариативной.

У авторитарной педагогики есть очевидные плюсы: глубокие, прочные, безальтернативные классические (проверенные) знания; бесконфликтность, отсутствие электогенных стрессов (стрессов, порожденных ситуацией выбора); толерантность, нравственные ценности, предсказуемое рациональное поведение выпускника; хорошая социальная адаптация в традиционном обществе и отсутствие социальных претензий в кризисных ситуациях.

При этом следует учитывать возникающие из образовательного авторитаризма проблемы — высокие требования к нравственности и профессионализму учителя; несамостоятельность, социальная робость, традиционализм в принятии решений — у воспитанника.

Принцип демократичности - это по сути, **диалогичное образование**. Учитель-воспитатель и воспитанник-ученик постоянно меняются местами: ученик учит, учитель учится и наоборот. Ученик учится ”наукам”, учитель учится “постигать ученика”. От обоих требуется эмпатия и толерантность. Оценки носят экспертный характер. Учитель оценивает знания, умения ученика, ученик -профессиональные качества учителя. Очевидные плюсы: относительно высокие результаты развития, обучения и воспитания при сохранении психологической комфортности. Доминируют коммуникабельность, чуткость, отзывчивость, толерантность, “договорная культура”, демократические ценности. Поэтому педагогика сотрудничества немыслима без развития коммуникативной культуры взаимного принятия, сохранения и защиты прав всех участников образовательного процесса.

Вариативные учебные планы, моделируемые акторами с установками на демократизм, диалог, сотрудничество, обязательно будут содержать механизм как можно более широкого выбора учеником различных условий образования, также как и в случае с ценностями природосообразными, приближающий количество рабочих вариантов учебных планов к количеству учащихся. Однако здесь главным результатом становится не движение по индивидуальной образовательной трассе, но выбор индивидуального образовательного маршрута. В этих учебных планах будут в качестве содержательных единиц представлены области деятельности. Важным признаком

подобных планов должно быть преобладание вариативной части над инвариантной.

Принципы инновационности и педагогической стабильности

Принцип инновационности предполагает изменение и альтернативность как способ существования образования. Осуществляется постоянный выбор: программ и предметов учебного плана, скорости и технологии обучения, учителей, товарищей, форм внеклассного и внешкольного общения. При этом ценностью является не диалог, в результате которого ученик осуществляет выбор, а альтернативный выбор как таковой. Вариативные учебные планы, моделируемые акторами с инновационными установками обязательно будут содержать механизм многофакторной диверсификации, скорее всего на модульной основе, позволяющий постоянно изменять эти учебные планы в разнообразных направлениях для обеспечения так называемой альтернативности школы. Для учебных планов, созданных сторонниками принципа инновационности не важно соотношение инвариантной и вариативной частей , а значимо постоянное изменение качественных и количественных параметров учебного плана.

Основной позитивный результат соблюдения этого принципа - самостоятельный, свободный, быстрый в решениях, деятельный выпускник.

Принцип стабильности. Исповедующие этот принцип считают, что школе как идеальному образу общества, учителю как идеальному воплощению состоявшегося человека, ученику как идеальному воплощению человека становящегося, образующегося - противопоказаны резкие и быстрые изменения.

Вариативные учебные планы, моделируемые акторами с установками на стабильность обязательно будут составлены так, чтобы родители учащегося, пришедшего в первый класс могли увидеть все те варианты учебных планов, хотя бы на уровне гарантированных рамок, которые ожидают его при переходе в 5, 7, 8. 10 классы. Такие учебные планы должны содержать механизм многофакторной адаптации, (на

модульной основе) к любым изменениям образовательной политики, позволяющий постоянно сохранять эти рамки-гарантии. Для учебных планов, созданных сторонниками принципа стабильности не важно соотношение инвариантной и вариативной частей, а значимо постоянное сохранение связей-зависимостей качественных и количественных параметров учебного плана. Без соблюдения принципа образовательной стабильности невозможно само создание учебных планов на сколько-нибудь длительную перспективу.

Основной позитив соблюдения принципа стабильности, таким образом, состоит в том, что учебно-воспитательный процесс рационален и предсказуем от начала до завершения.

Принципы педагогического эгалитаризма и педагогической селекции

Сторонники принципа **педагогического эгалитаризма** или педагогики равных возможностей в качестве ценностей выдвигают следующие:

- равенство прав на образование;
- обучение, воспитание и развитие обязательны для всех.
- недопустимость внешнего отбора ни прямого, через любое тестирование, ни косвенного, через предъявление вариативных путей в образовании.
- используется стандартная программа, учебники, учителя, технологии, методики. Оценки носят констатирующий характер и не влияют на скорость движения по образовательному полю, второгодничества нет, отсев запрещен.

Учебный план, моделируемый акторами с эгалитарными установками, обязательно будет ориентироваться на единообразие, поэтому он может быть назван вариативным лишь в том случае, если представлены учебные планы представителей других образовательных мировоззрений. В случае, когда представители образовательного эгалитаризма устанавливают свое господство в сфере образования, вариативности быть не может. Эгалитарный учебный план является

самым простым из всех возможных, он должен содержать краткий, совершенно необходимый и исчерпывающий перечень учебных курсов. В этих учебных планах не должно быть признаков фуркации и тем более факультативных занятий. Важным признаком подобных планов должно быть наличие инвариантной части и отсутствие вариативной.

Очевидные плюсы соблюдения принципа эгалитаризма в образовании: отсутствие конфликтов и стрессов, порожденных конкуренцией, гарантированное “прохождение” программы, образовательный минимум для всех, благоприятные условия успешности для «среднего» ученика, социальный гуманизм. Проблемы - в возможности стагнации психолого-педагогической среды, в нарушении требования выставления реальных оценок что особенно остро переживается педагогами.

Педагогическая *селекция* или *элитарное* образование. Исповедующие этот принцип считают, что образование бывает разное —элементарное, очень простое, простое, среднее, сложное, суперсложное. Для «природной» детской элиты («для одаренных») —сложное и суперсложное образование, для “обычных”— простое и среднее, для больных и отставших - элементарное и очень простое.

«Рейтинг», «конкурс», «отсев» - ключевые слова сторонников этого принципа. Оценка, как объективный показатель, сложная квалиметрия, пошаговый, текущий, тематический, итоговый мониторинг-контроль - основное состояние. В результате использования массы тестов происходит постоянное, перераспределение групп.

Вариативные учебные планы выстраиваются на основе образовательных программ от психолого-педагогической реабилитации, коррекции и компенсации - до профильного, гимназического, лицейского образования и углубленного изучения отдельных предметов. Селективный учебный план должен быть диверсифицированным, как по вертикали (от элементарного до высокоспециализированного или универсального содержания образования), так и по горизонтали, предусматривая различные механизмы распределения учащихся по группам. Он может содержать в качестве содержательных единиц, как

учебные предметы с фиксированной номенклатурой, так и области деятельности. В этих учебных планах главное - это фуркация как в инвариантной, так и в вариативной частях.

Выпускник в элитном слое представляет собой рефлексирующую, саморазвивающуюся личность. В общедоступном слое достигается неплохой уровень “простого и среднего” образования за счет конкурентной среды. Среди учащихся, нуждающихся в реабилитации, компенсации, коррекции происходит гарантированное освоение минимально необходимых базовых учебных и профессиональных умений и навыков.

Проблемы - в механизмах отбора, в ментальности «равенства», «равных прав» и, в целом, непроработанности правовой базы педагогической селекции, вытекающих отсюда стрессах и социально-правовых конфликтах.

Цели образования как основа моделирования учебных планов

Второй ведущей основой моделирования вариативного учебного плана выступают **цели образования**. Для нужд моделирования учебного плана - **цель образования** - это планируемый результат образовательных воздействий на разных уровнях. Цель на уровне школы - планируемый результат образования в выпускнике («идеальный образ» или «модель» выпускника). Цель образования на определенной ступени школы - модель выпускника начальной или основной школы. То же можно сказать и о цели на тот или иной год обучения (модель ученика , закончившего первый класс, третий, пятый и т. п.)

Аналогичный подход прослеживается и в целях обучения, воспитания и развития. Цели обучения на уровне школы это стандарты по образовательным областям и предметам полного общего среднего образования - государственный, региональный и школьный. На уровне ступени образования цели обучения - это предметные стандарты (государственный, региональный и школьный) основной или начальной школы. На уровне отдельного курса внутри предмета - это требования к ЗУНам соответствующей предметной программы. На уровне раздела,

темы это тот перечень требований к ученику, который отражен в модели полного усвоения этого раздела, темы, в соответствующих тестах, контрольных вопросах и т. д. На уровне урока цель обучения также есть его планируемый результат «в ученике».

Образовательные цели таксономически максимально высокого уровня, представляют собой предельно обобщенный результат образования. Именно они являются следующими после бинарных оппозиций принципов образования основаниями для теоретического моделирования вариативных учебных планов. Этих целей три: **классическая, реальная, социальная.** В школе цели всех уровней - от «модели выпускника» до цели урока несут на себе отпечаток этих трех глобальных целей. Вариативные учебные планы всех уровней от федерального базисного до индивидуального ученического также имплицитно содержат в себе то или иное соотношение, иерархию этих целей.

Классическая цель образования - это само образование**.** Она предполагает «образование для образования», для продолжения образования, для саморазвития, для культурного роста, для формирования рефлексии и т.п. В конечном счете, реализация классической цели образования ведет к созданию условий, в которых может развиться свободная и ответственная личность. Вариативный учебный план ориентированный на классическую цель должен прежде всего иметь содержательные единицы процессионного характера - так называемые классические языки или универсальные знаковые системы (в том числе математику) и тренинги, интегрированные курсы; ему противопоказана жесткая стандартизация в перечнях предметов; его наполнение скорее будет объектно-областным.

Реальная цель образования - это функциональная деятельность**.** Она предполагает образование для получения профессии, “полезных” жизненных навыков и умений, совершения определенной профессиональной и социальной карьеры, получения достойного места в жизни. В конечном счете, осуществление реальной цели образования ведет к созданию условий, в которых может сформироваться квалифицированный работник, менеджер, профессионал в любой

области. Вариативный учебный план ориентированный на реальную цель должен прежде всего иметь содержательные единицы результативного характера - учебные предметы, курсы, обеспечивающие получение профессиональных компетенций, либо подготовку к конкурсным экзаменам - ему свойственна жесткая стандартизация в перечнях предметов.

Социальная цель образования - это помощь в преодолении психологических и психофизиологических трудностей обусловленных как внутриобразовательными, так и внеобразовательными (социальными и природными - неблагоприятная среда, болезни, наследственность) причинами. Социальная цель предполагает образование для адекватного определения своих возможностей, исходя из состояния физического и психического здоровья, способностей и склонностей, интересов, темперамента, социального и экономического положения семьи, а также для поддержки, солидарности, взаимопомощи, толерантности, милосердия и благотворительности. В конечном счете, реализация социальной цели образования ведет к созданию условий, в которых может сформироваться человек ориентированный на добро и активное социальное взаимодействие.

Вариативный учебный план, ориентированный на социальную цель, должен иметь содержательные единицы как процессного характера - языки коммуникации и тренинги, интегрированные курсы, так и результативного характера - учебные предметы обеспечивающие получение начальных профессиональных компетенций широкого профиля. Вместе с тем, ему противопоказана жесткая стандартизация в перечнях предметов, его наполнение скорее будет объектно-областным. Вариативный учебный план, ориентированный на социальную цель, скорее всего будет содержать определенный набор интегрированных курсов эколого-валеологического и национально-культурного компонента, в нем вполне уместен общественно-полезный труд.

Содержание образования как основа моделирования учебных планов

Следующей важнейшей качественной характеристикой вариативного учебного плана является **содержание образования.** Из этого следует необходимость моделирования конкретного сочетания инварианта и вариатива в учебном плане в аспекте наполнения содержательных единиц знаниями, предметными и надпредметными способами деятельности, опытом творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности, процессу ее познания и преобразования, к людям, к себе. Таким образом, одной из несущих опор вариативного учебного плана выступает вариативность содержания, и на уровне стандартного минимума, и в формате любого иного стандарта, и в различных личностноориентированных индивидуальных проявлениях**.**

Под содержанием образования мы понимаем информацию, предъявляемую к усвоению и способы, какими эта информация преподается и изучается. На самом высоком таксономическом уровне, соответствующем теоретическому моделированию вариативного учебного плана дидактическая традиция позволяет выделить три вида содержания образования - **элементарное, прагматическое и универсальное.**

Вариативный учебный план *элементарного образования* обеспечивает овладение родным и государственным языком(ами) как средством(ами) дидактической коммуникации (образовательного общения).

Особое внимание уделяется статусному общению в стандартных, типичных образовательно-коммуникативных ситуациях и автокоммуникации (общение с собой, самообучение). Учебный план элементарного образования, через свои содержательные единицы (прежде всего это области деятельности) обеспечивает учащимся возможность овладеть основными первичными базовыми учебными навыками — писать, читать, считать, рисовать – чертить, артикулировать речь, напрягать память–волю–внимание и т.д. Также в учебный план элементарного образования обязательно включается, как правило через курсы различной степени интеграции, минимально–необходимый в

данной социокультурной ситуации набор жизненно важных знаний, специальных учебных умений и навыков.

Вариативный учебный план прагматического (практически полезного) образования **–** обеспечивает овладение основами конкретных наук, искусств, производства, ремесел (термины, формулы, специальные символы и т.д.), основами научных и (или) профессиональных знаний, специальными учебными умениями и навыками, а также на достаточном уровне профессиональными умениями и навыками. Поэтому он многопредметный, предметы спрофилированы, нацелены на раннюю профессиональную ориентацию, причем на достаточно узкую.

Вариативный учебный план универсального образования обеспечивает овладение универсальными знаковыми системами (естественными и искусственными языками – родным, живыми и мертвыми иностранными языками, математикой, компьютером, музыкой, мифологией и т.п.), научно-популярной, естественно-научной, религиозной, художественной картинами мира, общеучебными и надпредметными (рефлексивными) умениями. Для такого учебного плана приоритетными способами наполнения выступают образовательные области, интегративные курсы, особое место в нем могут занять «метапредметы», обеспечивающие универсальные способы деятельности. Вследствие большой учебной нагрузки планы этого вида содержания должны распространяться на все время образовывания учащихся, включать в себя временной ресурс на приготовление домашних заданий, самостоятельные занятия в библиотеке (интернете), спецкурсы во внеклассном и внешкольном образовательном пространстве (например в вузе, музее и т. п.).

Моделируя вариативные учебные планы, важно подчеркнуть и такую сторону вариативности, что одна и та же цель может быть обеспечена разными видами содержания и, наоборот, одно и то же содержание может работать на разные цели. В этом принципиальная возможность моделирования учебных планов с любым конкретным числом вариантов. Вариативное применение в моделировании учебных планов тех или иных видов содержания образования в условиях

вариативности целей позволяет составить общее представление о «всевозможностном пространстве бытования учебных планов».

Для более наглядного представления о том, какие варианты учебных планов вообще могут быть, смоделируем «карту возможных учебных планов» на которой помещены все варианты сочетаний целей образования с видами содержания.

Матрица возможных вариативных учебных планов

	Классическая цель	**Реальная цель**	**Социальная цель**
Универсальное образование	Учебные планы развивающего обучения в дошкольном , начальном и среднем звене, учебные планы гимназического образования	Учебные планы повышенного уровня общего среднего образования, музыкального, художественного, литературно-театрального образования	Учебные планы образования, связанного с возрождением национальной культуры и языка, валеологической, экологической направленности
Прагматическое образование	Учебные планы углубленного изучения отдельных предметов, профильного обучения	Учебные планы лицейского образования	Учебные планы образования профессионально - трудовой и спортивной направленности
Элементарное образование	Учебные планы дошкольного и начального обучение	Учебные планы предметного обучения среднего звена	Учебные планы образования психолого-педагогической реабилитации, компенсации задержек индивидуального развития, коррекции значимых черт личности

При этом варианты учебных планов на карте названы, ориентируясь на эмпирически существующие или существовавшие традиционные названия.

Образовательные модели как основа построения учебных планов

Следующим неотъемлемым звеном при моделировании являются **образовательные модели** как форма актуализации потенциального множества учебных планов. **Образовательная модель -** это способ дифференциации воспитанников-учащихся и степень свободы выбора ребенком и его семьей собственного пути в образовании. Она указывает также «шаг» дифференциации (ученик, малая группа, подгруппа, класс, поток) и варианты выбора - учителей, товарищей, степень углубления, способы обучения, скорость прохождения материала, виды образовательных сред.

Образовательная модель представляет собой уже осуществленное сочетание глобальных, школьных, «ступенчатых», годовых и предметных целей образования и основных видов содержания образования, а также одну из координат пространства бытования учебных планов.

Охарактеризуем существующие образовательные модели:

Недифференцированная и безвыборная модель образования опирающаяся на следующий набор принципов:

- энциклопедичность образования, представление об обучении как о целостном и завершенном на каждом этапе процессе;
- отождествление школьных предметов и научных дисциплин;
- трактовка учителя и ученика как объектов воздействия Истинного Знания.

Эта модель не предполагает вариативности учебных планов, так как строится на однозначности истины и единственности пути к ней. Все воспитанники-ученики получают образование в “одинаковых” условиях, по одному учебному плану, по единому набору взаимосвязанных программ

Разновидностью этой модели является *полностью дифференцированная классно–поточная модель* поскольку она выступает развитием предыдущей с учетом социальной и индивидуальной дифференциации учителей и учеников по различным основаниям. В соответствии с этой моделью все воспитанники-ученики дифференцируются по природным задаткам или

другим признакам на однородные классы, занимающиеся по разным учебным планам, наборам взаимоувязанных программам.

Частично–дифференцированная классно–групповая модель опирается в отличие от предыдущей на принципы личностно ориентированного образования, полагающие знание не внеличностным, а внутренним, интериоризованным, а потому объективно вариативным.

Эта модель также может строится по двум основаниям:

- овладение всеми воспитанниками-учениками обязательной базовой программой с выбором (“я–хочу”) произвольного набора дополнительных занятий (учеником выбирается, предмет дополнительного изучения, учитель, тематика и т.п.). Учебный план в этой модели четко делится на инвариантную часть, где содержится номенклатура дидактических единиц базового содержания образования или образовательного минимума, и вариативную часть, где в оставшееся от базового обязательного обучения время, учащийся волен выбирать из номенклатуры, предложенной школой;
- овладение всеми учениками-воспитанниками обязательной программой на разных уровнях, с той или иной степенью расширения базового ядра. Воспитанник фактически выбирает (выбор — “я могу”) уровень освоения материала, скорость и основные способы его изучения. В зависимости от достигнутого результата ребенок оказывается в каждый момент времени в той или иной группе или страте. Такой учебный план реализует свою вариативность не на уровне, наполняющей его номенклатуры дидактических единиц, а на уровне вариативности самого учебного предмета, который в зависимости от разных обстоятельств «поворачивается» к ученику той или другой своей основной ведущей функцией - научными знаниями, умениями, эмоционально-ценностными отношениями, а также процессуальными характеристиками - основные это знания или вспомогательные (дополнительные), обязательные или необязательные; пропедевтические или систематические **.**

Полностью дифференцированная индивидуально–групповая модель. Как и предыдущая, опирается на принципы личностно ориентированного образования. Но предполагает гораздо большую степень вариативности

учебного плана, доводя количество его вариантов до числа учеников в школе и поэтому требует значительно больших затрат как организационных, так и материально-финансовых. Каждый ребенок (с помощью родителей, психологов, воспитателей, врачей) потенциально выбирает (“я–хочу”) набор предметов, скорость, уровень и способы их освоения, воспитателя-учителя. Фиксированные группы-классы в этой модели не используются, учителя имеют дело с “тасующимися” группами или отдельными учениками. Каждый ученик обучается по индивидуальному учебному плану составленному по модульному принципу и индивидуализированному учебно-методическому комплексу.

Учет энергетических возможностей учащихся

Все охарактеризованные выше качественные показатели при моделировании вариативных учебных планов проецируются на *энергетические возможности* учащихся. Эти возможности оцениваются по пяти группам признаков: *медико-валеологическим, индивидуально-психологическим, социально-психологическим, интеллектуально-познавательным, актуализированной обученности.*

Все это вместе составляет комплексную обучаемость ученика. Соотношение разных возможностей в определении комплексной обучаемости варьирует, в первую очередь, в зависимости от образовательных мировоззрений субъектов образовательного процесса.

В соответствии с тем или иным мировоззрением большим или меньшим весом в определении общей обучаемости будут обладать либо медико-валеологические, либо индивидуально-психологические, либо социально-психологические, либо интеллектуально-познавательные качества, либо, наконец, приобретенные в процессе предыдущей учебной работы учебные умения и навыки учеников.

Соотвественным будет и влияние энергетики учащихся на характеристики качества учебных планов. Рассмотрим это влияние более конкретно.

К числу медико-валеологических характеристик обучаемости могут быть отнесены:

- медицинские показатели зрение, слух, логопедия, аллергии, те или иные хронические заболевания и т. п.;
- интегральные (обобщенные) показатели здоровья: рост, вес, кровяное давление, объем груди и т. п.;
- спортивные достижения: отжимание, подтягивание, бег, плавание, лыжи, спорт. игры и т. д.
- комплексные показатели здорового образа жизни - устойчивый ритм жизнедеятельности организма, базовое доверие к миру («оптимизм здорового человека»), отсутствие вредных привычек и т. п.

Эти характеристики показывают, каковы возможности ученика в образовании с точки зрения его природного и благоприобретенного здоровья. Они варьируют от 100% обучаемости (при условии хорошего здоровья и благоприятного физического развития) - до минимальной обучаемости (в случае соединения всех возможных неблагоприятных медико-валеологических субъектов). При этом существенное значение приобретают представления о нормальном здоровье учащегося, а они в свою очередь варьируют в зависимости от того или иного образовательного мировоззрения. Если приоритет в комплексной обучаемости отдается медико-валелогическим аспектам, учебные планы содержат больше занятий физической культурой, искусством, различными психосоматическими тренингами.

Индивидуально-психологические характеристики обучаемости включают: память, внимание непроизвольное и произвольное, степень тревожности, состояние мелкой моторики, степень внушаемости, степень агрессивности, степень возбудимости - заторможенности и т. д.

Эти характеристики показывают, каковы возможности ученика в образовании с точки зрения его психологической конституции. Они варьируют от 100% обучаемости (при условии нормального психологического состояния) до минимальной обучаемости (в случае соединения всех возможных умеренно-неблагоприятных индивидуально-психологических субъектов). При этом важное значение приобретают представления о нормальном психологическом состоянии учащегося, а они в свою очередь варьируют в зависимости от того или иного

образовательного мировоззрения. Если приоритет отдается индивидуально-психологическим аспектам обучаемости, то в составе учебных планов обязательно появятся курсы или комплексы развивающего характера.

К социально-психологическим характеристикам обучаемости относятся: социально-психологическая позиция в группе - от «лидера» до «изгоя», рейтинг учащегося по разным основаниям, соотношение предпочтений «моих» и «меня», референтность в различных группах, позиционирование в разных «ролях» и т. п. Эти характеристики показывают каковы возможности ученика в образовании с точки зрения его социально-психологической позиции. Они варьируют от 100% обучаемости (при условии нормального социально-психологического фона), - до минимальной обучаемости (в случае соединения всех возможных неблагоприятных социально-психологических субъектов). Практики знают, что в сочетании с неблагоприятным индивидуально-психологическим состоянием низкие социо-психологические показатели могут привести даже талантливого ученика в положение практически необучаемого.

При этом большое значение приобретают представления о нормальном социально-психологическом позиционировании учащегося, а эти представления в свою очередь варьируют в зависимости от того или иного образовательного мировоззрения. Если в приоритете социально-психологические составляющие обучаемости, то учебный план отреагирует на это введением сильного курса индивидуального и командного, личностного и социального проектирования, системы соответствующих возрасту тренингов рефлексии.

Познавательно-интеллектуальная составляющая обучаемости учитывает: наличие или отсутствие, степень выраженности интересов и склонностей к данному виду образовательной деятельности или к образовательной деятельности вообще, наличие таланта, выдающихся способностей, сильных способностей, или наоборот слабо выраженные способности или отсутствие таковых к данному виду образовательной деятельности или к образовательной деятельности вообще.

Эти характеристики показывают, каковы возможности ученика в образовании с точки зрения наличия - отсутствия у него таланта, способностей, склонностей и интереса к тому или иному виду учебной деятельности, или к учебной деятельности в целом. Они варьируют от 100% обучаемости (при наличии интересов, склонностей, таланта и способностей) до минимальной обучаемости в случае слабости учебной энергетики.

При этом существенное значение приобретают представления о нормах выраженности образовательных интересов, склонностей, и способностей учащегося, а эти представления в свою очередь варьируют в зависимости от того или иного образовательного мировоззрения. Если приоритет отдается интеллектуально-познавательной стороне обучаемости, то учебный план будет ориентирован на углубленное или профильное изучение предметов - основ наук.

При характеристике уровня сформированности базовых общеучебных умений и навыков , как составляющих обучаемости учитываются:

- механическое умение читать и умение читать осмысленно - понимать прочитанное;
- арифметические (элементарные математические) счетно-расчетные умения, навыки;
- умение чертить, рисовать;
- умение монологически высказываться и вести учебный диалог;
- умение «читать» карту, таблицу, диаграмму и т.п.,
- умение отвечать на вопросы, ставить вопросы, формулировать задачи;
- умение запоминать и воспроизводить по памяти устный и письменный текст;
- умение выделять главную мысль фрагмента текста, текста в целом;
- составлять простой и сложный план, тезисы, конспект, структурные и логические схемы;
- умение записывать содержание урока;

■ умение пересказывать текст устно, излагать письменно, создавать текст по образцу;

■ умение действовать по инструкции, алгоритму;

■ умение составлять алгоритмы действий;

■ умение создавать текст по заданной теме, виду, жанру;

■ умение использовать приобретенные знания в стандартной (аналогичной) ситуации, составлять алгоритмы использования знаний в стандартной(аналогичной) ситуации;

■ умение «переносить»- - использовать приобретенные знания в нестандартной (новой) учебной ситуации, составлять алгоритмы «переноса» - употребления приобретенных знаний в нестандартной (новой) учебной ситуации и т. п.

Сформированность базовых общеучебных умений и навыков таких или подобных им показывает возможности ученика в образовании с точки зрения его актуализированной обученности, то есть уже сформированных умений и навыков. Эти возможности варьируют от 100% обучаемости (при условии полностью и в нормативные сроки сформированных общеучебных умений и навыков) до минимальной обучаемости (в случае слабости или отсутствия в багаже ученика этих умений и навыков). Именно недосформированность этих основополагающих учебных умений и навыков и называется в профессиональном сообществе педагогической запущенностью ученика.

При этом определяющее значение для проектирования вариативного учебного плана приобретают представления о нормативных сроках формирования того или иного комплекса основных учебных умений и базовых учебных навыков, которые в свою очередь варьируют в зависимости от того или иного образовательного мировоззрения. Если в центре внимания субъектов вариативного учебного плана будет ориентация на обученность, то главным в учебном плане станут процессионные и результативные предметы - родной и иностранные языки, математика.

Представление же о том, какие именно умения и навыки входят в минимально-обязательный набор (и, вообще, умения и навыки ли это)

зависят от самоопределения субъекта формирования учебного плана в пространстве содержания образования.

Для того, чтобы помочь составителям учебного плана конкретной школы, приведем средние показатели оптимальной нагрузки учащихся разными видами деятельности в суточном и недельном временном балансе.

Таблица. Средне-взвешенное распределение времени суток между различными деятельностями школьников в дни учебных занятий

Возраст школьника	Занятия умственным трудом		Занятия физическим трудом	Гигиена, физкультура, спорт		Игры, свободное общение, развлечения, индивидуальное развитие, досуг		Прием пищи	Отдых дневной и ночной
	Всего	Из них самостоятельно		Всего	Из них самостоятельно	Всего	Из них самостоятельно		
6 - 8 лет	3	0.5	1	[2]	1.5	4	3	2	2 / 10

9 - 10 лет	4	1	2	2	1.5	3	2	2	2 / 9
11 - 12 лет	5	1.5	2	2.5	2	3	2	1.5	1.5 / 8.5
13 - 14 лет	6	2	2	3	2.5	2.5	1.5	1.5	1 / 8
15 - 16 лет	6	2.5	2	3 / 4	2 / 3	3 / 2	1.5 /1	1.5	0.5 / 8
17 - 18 лет	7	3	2	3	2	3	2	1	8

Таблица. Средне-взвешенное распределение времени суток между различными деятельностями школьников в рекреационные дни

Возраст школьника	Занятия умственным трудом	Занятия физическим трудом	Гигиена, физкультура, спорт	Игры, свободное общение, развлечения, индивидуальное развитие, досуг	Прием пищи	Отдых дневной ночной
6 - 8 лет	1	1	2	5	2	2 / 11
9 - 10 лет	2	2	2	4	2	2 / 10
11 - 12 лет	2	2	3	4	2	2 / 9
13 - 14 лет	2	2	3	5	2	1 / 9
15 - 16 лет	3	2	3	4	2	1 / 9
17 - 18 лет	3	2	3	4	2	10

Таблица.Средне-взвешенная почасовая сетка занятости «учебными предметами» в школе и вне школы учеников разных возрастов

Возраст учеников	Средне-взвешенная нагрузка по «учебным предметам» (час./день.)	Средне-взвешенная нагрузка по «учебным предметам» (час./нед.)	Количество часов аудиторных занятий по «учебным предметам» под руководством учителя час / нед.	Количество часов - самостоятельных занятий по «учебным предметам» (д/з) час / нед.

6- 8 лет	3	18	15	3
9-10 лет	4	24	18	6
11-12 лет	5	30	21	9
13-14 лет	6	36	24	12
15-16 лет	6	36	21	15
17-18 лет	7	42	24	18

Таблица. Средне-взвешенная почасовая сетка занятости физическим трудом, физическим развитием и развивающим досугом в школе и вне школы учеников разных возрастов

Возраст учеников	Средне-взвешенная нагрузка (час./день.)			Средне-взвешенная нагрузка (час./нед.)			Количество развивающих часов с участием воспитателя час / нед.			Количество часов для самостоятельных занятий физическим трудом, физическим развитием, общением и досугом час / нед.		
	Физ. труд	Физ. разв.	Разв. досуг	Физ. труд	Физ. разв.	Разв. досуг	Физ. труд	Физ. разв.	Разв. досуг	Физ. труд	Физ. разв.	Разв. досуг
6- 8 лет	1	2	4	6	12	24	3	3	6	3	9	18
9-10 лет	2	2	3	12	12	18	3	3	6	9	9	12
11-12 лет	2	2.5	3	12	15	18	3	3	6	9	12	12
13-14 лет	2	3	2.5	12	18	15	6	3	6	6	15	9
15-16 лет	2	3 / 4	3 / 2	12	18 / 24	18/12	6	6	9 / 6	6	12/18	9/6
17-18 лет	2	3 / 4	3 / 2	12	18 / 24	18/12	6	6	9 / 6	12/6	12/18	9/6

Таблица. Средне-взвешенная недельная почасовая сетка занятости учеников разных возрастов в школе учебными предметами и

развивающей деятельностью

Возраст учеников	Количество часов аудиторных занятий по «учебным предметам» под руководством учителя час / нед.	Количество развивающих часов с участием воспитателя час / нед.			Общее число недельных часов пребывания в ОУ	Общее число недельных часов самостоятельных занятий	
		Физ. труд	Физ. разв.	Разв. досуг		д/з	самостоят. разв
6- 8 лет	15	3	3	6	27	3	30
9-10 лет	18	3	3	6	30	6	30
11-12 лет	21	3	3	6	33	9	33
13-14 лет	24	6	3	6	39	12	30
15-16 лет	19	6	6	9 / 6	40/37	15	27/30
17-18 лет	18 / 21	6	6	9 / 6	39	18 / 21	33/30

Следующим шагом в моделировании вариативного учебного плана должно стать рассмотрение его количественных показателей. Среди них в комментировании нуждается такой, как *акторы вариативного учебного плана*, в аспекте их компетенции

В соответствии с законом РФ «Об образовании», а также со сложившейся практикой можно считать участниками формирования вариативного учебного плана образовательного учреждения (акторами вариативного учебного плана) следующие категории социальных и социально-политических институтов и конкретных лиц:

I. Уровень прямого действия.

- семья, общественность (ученики, родители, активисты);
- образовательные учреждения (педагогические работники, заместители директора, директора ОУ);

II. Уровень непосредственного (местного, муниципального) регулирования

-отделы, комитеты, управления образованием муниципальных администраций (работники методических центров и кабинетов, работники и руководители отделов, управлений);

- органы муниципальной власти (представительные, распорядительные, главы муниципальных администраций);

III. Уровень государственного регионального регулирования

- научные учреждения регионов (научные работники ИПКРО, НИИ ВУЗов регионов);

- управления и комитеты образования регионов РФ (работники управлений и комитетов, руководители сферы образования в регионе);

- государственные органы регионов РФ (законодательные, исполнительные, губернаторы, президенты и т. п.);

Уровень принятия политических решений (федеральный)

- РАН и ее подразделения (научные работники федерального уровня в области фундаментальных наук);

- институты РАО и МО РФ, федеральные педагогические ВУЗы;

- министерство образования РФ (работники министерства образования РФ, заместитель министра образования РФ по СОШ, министр образования РФ);

- органы государственной власти РФ (Государственная Дума РФ, Совет Федерации РФ, Правительство РФ, Президент РФ).

Распределение компетенций между этими акторами вариативного учебного плана представляется следующим:

Социальные и социально-политические институты - акторы вариативного	Конкретные субъекты вариативного учебного плана	Компетенция в формировании вариативного учебного плана

учебного плана		
I. Уровень прямого действия.		
Семьи, общественность	ученики	Участвуют в разработке через свои представительные органы (ученические комитеты, советы школ) и непосредственно Устава ОУ, Образовательной программы или Программы развития ОУ, которые задают рамки для формирования индивидуального вариативного учебного плана ОУ;, формируют индивидуальный учебный план путем выбора из предложенных ОУ модулей-вариантов.
	родители, активисты образования и культуры	Участвуют в разработке через свои представительные органы (родительские комитеты, попечительские советы, советы школ) и непосредственно Устава ОУ, Образовательной программы или Программы развития ОУ, которые задают рамки для формирования индивидуального вариативного учебного плана ОУ, участвуют через свои представительные органы и непосредственно в формировании модульного вариативного учебного плана ОУ, финансируют позиции вариативного учебного плана, сверх государственного минимума.
Образовательные учреждения	учителя	Разрабатывают через органы профессионального самоуправления и

		непосредственно Устав ОУ, Образовательную программу или Программу развития ОУ, которые задают рамки для формирования индивидуального вариативного учебного плана ОУ, участвуют через органы профессионального самоуправления (методические объединения, кафедры, педсовет) и непосредственно в формировании модульного вариативного учебного плана ОУ.
	заместители директоров школ	Готовят на основании предложений МО, кафедр, учителей, педсовета рабочие варианты вариативного учебного плана школы для утверждения педсоветом и директором.
	директора образовательных учреждений	Осуществляют контроль за соответствием вариативного учебного плана школы Базисному учебному плану, выносят индивидуальный учебный план школы на утверждение педсовета, утверждают итоговый вариант учебного плана, согласовывают его в органах управления муниципальным образованием. Выходят с предложениями об увеличении финансирования вариативного учебного плана сверх государственного минимума в попечительский совет ОУ и в представительные органы муниципальной власти.
II. Уровень непосредственного (местного, муниципального) регулирования		

Отделы, комитеты, управления образованием муниципальных администраций	работники методических центров и кабинетов	Оказывают методическую помощь ОУ, как при составлении Устава, Образовательной программы или Программы развития, так и непосредственно индивидуального вариативного учебного плана. Разрабатывают Программу развития муниципальной системы образования, которая определяет роль и место каждого образовательного учреждения в муниципальной системе образования, а значит задает определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы
	работники отделов комитетов и управлений образованием муниципальных администраций	Согласовывают с директором ОУ индивидуальный вариативный учебный план ОУ, осуществляют инспекторский контроль: за соответствием учебного плана школы Базисному учебному плану; за учебно-методическим обеспечением образовательных областей, предметов, курсов в индивидуальном вариативном учебном плане ОУ; осуществляют Программу развития муниципальной системы образования, которая определяет роль и место каждого образовательного учреждения в муниципальной системе образования, а значит задает определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы.
	руководите	В качестве представителя учредителя

	ли отделов комитетов и управлений образованием муниципальных администраций	утверждает основные документы школы, определяющие рамки вариативного учебного плана - Устава, Образовательной программы или Программы Развития, подтверждает согласование индивидуального вариативного учебного плана школы, гарантирует его финансирование. Организуют разработку и осуществление Программ развития муниципальной системы образования, которая определяет роль и место каждого образовательного учреждения в муниципальной системе образования, а значит задает определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы.
Органы муниципальной власти	представительные органы муниципальной территории	Определяют рамки бюджетного финансирования учебных планов школ, рассматривают и утверждают финансирование нетиповых проектов образовательных учреждений и соответствующих учебных планов. Принимают в качестве муниципального акта Программу развития муниципальной системы образования, которая определяет роль и место каждого образовательного учреждения в муниципальной системе образования, а значит задает определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы

	распорядительные органы муниципальной территории	Осуществляют бюджетное финансирование вариативных учебных планов ОУ, проводят контрольно-ревизионные мероприятия .
	главы муниципальных администраций	Поддерживают и обеспечивают вариативность учебных планов школ, как способ реализации диверсифицированного социального заказа к муниципальной системе образования. Предлагают представительным органам муниципальной власти осуществлять приоритетное финансирование перспективных в этом смысле образовательных проектов, поддерживают такие проекты из собственных внебюджетных фондов. Утверждают Программу развития муниципальной системы образования, которая определяет роль и место каждого образовательного учреждения в муниципальной системе образования, а значит задает определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы
III. Уровень государственного (регионального) регулирования		
Научные учреждения регионов	Научные работники региональных ИПКРО, НИИ и	Разрабатывают региональный Базисный учебный план, и его научно-методическое обеспечение. Готовят материалы для разработки региональной Программы развития

	ВУЗов	образования, регионального закона «Об образовании». Оказывают научно-методическую помощь муниципальным системам образования и конкретным ОУ в разработке и методическом обеспечении, как документов задающих рамки вариативных учебных планов, так и самих индивидуальных вариативных учебных планов школ.
Управления и комитеты образования регионов РФ	работники отделов и управлений образования регионального уровня	Участвуют совместно с научными работниками в проектировании и внедрении регионального Базисного учебного плана, его научно-методического, нормативно-правового и материально-финансового обеспечения. Разрабатывают Программу развития образования региона. Согласовывают с руководителями образования муниципального уровня Программ развития муниципального образования, осуществляют инспекторский контроль: за соответствием учебного плана школ Базисному учебному плану; за учебно-методическим обеспечением образовательных областей, предметов, курсов в индивидуальном вариативном учебном плане ОУ; за уровнем и качеством инспекторской деятельности в муниципальных органах управления образованием. Осуществляют Программу развития региональной системы образования, которая призвана

		обеспечить реализацию регионального Базисного учебного плана, определить роль и место каждой муниципальной системы образования в системе образования региона, а значит задать определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы.
	руководители сферы образования в регионе	Готовят Программу развития образования региона, региональный базисный учебный план для утверждения органами власти региона. Обеспечивают их реализацию.
Государственные органы регионов РФ	законодательные органы субъектов федерации	Принимают региональный закон «Об образовании». Принимают в качестве регионального законодательного акта Программу развития региональной системы образования, Региональный Базисный учебный план. Определяют рамки бюджетного финансирования регионального Базисного плана рассматривают и утверждают финансирование нетиповых проектов образовательных учреждений регионального подчинения и соответствующих учебных планов.
	исполнительные органы субъектов федерации	Осуществляют бюджетное финансирование Базисного регионального учебного плана, проводят контрольно-ревизионные мероприятия .

	первые лица субъектов федерации	Поддерживают и обеспечивают вариативность учебных планов школ, как способ реализации диверсифицированного социального заказа к региональной системе образования. Предлагают законодательным органам региональной власти осуществлять приоритетное финансирование перспективных в этом смысле образовательных проектов, поддерживают такие проекты из собственных внебюджетных фондов. Утверждают Закон «Об образовании» региона, Программу развития региональной системы образования, региональный Базисный учебный план, который задает определенные рамки для формирования вариативного учебного плана конкретной школы.
IV. Уровень принятия политических решений (федеральный)		
РАН и ее подразделения	представители фундаментальной науки	Разрабатывают основы образовательной политики. Определяют общие контуры содержания образования. Формулируют фундаментальные закономерности связей культуры, образования, личности, общества и государства.
РИПКРО и отраслевые	работники отраслевых образовате	Разрабатывают содержание образования, в качестве основы единого образовательного пространства

образовательные научные учреждения РФ (институты РАО и МО РФ) федеральные педагогические ВУЗы, РАО	льных научных учреждений федерального уровня	РФ. Проектируют Федеральный Базисный учебный план и его научно-методическое обеспечение. Готовят материалы для разработки федеральных Программ в сфере образования. Оказывают научную поддержку системам образования и конкретным ОУ в разработке и методическом обеспечении, как документов задающих рамки вариативных учебных планов, так и самих индивидуальных вариативных учебных планов школ.
Министерство образования РФ	работники министерства образования РФ	Разрабатывают Федеральный Базисный учебный план и его учебно-методическое обеспечение, разрабатывают федеральные Программы в сфере образования, организуют их реализацию.
	заместитель министра образования РФ по СОШ	Готовит Федеральный Базисный учебный план и федеральные программы в сфере образования, имеющие отношение к средним ОУ всех видов к утверждению, осуществляет все необходимые согласования.
	министр образования РФ	Представляет Базисный учебный план РФ и Федеральные программы в сфере среднего образования правительству РФ, законодательным органам РФ в качестве проявления политики государства в сфере образования.

Органы государственной власти РФ	государственная Дума РФ	Законодательно определяет образовательную политику государства. Определяет приоритеты в бюджетном обеспечении того или иного уровня вариативности образования вообще, учебных планов в частности.
	Совет Федерации ФС РФ	Утверждает законодательные акты, принятые ГД.
	Правительство РФ	Обеспечивает бюджетное финансирование того или иного уровня вариативности, определяет номенклатуру образовательных систем, определяет степень привлечения общественности к решению проблем образования, в том числе в финансовой сфере, во многом определяет на федеральном уровне число субъектов вариативного учебного плана.
	Президент РФ	Определяет общие контуры образовательной политики и степень приоритетности образовательной сферы среди других сфер деятельности государства. Гарантирует реализацию конституционных прав на образование, в том числе личностно ориентированный характер образования, а стало быть определенную степень его вариативности.

В целостном виде взаимозависимости между охарактеризованными качественными характеристиками и количественными показателями

можно представить в виде обобщающей матрицы конструирования вариативных учебных планов по ступеням образования для классических, реальных и социальных образовательных метасистем

Эта матрица не может считаться завершенной без установления зависимости между видами содержания образования и присущими им образовательными моделями как качественными характеристиками и номенклатурой образовательных областей, предметов, курсов, как количественными показателями моделирования вариативных учебных планов. Необходимо отметить, что виды содержания образования отличаются и по имманентному им способу организации учебной информации.

Элементарное образование может быть организовано только через образовательные области, обеспечивая в них достижение базовых компетенций, универсальное образование может быть организовано также только через образовательные области, обеспечивая в них достижение креативных компетенций.

Прагматическое же образование может быть организовано и через курсы-предметы - тогда оно обеспечивает достижение исследовательских и научно-исследовательских компетенций, и через образовательные области - тогда оно обеспечивает профессиональные компетенции разного уровня.

Как было показано выше, там, где учебный план реализует элементарное содержание образования, необходимо организовать процесс обучения по частично-дифференцированной классно-групповой модели (в одном из двух вариантов: стратовом или базово- элективно-факультативном).

Там, где учебный план реализует универсальное содержание образования, необходимо организовать процесс обучения по полностью дифференцированной индивидуально-групповой модели.

В том случае, если реализуется прагматическое содержание образование, необходимо организовать учебный процесс по одному из вариантов безальтернативной модели образования - в безвыборном варианте или в полностью дифференцированном классно-поточном.

* * * * *

Глава 6. Совершенствование управления инновационными процессами в общеобразовательной школе

В настоящее время многими школами осваивается деятельность по подготовке и реализации инновационных проектов. Однако зачастую даже грамотно подготовленные и, казалось бы, оптимально организованные действия приводят не только к ожидаемым результатам, но и к неожиданным эффектам, например, таким, как истощение интеллектуальных, психологических, физических сил участников преобразований и т.п. Бывает и так, что школы сознательно не используют новых возможностей развития.

Проведённый нами анализ практики управления развитием образовательных учреждений, анализ публикаций по проблемам внутришкольного управления позволяет заключить, что даже при “хорошем” управлении, когда правильно определены все необходимые для решения задач развития организации качества систем управления, а сами эти системы выстроены по всем правилам современной науки, подобные эффекты являются довольно распространёнными. В таких условиях естественно предположение о необходимости расширения объекта управления развитием школы. Помимо инновационного процесса, в него должна быть включена сама способность школы к развитию, важнейшим слагаемым которой является её инновационный потенциал. Такая постановка вопроса предполагает в свою очередь дополнение имеющихся моделей внутришкольного управления действиями **по развитию инновационного потенциала школы**. В этой главе пособия мы рассмотрим основные составляющие инновационного потенциала школы и предложим руководителям ряд мер по его формированию и развитию.

Инновационный потенциал школы как характеристика её способности к развитию

Понятие “инновационный потенциал организации” - одно из наименее разработанных в категориальном аппарате инновационного менеджмента. В самом общем виде **под инновационным потенциалом школы понимают её способность создавать и воспринимать новшества и нововведения, а также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного.** Анализ различных аспектов разработки понятия “инновационный потенциал организации” в отечественной и зарубежной литературе позволяет утверждать, что наиболее существенными составляющими этой способности выступают: восприимчивость к новшествам и нововведениям (или инновативность организации); способность организации повышать потенциал осваиваемых новшеств и нововведений; обеспечивать готовность участников преобразований к инновационной деятельности, к совершенствовать их коммуникативные взаимодействия. Поскольку выделенный набор важнейших составляющих инновационного потенциала организации охватывает все основные компоненты инновационной деятельности (объект, субъект, активность субъекта), то в качестве рабочего может быть принято следующее определение: **инновационный потенциал школы - характеристика её способности к развитию, определяемая степенью восприимчивости к новшествам и нововведениям; уровнем освоенности членами общешкольного коллектива методов повышения потенциала используемых новшеств и нововведений; степенью подготовленности участников преобразований школы к инновационной деятельности и к совершенствованию коммуникативного взаимодействия с другими субъектами инноваций.**

Если по 11-балльной шкале (0-очень низкий,...,10-очень высокий) оценить каждое слагаемое инновационного потенциала школы, то простейшая оценка этого потенциала может быть выполнена по формуле:

$$ИПШ = \frac{В \times ПНН \times СИД \times К}{10\,000}, \text{ где}$$

ИПШ - общая оценка инновационного потенциала школы;

В - оценка уровня восприимчивости школы к новшествам и нововведениям;

ПНН - оценка степени освоенности коллективом школы методов повышения потенциала новшеств и нововведений;

СИД - оценка степени подготовленности участников преобразований к овладению новыми способами инновационной деятельности;

К - оценка степени их подготовленности к совершенствованию коммуникативного взаимодействия с другими субъектами нововведений.

Максимальная оценка инновационного потенциала школы при таком способе его оценивания равна 1.

Деятельность, направленная на развитие инновационного потенциала школы в целом, весьма проблематична, поскольку повышение потенциала какого-либо одного элемента нередко вступает в противоречие с состоянием работы в целом. Более эффективным является так называемый “зональный подход”, направленный на повышение инновационного потенциала конкретных участков школы с учётом специфики осваиваемых новшеств и нововведений, их значимости для перспектив развития школы. Такой подход позволяет оптимизировать усилия управляющих систем по формированию и повышению способности школы к развитию.

Имеет смысл различать общие и конкретные действия по развитию инновационного потенциала. Общие действия направлены на создание

условий (состояний инновационной среды или инновационных факторов), обеспечивающих оптимальное использование и дальнейшее развитие имеющегося инновационного потенциала школы, а конкретные действия - на формирование определяемых перспективами развития школы и в значительной степени определяющих эти перспективы качеств членов школьного сообщества. Как станет видно из приведенного ниже текста, инновационные факторы также можно условно подразделить на две группы: 1- факторы, направленные на поддержание конкретного “слагаемого” инновационного потенциала школы и 2-факторы, оказывающие комплексное влияние.

Важнейшим инновационным фактором служит освоенность руководителями действий по подготовке и реализации программ развития школы (см.: Управление развитием школы/Под ред. М.М. Поташника и В.С.Лазарева.-М.,1995). В тексте данной главы эти действия мы не будем детально рассматривать, однако дополним их новыми, важными для решения проблемы управления инновационным потенциалом школы, но недостаточно подробно раскрытыми, на наш взгляд, разработчиками указанной выше технологии.

В своей работе мы стремились также помочь руководителю школы в поиске путей снятия свойственных инновационной деятельности противоречий, зачастую возникающих “на стыке” звеньев инновационного цикла и выступающих барьерами для реализации потенциала организации. К числу таких противоречий могут быть отнесены такие противоречия:

* не для всякой актуальной для школы проблемы её развития имеется решение в теории или практике;

* не всякая информация о новых идеях и технологиях в тот или иной промежуток времени значима для школы;

* важная для развития школы информация значима не для всех её работников;

* работники школы, потенциально заинтересованные в новой информации, не всегда готовы её воспринять;

* даже хорошо воспринятая информация не всегда побуждает к действиям;

* при наличии побуждений к действиям человек не всегда готов их выполнить;

* даже при полной подготовленности работника к участию в нововведении достигнуть желаемого результата могут помещать непредвиденные обстоятельства;

* новое средство решения проблемы не всегда лучше старого, уже освоенного школой.

Повышение восприимчивости школы к новшествам и нововведениям

Восприимчивость школы к новому - это мера готовности её коллектива понять и/или принять суть предлагаемых ему в печати, на курсах повышения квалификации, органами управления образованием, коллегами по работе и т.д. новаций, способность каждого члена этого коллектива адекватно оценить свои возможности и возможности своих коллег в общем процессе обновления, а также аргументированно обосновать вывод о целесообразности или нецелесообразности, своевременности или несвоевременности освоения предлагаемых новаций. Чем выше эта способность, тем быстрее школа реагирует на новые идеи и технологии.

Готовность понять суть предлагаемых рекомендаций в значительной степени определяется уровнем теоретической и методической подготовленности потенциальных участников преобразований, наличием у них конкретного набора знаний. Готовность принять новые разработки определяется заинтересованностью педагога в получении информации о новых идеях и технологиях. Такая заинтересованность возникает тогда, когда предлагаемая информация попадает в зону профессиональных интересов работника и когда отношение у него к этой информации положительное. В отличие от готовности понять, это слагаемое восприимчивости нового труднее поддается оценке в силу его большей динамичности, зависимости от личных особенностей воспринимающего.

Работа по повышению готовности коллектива школы понять новое формирует и развивает теоретико-познавательную активность педагогов; усилия, направленные на обеспечение принятия нового, способствуют повышению их эмоционально-ценностной активности. Для того же, чтобы учитель принял решение подключиться к освоению заинтересовавших его разработок, т.е. чтобы был мобилизован практико-преобразующий аспект его деятельности, он должен быть уверен в том, что введение этих разработок в его работу целесообразно и своевременно, что он справится с их освоением и что его участие в нововведении будет адекватно оценено коллегами и руководством школы.

Действия руководителя при формировании готовности коллектива понять и принять новую и значимую для дальнейшего развития школы информацию, укладываются в следующую схему:

1.Диагностика степени подготовленности коллектива к восприятию значимой для него информации о новшествах и нововведениях.

2.Планирование и организация работ по обеспечению необходимой подготовленности коллектива к восприятию нового.

3.Оценка степени подготовленности к восприятию и проведение необходимых корректирующих действий.

Диагностика степени подготовленности коллектива к восприятию значимой для развития школы информации предполагает нахождение ответов на следующие вопросы:

а) каков круг лиц, заинтересованных в получении новой информации по конкретной проблеме развития школы? Входят ли в него лица, чьё участие желательно для комплексного подхода к решению проблемы?

б) каково отношение к новому у учителей, подготавливаемых к восприятию нового?

в) какова степень информированности учителей о предлагаемых для восприятия новых идеях и технологиях, источниках и известных им носителях этих идей?

г) каков уровень теоретической подготовленности учителей для адекватного восприятия нового?

д) какова степень сформированности факторов инновационной среды, обуславливающих качественное восприятие нового выделенной группой учителей?

Итогом решения первой задачи диагностики является разделение учителей по степени сформированности мотива ознакомления с новой информацией и по предполагаемому уровню глубины освоения этой информации. В результате решения второй задачи устанавливается наличие/отсутствие у учителей стереотипов восприятия нового вообще; их отношение к источникам и носителям информации, а также отношение к инициаторам, организаторам и участникам нововведений, о которых их намерены информировать. В ходе решения третьей задачи диагностики определяются те блоки информации, предлагаемой к восприятию, содержание и объём которых требуют уточнения с учётом реального уровня информированности учителей. В результате решения четвёртой задачи определяются направления теоретической и методической подготовки к восприятию разных групп учителей. Ответ на последний вопрос позволит выделить перечень факторов инновационной среды, действие которых можно усилить (или соответственно ослабить) для повышения эффективности восприятия нового.

Для определения круга лиц, заинтересованных в получении конкретной информации о новшествах и нововведениях, удобно использовать таблицу учёта творческих поисков учителей школы, приведённую ниже.

Таблица…

Направление образовательной деятельности	Образовательный курс	Ф.И.О учителя	Направленире творческих поисков			
			1	2	3	..

Гуманитарное направление	Русская художес-твенная литера-тура	Иванова	+	-	-	
		Петрова	-	-	+	
		…				
		Сидорова	+	-	-	

Как показывает опыт, применение подобных таблиц при анализе возможностей использования в школе информации о новых педагогических идеях и разработках помогает расширить, углубить или даже пересмотреть зоны творческих поисков педагогов; сформировать творческие проблемные группы учителей; изучить динамику творческих интересов коллектива, оценить влияние предлагаемой информации на характер этих интересов.

Если руководитель регулярно информирует коллектив о проблемах развития школы, ходе и результатах их решения, то скорее всего при организации творческих поисков учителей им удастся переориентировать творческие группы с разделения по интересующим их вопросам по отдельным образовательным областям на деление по значимым для школы проблемам.

Учитывая тот факт, что состав и перечень проблемных групп на разных этапах развития школы, как правило, меняется, для организации их работы руководителю необходимо проанализировать, в какой мере каждая из этих групп владеет необходимыми умениями; организовать в рамках системы методической работы соответствующее обучение и проконтролировать его результаты. Овладение членами проблемных групп методами работы с источниками новых идей и технологий; методами учёта и хранения собранной информации с ориентацией на её дальнейшую компьютерную обработку; методами повышения потенциала

новшеств и нововведений, соответствующими каждому этапу инновационного цикла; методами отбора информации для её дальнейшего восприятия потенциальными участниками нововведений будет способствовать совершенствованию первых этапов восприятия нового, послужит совершенствованию первичного “фильтра” для поступающей информации, обеспечению соответствия между решаемыми школой проблемами её развития и информацией о возможных способах их решения.

Как уже отмечалось выше, значимая для школы информация важна не для всех её работников. Для привлечения внимания потенциальных участников преобразований некоторые руководители школ используют такой приём - они разрабатывают и предлагают вниманию коллектива (на педагогических советах, заседаниях кафедр, методических объединений) возможные сценарии развития школы и оценивают последствия каждого из них.

Учитель, немотивированный на перестройку профессиональной деятельности, будет закрыт для этой информации. Формированию мотива перестраивания профессиональной деятельности служат все методы, нацеливающие учителя на рефлексию: проблематизация сложившегося опыта в ходе внутришкольного контроля, демонстрация образцов новой деятельности, знакомство с результатами школьных социологических опросов, специально организованные ролевые игры и т.д. Важно, чтобы учитель признал себя “частью проблемы”, увидел недостатки своей работы.

При оценке отношения учителей к новой информации важно учитывать, что отношение к каждому конкретному нововведению зависит от наличия/отсутствия стереотипов положительного или отрицательного восприятия нового и стереотипов, связанных с неадекватной оценкой работником своего личного потенциала в нововведениях.

Как известно, стереотипы отрицательного восприятия нового по сути представляют собой вариации на тему: ”Да, но ...”. Они подробно описаны А.И.Пригожиным (см.: Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики).-М.,1989). В основе поведения сотрудников с антиинвационными стереотипами восприятия

нового лежит стремление обеспечить свою неуязвимость с позиций общественных ценностей, с одной стороны, и защиту от нововведения - с другой. Стереотипы положительного восприятия нового проявляются в форме “Всё новое хорошо!”. Их наличие зачастую обусловлено невысоким образовательным уровнем сотрудников и/или их малым опытом участия в нововведениях. Стереотипы восприятия нового, связанные с неадекватной оценкой личностного потенциала в нововведениях, как правило, проявляются в формах “Я могу всё!” или “Я ни к чему не способен...”.

В случае установления наличия у работников школы антиинновационных стереотипов усилия руководителя должны быть направлены на развенчивание позиций их носителей методом убеждения с применением логических аргументов, а также на усиление работы по формированию мотивации их участия в инновационной деятельности. Стереотипы положительного восприятия нового преодолеваются в ходе ознакомления учителей с основаниями оценки и отбора новшеств для освоения, а также на основе обсуждения с ними результатов самоанализа (по специально подготовленной форме) их личного опыта участия в нововведениях вообще и опыта участия в нововведениях в данной школе в частности. Стереотипы восприятия нового, связанные с неадекватной оценкой личностного потенциала в нововведениях могут быть преодолены с помощью организации индивидуальной работы с кадрами по обеспечению адекватной инновационной ситуации в школе самооценки, например, с помощью одного из методов управленческого консультирования - развивающего интервью.

Для выявления отношения учителей к источнику и носителю информации о новых разработках опытные руководители ещё до начала работы по организации восприятия этих разработок коллективом школы в беседах с учителями школы ищут ответы, например, на такие вопросы: “Как Вы относитесь к опыту работы такой-то школы?”,” Знакомы ли Вы с такой-то методикой?”,” Может ли, на Ваш взгляд, эта методика быть освоена в нашей школе?” и т.п. Собирая ответы на эти и подобные им вопросы, систематизируя и анализируя их, руководитель, знающий проблемы школы и, возможно, уже наметивший пути их решения, сможет

оценить степень информированности коллектива о новых идеях и технологиях вообще и об отдельных разработках в частности; получить новые, неизвестные ему сведения как о самих разработках, так и об имеющемся опыте их использования другими школами; разработать меры, предупреждающие возникновение барьеров к нововведениям подобных синдрому “изобретено не здесь” и т.п., а может быть примет решение о том, что восприятие новой информации в нестоящее время лучше ограничить простым ознакомлением с ней.

Главными причинами неприятия нового из-за отношения к участникам нововведений выступают недостатки их проектирования. Если эти причины своевременно выявлять и устранять и при этом совершенствовать подходы к подготовке и реализации инновационных проектов в школе, то можно быть уверенным, что этот источник неприятия нового постепенно изживёт себя. Более сложной преградой восприятию нового является наличие социально-психологических барьеров восприятия - барьеров периферии отношений между участниками нововведений, причиной возникновения которых служит не само нововведение, а его следствие, обусловленное личностными и групповыми особенностями. Наличие подобных барьеров - следствие нарушения сплоченности коллектива, истоки которого нужно искать в дефектах организационной культуры школы.

Довольно распространенным является мнение, что при восприятии нового не нужно специально изучать компетентность работников школы, поскольку о новшествах они имеют лишь самые общие представления. Однако руководитель может ошибаться в интуитивной оценке компетентности работника по тому или иному вопросу. Между тем, недостаточный уровень компетентности способен породить смысловые барьеры восприятия, о которых уже говорилось выше, а отсутствие умения грамотно воспринимать информацию , которое является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога,зачастую делает задачу информирования коллектива о новых идеях и технологиях просто невыполнимой.

Для обеспечения теоретической и методической готовности всех заинтересованных работников школы к восприятию новой информации

руководителю нужно: определить требованию к уровню теоретической подготовленности к восприятию каждого блока новой информации; организовать диагностику степени соответствия этим требованиям познаний соответствующих групп учителей; спланировать и организовать работу по обеспечению необходимого уровня подготовленности коллектива к восприятию нового. Диагностическая карта, заполненная на основе самооценки учителей, может иметь такой вид:

Группа 5. Проблема ...			
Ф.И.О.			
	1		
	2		
	3		
	...		
Малышева			
	+		
	+		
	-		
Петрова			
	-		
	-		
	+		
...			
	+		
	-		
	-		

Степень подготовленности членов группы для восприятия теоретических оснований (1, 2, 3,...) новой технологии

В итоге определяются действия по ознакомлению работников с отобранными для более глубокого восприятия идеями и технологиями. Эти меры, включающие и предваряющую восприятие теоретическую подготовку разных групп учителей, и передачу знаний о новшествах и нововведениях, - относительно самостоятельная часть планов методической работы в школе. Дальнейшее восприятие нового теми, кто будет непосредственно вовлечён в его освоение, ориентировано на формирование умений использовать полученные знания, а также на обучение методам доработки/разработки проектов новшеств и нововведений, методам апробации нового и оценки результатов его применения.

Повышению восприимчивости к новому способствует также учёт особенностей разных сред нововведений, которые по-разному проявляются на разных этапах их жизненных циклов; определение границ возможностей школы для использования или устранения этих проявлений.

Так, например, возможности ближайшей информационной среды на этапе первичного восприятия информации о новых идеях оцениваются прежде всего с точки зрения наличия информации об этих идеях; насыщенности потока и многообразия источников этой информации. Даже в случае полного отсутствия в какой-то промежуток времени новых идей нельзя говорить, что потенциал информационной среды школы исчерпан. Новые каналы информации могут быть установлены, в частности, с помощью консультаций со специалистами по интересующей

школу проблеме. Если таких каналов всё же обнаружить не удаётся, можно привлечь возможности других сред нововведения, например, практической среды, начав поиск решения актуальной проблемы методом проб и ошибок или направив дальнейший поиск информации на устранение недостатков и проблем нововведений.

В случае насыщенности потока информации о новых возможностях развития школы, многообразия источников этой информации главное в деятельности руководителя школы - не допустить перегрузки имеющихся информационных каналов и уменьшить возможности искажения поступающей информации. Как известно, устранить перегрузку каналов связи можно двумя способами: с помощью упорядочения потоков, строгого учёта информации о новшествах и нововведениях и с помощью отбора информации для восприятия. Поступающую в школу информацию можно систематизировать по решаемым проблемам (тогда освоенный ранее, но возможно забытый сегодня, способ решения проблемы, ставшей вновь актуальной, может стать источником нововведения). Информация может быть систематизирована и по областям образовательной деятельности (что, в частности, позволит проследить тенденции обновления этих областей) и т.д. Основаниями отбора информации для восприятия могут быть ранг решаемой проблемы школы; возможность её восприятия той группой сотрудников, для которых она предназначена в первую очередь и др.

Возможное искажение поступающей информации может быть устранено путём преодоления барьеров восприятия; с помощью снятия недоверия к источнику информации; на основе совершенствования способов делового общения (в результате чего уменьшается неумение слушать, неумение строить обобщение, неумение понимать и др.); с помощью устранения преград информации, возникающих вследствие наличия в школе так называемых общественных барьеров, когда распространению информации о новом противятся группы лиц, не заинтересованных в его реализации.

На этапе углубления интереса к новой информации значимы такие параметры информационной среды как доступность информации и её качество. Нужная школе информация может быть недоступна по целому

ряду причин. Например, из-за удалённости школы от носителей информации и вследствие слабой технической оснащённости; из-за нежелания практических работников, создавших новые решения каких-то проблем, безвозмездно делиться своими находками; из-за стремления научно-исследовательских коллективов оградить массовую практику от использования недостаточно проверенных разработок и т.п. Названные и подобные им преграды на пути к необходимой информации в принципе преодолимы. Действительно, первая из названных преград может быть устранена как только у руководителя школы появится возможность командировать своих сотрудников в города с крупными библиотеками, на конференции и другие научно-практические мероприятия. Вторая преграда легко устраняется с помощью использования интеллектуального бартера; третья преграда может быть устранена, если школе удастся стать экспериментальной площадкой для проверки интересующей её разработки и т.д.

Информацию о новых идеях и технологиях можно считать качественной, если она соответствует решаемым школой и значимым для той группы учителей, которым она предлагается, проблемам; если она полна, а её содержание соответствует информационным потребностям участников преобразований. Так, например, на начальных стадиях инновационного цикла, когда определяется потребность в обновлении какой-то подсистемы школы, ценна любая информация о возможностях её развития. Однако при принятии решения об освоении какого-либо новшества ценной становится лишь та информация, которая позволяет оценить значимые для нововведения параметры новшества, оценить его актуальность, полезность и реализуемость в данной школе. Информация о внедрении нового ценна лишь тогда, когда в ней отражены результаты и проблемы нововведения, перспективы его дальнейшего распространения. На стадии институализации важна информация о целесообразности использования освоенного ранее новшества при наличии более современных средств решения соответствующих образовательных задач. Включение в тематику методологических семинаров, проводимых школами, органами управления образованием, курсами повышения квалификации кадров и

т.п., вопросов о качестве предлагаемой коллективам школ информации, способствует более глубокому и осознанному восприятию этой информации. У руководителя при этом появляется средство совершенствования информационного обеспечения инновационной деятельности, а учитель обретает ключ к пониманию того, какая информация и почему предлагается его вниманию на разных педагогических форумах и каким требованиям она при этом должна удовлетворять.

По результатам диагностики восприимчивости школы к новому составляются соответствующие планы деятельности руководителей школы , включающие действия по формированию групп учителей для восприятия нового; формированию адекватного отношения к новому; по организации соответствующего обучения учителей, а также по формированию качеств инновационной среды школы, значимых для качественного восприятия информации.

Кроме указанных выше подходов к определению конкретных управленческих действий эти планы деятельности руководителя к новому могут быть дополнены и общими мерами, повышающими восприимчивость школы к новому независимо от специфики воспринимаемого. Рассмотрим эти меры.

На первой фазе инновационного цикла - фазе выделения проблем школы, когда происходит поиск путей её развития,- рекомендуется изыскать возможности расширения сети каналов, методов и форм ведения диалога с внешней средой; привлекать носителей интересных идей из других организаций. Особого внимания заслуживает в этой связи идея введения в перечень инновационных ролей участников преобразований роли “информационного привратника” ,который мог бы поддерживать контакты с внешней средой в гораздо больших объёмах, чем другие работники школы. По нашим наблюдениям, эта идея уже заинтересовала многие школы, и новую инновационную роль успешно осваивают заместители директоров школ по научно-методической работе, по связям с внешней средой и др. На первой фазе инновационного цикла важно также осуществлять меры по поддержанию атмосферы поиска, способствующей свободной постановке и

обсуждению новых проектов и идей. В некоторых школах творческое неформальное общение учителей осуществляется в диспут-клубах и т.п. (Для нас принципиально важным является то, что работу этих клубов можно планировать и организовывать). Наиболее приемлемым стилем управления развитием восприимчивости к новому в первой фазе инновационного цикла является делегирование, предполагающее наличие минимальной опеки подчинённых; предоставление им прав в выборе средств и методов организации работы и участия в выработке идей и решений.

Во второй фазе, при отборе решений проблем и разработке проектов нововведений, повышению восприимчивости к новому служит работа по обеспечению психологической готовности к освоению отобранных новшеств, которая базируется на осознании участниками преобразований содержания нововведения, его личной и коллективной значимости, целей и способов личного и коллективного участия в нововведении; на сформированности образа “Я” как субъекта нововведения. Психологическая готовность к нововведению достигается в результате преодоления когнитивных и психологических (в частности, сенсорно-речевых) барьеров нововведениям. Эта работа обычно проводится в рамках тех сторон методической работы в школе, которые направлены на повышение инновационного потенциала педагогических кадров. Игнорирование подобной работы приводит к тому, что работники школы принимают новое пассивно, следуя примеру инициаторов нововведений, усваивают то, что им предлагают, нередко не осознавая ни целей, ни задач нововведения, теряя тем самым позицию субъекта преобразований школы и переходя в позицию объекта этих преобразований. Во второй фазе инновационного цикла наряду со стилем делегирование, способствующим проявлению максимальной инициативы работников, необходимо обеспечить чёткую координацию процессов поиска и отбора решений проблем школы, чтобы “месиво” выявленных проблем не перерастало в “месиво” их решений, результирующий вектор которых может оказаться нулевым даже при высокой инновационной активности разных подсистем школы. На наш взгляд, особого внимания заслуживает работа по развитию у

потенциальных участников нововведений навыков моделирования деятельности. Эта работа в ряде известных нам школ строится как звено методической работы.

В третьей фазе инновационного цикла - фазе реализации новшества - развитие восприимчивости к новому ориентировано преимущественно на повышение уровня формализации нововведения, совершенствования отношений между его участниками, возникающих по поводу нововведения (так называемых предикативных отношений). При этом, согласно результатам соответствующих исследований (см. работы Ю.А. Прохорова, Я.Л. Эйдельмана и др.), совершенствованию структуры внутриорганизационных отношений способствует повышение инновационной активности членов школьного коллектива.

В последней стадии инновационного цикла - стадии рутинизации нововведения - поддержанию должного уровня восприимчивости к новому способствует осуществление мероприятий, положений и процедур, не позволяющих работникам, освоившим новое, возвращаться к методам, предшествующим нововведению, если нововведение оказалось успешным.

Повышение потенциала осваиваемых новшеств и нововведений

Инновационный потенциал новшества - интегральная характеристика новшества, отражающая степень потенциально возможного решения соответствующей проблемы школы. Он определяется масштабом инновации (числом участков школы, вовлекаемых в нововведение по проекту новшества); комплексностью новшества (способностью вносить изменения в другие подсистемы школы); радикальностью новшества (глубиной преобразований обновляемого элемента школы); степенью разработанности новшества, его подготовленностью к использованию. Известно, что наибольший инновационный потенциал имеют радикальные интенсивные новшества, способные воздействовать на многие подсистемы школы. Однако для освоения школы не всегда отбирают именно такие новшества, поскольку

в определённые промежутки времени оказываются не в состоянии их воспринять или освоить.

Важнейшим условием возможности максимального раскрытия потенциала новшества является его выбор адекватно соответствующей проблеме школы. Эта задача решается в процессе восприятия нового. Здесь же для нас важно показать, как можно оптимально использовать или даже повысить потенциал грамотно отобранного новшества.

Считается, что школа оптимально использует заложенный при проектировании новшества потенциал, если новшество полностью подготовлено к использованию в данной школе; если школа в состоянии включить в нововведение все предполагаемые проектом новшества подсистемы и организовать необходимые поддерживающие нововведения.

Новшество бывает в полной мере подготовленным к использованию в конкретной школе тогда, когда школа подключается к его освоению либо на поздних стадиях его жизненного цикла, когда имеется богатейший опыт его освоения в самых разных ситуациях, либо на ранних стадиях его разработки, когда специфика образовательной ситуации в школе учитывается разработчиками новшества, выступает одним из условий решаемой ими научно-практической задачи. Во всех остальных случаях неизбежен процесс взаимоадаптации новшества и организации.

Если школа предполагает освоить готовое к использованию новшество во всей совокупности его элементов, то, как показывает опыт, потенциал этого новшества может быть повышен двумя способами: за счёт изучения и использования непредусмотренных проектом возможностей его перенесения на другие участки школы, а также изучения его способности вносить изменения в другие подсистемы школы.

Если школа предполагает разделить во времени процесс освоения элементов новшества, но при этом перспективы освоения отдельных элементов пока не ясны, то можно отказаться от освоения этих элементов, сознательно идя на снижение потенциала новшества, а можно параллельно с освоением ряда элементов новшества искать пути

создания дополнительных условий для подключения недостающих элементов или начать поиск других новшеств, способных адекватно заменить недостающие элементы.

Таким образом, мы выделили следующие **способы повышения потенциала осваиваемых школой новшеств**:

- изучение и использование возможностей переноса новшества на непредусмотренные его проектом участки школы;

- изучение и использование неучтенных проектом способностей новшества вносить изменения в другие подсистемы школы;

- отслеживание возможностей создания факторов инновационной обстановки, значимых для освоения отдельных, не включённых в программу развития школы, элементов новшества или для их адекватной замены.

В целях определения направлений управленческих действий по максимальной реализации в существующих условиях инновационного потенциала отобранных новшеств, мы рекомендуем руководителю школы после отбора новшеств для освоения, но ещё до разработки программ нововведений, найти ответы на приведённые ниже вопросы:

- Новшество может быть освоено полностью или поэлементно? В какой последовательности будут осваиваться элементы новшества? Какие элементы новшества требуют дополнительной проработки?

- Какие участки школы предполагается привлечь к освоению каждого элемента новшества?

- Какие поддерживающие нововведения нужно организовать в других подсистемах школы?

Ответы на эти и подобные им вопросы могут быть сведены в таблицу:

Таблица ...

Новшество ----------

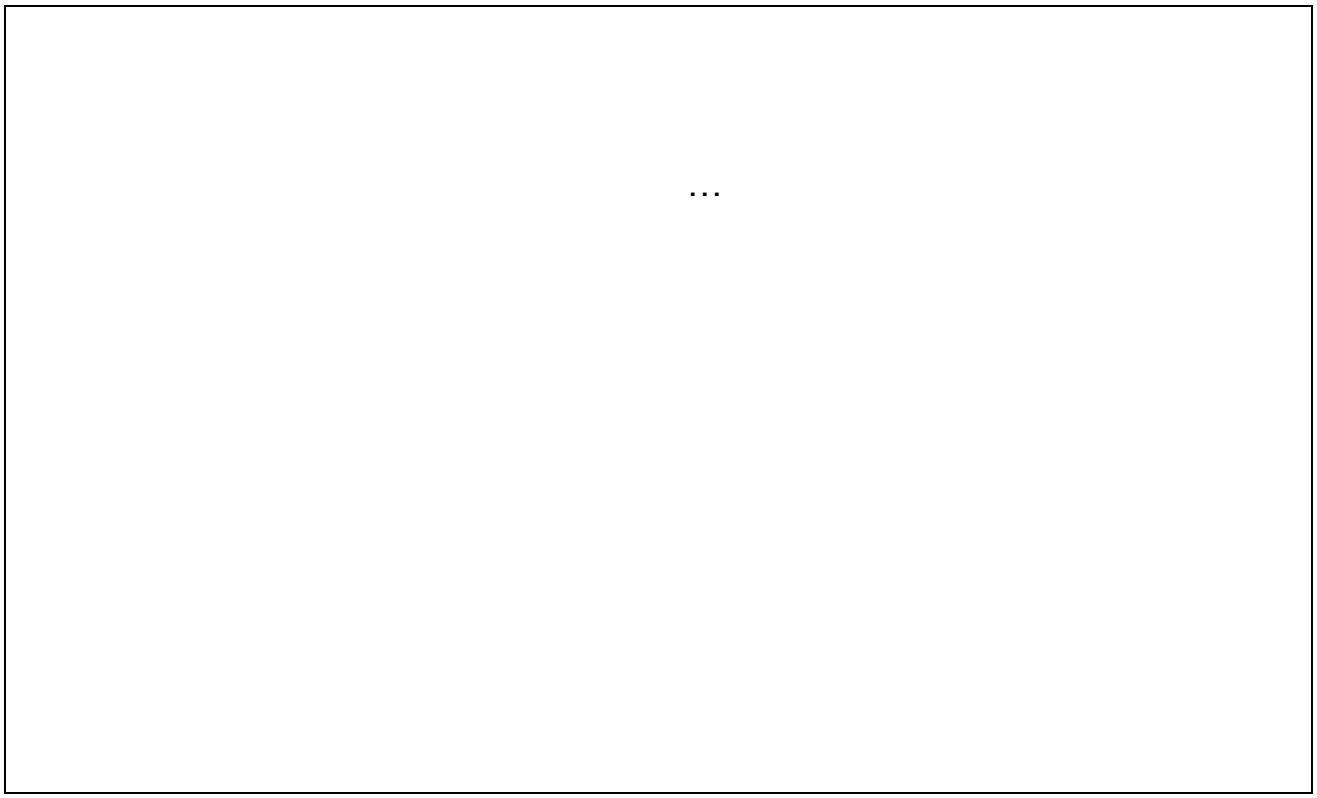
Элементы новшества

Характер иновационной деятельности
Участники
Поддерживающие нововведения

Сроки
классы
Преподаватели
Сроки
классы
Преподаватели

1
Доработка проекта

2
Освоение новшества



Использование приведённой таблицы, на наш взгляд, способно помочь при составлении программы развития школы учесть последовательность освоения элементов новшества с учётом степени их разработанности, необходимости организации поддерживающих нововведений, сроков выполнения программ нововведений, степени загруженности учащихся и преподавателей школы.

Инновационный потенциал новшества определяется содержанием самого новшества, а не условиями его освоения. Однако от этих условий зависит, в какой степени этот потенциал будет реализован. Важнейшей характеристикой процесса освоения новшества, отражающей возможность получения желаемого, определяемого потенциалом новшества результата преобразований, служит **инновационный потенциал нововведения**. Эта возможность практически полностью определяется выбором оптимального пути освоения новшества.

Путь освоения новшества выстраивается с учётом соотношения условий конкретной инновационной ситуации и степени

сформированности факторов, обеспечивающих успех нововведения в данной школе. (Перечень этих факторов ещё называют предпосылками нововведения). Как правило, к моменту запуска нововведения редко удаётся сформировать все его предпосылки, но с течением времени ситуация может измениться и не исключено, что удастся сформировать ешё ряд таких предпосылок. По сути говоря, определить инновационный потенциал нововведения - значит установить, в какие сроки и при наличии каких условий удастся сформировать определённые наборы факторов нововведения, т.е. спрогнозировать перспективы изменения плана нововведения с целью повышения его эффективности.

Переходя к рассмотрению способов повышения инновационного потенциала нововведений, напомним, что к числу условий и ресурсов нововведения относят “входы” обновляемых зон обновления школы и одновременно “выходы” обеспечивающих нововведение процессов, а именно: материально-техническую базу нововведений; программно-методические средства; кадры, занятые в нововведении; контингент учащихся, вовлекаемый в нововведения; информацию о новом; финансовые средства; нормативно-правовую документацию относительно нововведения. Предпосылки нововведения разделяют на общие и специфические. Совокупность общих предпосылок успешной реализации нововведения называют инновационной обстановкой. Перечень факторов инновационной обстановки инвариантен для любого нововведения: (1)мера ориентации членов коллектива, работающих в данной зоне обновления, на развитие (проявляется в направленности их инновационных установок); (2)степень их включённости в инновационную деятельность (проявляется через уровень их инновационной активности); (3)степень заинтересованности членов коллектива в инновациях; (4)готовность коллектива к нововведениям (психологическая и профессиональная); (5)наличие неформального лидера, способного возглавить преобразования - инновационного лидера; (6)освоенность школой механизмов управления инновациями. Среди специфических предпосылок выделяют стартовые условия нововведения и другие благоприятные условия. Отсутствие полного набора стартовых условий

делает нововведение невозможным, улучшение же их состояния делает нововведение более эффективным.

Так как условия нововведения являются элементом его среды, а предпосылки нововведения - следствие этого состояния, то понятно, что инновационная среда, а точнее - возможности изменения её состояний в конкретные промежутки времени, выступает весьма значимым фактором, определяющим потенциал нововведений в школе.

Инновационный потенциал среды нововведения представляет собой совокупность возможностей усиления её положительного и уменьшения отрицательного влияния на нововведение. Принято выделять широкую, ближайшую и непосредственную среды нововведения.

Широкую среду нововведения образуют такие факторы социальной среды как социальный климат в обществе, экономические, политические, экологические, демографические, культурные, духовно-идеологические, социально-психологические, этические, отраслевые, институциональные факторы. Элементами ближайшей среды нововведения служат: семьи учащихся, вовлечённых в опытно-экспериментальную работу; общественность, активные слои населения, религиозные общины; органы управления образованием; спонсоры; учреждения здравоохранения; другие образовательные учреждения; центры подготовки и повышения квалификации кадров; библиотеки, банки психолого-педагогических данных; научно-исследовательские организации, вузы; правоохранительные органы; средства массовой информации. Непосредственную среду нововведения образуют такие элементы школы как ценности и нормы обновления (миссия, инновационная политика и философия, стратегия и концепция развития); внутриорганизационные отношения между участниками нововведений и другими членами школьного коллектива; связанные с нововведением образовательные, инновационные, обеспечивающие процессы. Широкая среда нововведения в основном оказывает влияние вообще на процесс преобразований школы, опосредованно (косвенно) влияя на каждое отдельное нововведение. Непосредственное (прямое) воздействие на нововведение оказывают его ближайшая и непосредственная среды.

Повышение потенциала ближайшей информационной среды нововведения мы связываем с совершенствованием, упорядочиванием и строгим учётом информации о новых возможностях развития школы; пропагандой успехов школы; рекламированием и реализацией продуктов проводимой в ней инновационной деятельности и т.д. Совершенствованию ближайшей коммуникативной среды нововведения способствует проведение специальной работы по формированию нового или упрочению сложившегося имиджа школы (одной из граней этой работы является формирование имиджа руководителя школы); совершенствование системы отношений с носителями информации о новых возможностях школы; расширением творческих контактов со всеми лицами и организациями, занятыми поисками решений актуальных для школы проблем её развития. Развитию практической среды нововведений в значительной мере способствуют такие меры: формирование внутришкольного фонда развития, в том числе за счёт привлечения средств спонсоров, отчислений с доходов от предпринимательской деятельности и др.; целенаправленная подготовка и переподготовка кадров для нововведения. Теоретическая среда нововведения совершенствуется, если в школе уделяется внимание работе с родителями учащихся, занятых в опытно-экспериментальной работе, в рамках которой им разъясняется суть происходящих в школе перемен, обсуждаются проблемы нововведений и т.д.; организуются творческие семинары, конференции для работников школы и других образовательных учреждений, на которых происходит осмысление теоретических оснований и даётся анализ результатов выполняемых инновационных проектов и т.д.

Повышение потенциала непосредственной среды нововведений предполагает развитие организационной культуры школы; совершенствование внутриорганизационных отношений; совершенствование процессов обеспечения нововведений; снижение сопротивления нововведениям со стороны связанных с ним участков школы.

Внутриорганизационные отношения между участниками нововведений могут складываться по поводу целей, содержания, условий

и результатов инновационной деятельности. Характер этих отношений по поводу целей инновационной деятельности отражает структура служебных отношений между участниками преобразований школы; по поводу содержания этой деятельности - ролевая структура нововведения; по поводу результатов нововведения - его статусная структура; по поводу условий нововведения - уровень инновационного климата в коллективе.

Совершенствование процессов обеспечения нововведений необходимыми ресурсами в рамках непосредственной среды нововведения связано с изысканием возможностей увеличения финансовых средств или их оптимальным перераспределением; улучшением материально-технической базы школы; привлечением к участию в нововведении кадров требуемой квалификации; обеспечением доступа к необходимой информации о нововведении всем заинтересованным лицам и т.д.

Повышение инновационного потенциала нововведения за счёт направленного создания дополнительных условий и предпосылок чаще применяется для перспективных нововведений. Для этого вида нововведений целесообразно также использовать и такие способы повышения их инновационного потенциала как: подключение к нововведению на более ранних стадиях его жизненного цикла; повышение проектного потенциала нововведения;”выращивание” нового в школе, когда проект нововведения выстраивается постепенно, зачастую методом проб и ошибок. Потенциал текущих нововведений повышается, как правило, на основе углубления имеющихся условий и предпосылок преобразований, прежде всего за счёт углубления взаимоадаптации нововведения и школы. Потенциал осуществленных школой нововведений, находящихся в стадии рутинизации, может быть повышен за счёт инновирования рутинных процессов, снижающих потенциал связанных с ними нововведений. (Инновирование рутинного процесса - это не собственно инновационный процесс, а просто изменение, адаптация какого-либо процесса к нововведению). Сказанное можно обобщить в виде таблицы:

Виды нововведений Способы повышения инновационного потенциала нововведений
Осуществленные (в стадии рутинизации) -инновирование рутинных процессов; -вывод рутинных процессов
Текущие -повышение степени адаптации нововведения к школе; -повышение степени адаптации школы к нововведению
Перспективные -подключение к нововведению на ранних стадиях его жизненного цикла; -повышение потенциала проекта нововведения; -направленное создание условий и предпосылок нововведения

Таблица… Способы повышения инновационного потенциала нововведений

Потенциал нововведения определяется также способностью нововведения влиять на свою среду и деформировать её. В таком влиянии можно выделить два аспекта: возможность осуществления нововведения в конкретной среде без потери значимых свойств; возможность распространения нововведения в данной среде. Часто конкретная среда оказывается слишком инертной для нововведения и оно “выдыхается”, не дойдя до финиша, причём не всегда виной тому служит технологическая неосуществимость нововведения. Для сохранения потенциала нововведения важен учёт субъективных черт инноваторов и поддержка инновационного проекта со стороны руководителя. (В этом случае ещё говорят об “инновационных яслях” или “инновационном инкубаторе”). Распространение в среде нововведение может не получить в силу своей незначимости для неё. Здесь важно

воздействовать на личностные и социально-позиционные характеристики участников нововведений и их “средовых контрагентов”.

Одним из резервов повышения потенциала реализуемых школой нововведений служит повышение гибкости управленческого воздействия за счёт учёта особенностей разных типов и видов нововведений. Если акцентировать внимание на различии нововведений по их роли в развитии школы и делить их условно на ожидаемые (запланированные) и стихийные, то важно помнить о том, что стихийные инновации далеко не всегда успешны и не всегда имеют положительные последствия. В целях снижения степени связанных с ними рисков и неопределённостей система управления должна владеть информацией о всех стихийных нововведениях в школе, определять условия их запуска (например, на основе обсуждения на Совете развития школы аргументированной заявки учителя или группы учителей); особенно тщательно отслеживать влияние результатов и последствий этих инноваций на работу школы, чтобы в случае необходимости своевременно принять решение либо об оказании дополнительной поддержки нововведению, либо об его отмене. К числу мер управленческой поддержки стихийных инноваций ещё на этапе их подготовки можно отнести планирование и организацию индивидуальной работы с учителями по выработке у них концепций и стратегий совершенствования профессионального мастерства; разработке целей проводимых исследований; подготовке индивидуальных творческих планов; экспертному оцениванию, утверждению и запуску подготовленных ими исследовательских проектов.

При организации управленческого воздействия на нововведения, различающиеся по степени новизны, важно по мере увеличения степени радикальности нововведения повышать удельный вес работ по преодолению сопротивления новому, особенно тех её граней, которые связаны с формированием инновационного сознания и инновационных установок учителей. Особого внимания требует также работа по формированию групп экспертов, отбирающих решения проблем, поскольку возрастает цена выбора и мера профессиональной

ответственности за результаты и последствия радикальных нововведений.

Если же различия в нововведениях видеть в их отношении к предшественнику, то важно помнить о том, что в коллективах с малым инновационным опытом труднее, чем в более развитых коллективах, компенсировать моральные потери от отменяющего нововведения. Ориентация же отменяющего нововведения на вывод устаревшего участка школы требует от руководителя более пристального внимания к связям обновляемого с помощью этого нововведения участка с другими подсистемами школы; чёткого определения возможностей и последовательности мероприятий по его выводу. При этом связь намеченных мероприятий не с подготовкой и проведением опытно-экспериментальной работы, а с перераспределением ресурсов, кадров, переформированием потоков учащихся требует проведения серьёзной разъяснительной работы с коллективом школы. Принимая решение о замещающем нововведении, важно взвесить возможности управляющей системы в согласовании новой, вводимой педагогической системы с параметрами действующих подсистем школы, чтобы новое не стало инородным образованием, которое всё равно будет отвергнуто, т.е его инновационный потенциал в данной школе сведётся к нулю. Если же для освоения готовится открывающее нововведение, то его созидательный потенциал может быть максимально раскрыт лишь в том случае, если управляющая система окажется в состоянии выявить и реализовать возможности обновления смежных участков школы, организовав необходимые поддерживающие нововведения.

Руководствуясь логикой изложения материала, определяемой объектом рассмотрения, другие особенности управления нововведениями, определяемые способом обновления школы, сочетанием их внутри- и внеорганизационных фаз и пр., мы рассмотрим в следующих разделах данной главы.

Инновационный потенциал нововведения определяется в ходе его диагностики применительно к конкретному проекту освоения новшества. Эта диагностика позволяет сделать заключение о степени подготовленности школы к нововведению , определить меры для

обеспечения этой подготовленности, а также наметить меры по повышению инновационного потенциала нововведения, способные повысить его успешность.

Потенциал нововведения тем выше, чем менее рассогласованы его ключевые фигуры в понимании его содержания, значимости необходимых для его осуществления средств, сроков реализации, степени личной ответственности за его судьбу и, наконец, в понимании основных трудностей, которые лежат на его пути. В большинстве случаев основной проблемой инновационного процесса служит его дезинтегрированность, которая заключается: в разрыве связей между его стадиями; в отсутствии некоторых организационных структур, необходимых для обеспечения интеграции этого процесса; в расхождении интересов и целей участников нововведения.

Как известно, различают предварительную и стратегическую диагностику нововведения. По результатам стратегической диагностики составляется вероятностная модель инновационной деятельности участников нововведения, разрабатывается схема вероятностного сопротивления ему и определяется система мер по ослаблению этого сопротивления. В ходе текущей диагностики вероятностная модель инновационной деятельности, представленная в исходном пункте нововведения, сверяется с выполненными инновационными действиями, выявляются проблемы нововведения и намечаются пути их преодоления. Кроме того, на каждом этапе нововведения отслеживается изменение отношения к нему со стороны всех членов общешкольного коллектива.

Строящаяся в результате стратегической диагностики вероятностная модель инновационной деятельности по сути представляет собой набор возможных моделей деятельности на разных этапах освоения новшества. Выбор конкретной модели обусловлен наличием конкретных факторов успешности нововведения, перечень которых для каждого этапа устанавливается с помощью специальных диагностических процедур ещё на стадии выбора новшества. Программой отдельного эксперимента или в целом программой развития школы учитываются только те факторы, которые более или менее гарантированно могут быть сформированы в соответствующие

промежутки времени. Отслеживая намечающиеся новые возможности развития , источники которых подробно рассмотрены в работе : Хомерики О.Г. Источники развития школы.//Управление развитием школы/Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.,1995. - С.118-125, руководитель может параллельно с реализацией имеющейся программы развития школы осуществлять меры по созданию новых благоприятных предпосылок нововведения. Не исключено, что успех этой работы приведёт к внесению корректив в программу развития, способствуя повышению её эффективности. Учитывая тот факт, что в развивающейся школе реализуется, как правило, более одного нововведения, а для каждого нововведения имеет место свой набор факторов его успешной реализации, мы рекомендуем руководителю свести всю информацию об инновационных факторах выполняемых школой нововведений воедино, например, на основе приведённой на следующей странице таблицы.

Таблица…

Нововведения	Факторы его успешной реализации Программой развития учтены факторы*	Факторы, которые могут быть сформированы*	**

* На уровне соответствующих факторов ставится знак “+”.

** Указываются промежутки времени, необходимые для создания отмеченных факторов.

Инновационный потенциал нововведения, и тем более, потенциал совокупности нововведений не определяется простой суммой влияния отдельных факторов. Итоговое влияние факторов с учётом их возможного мультипликационного эффекта в разных наборах условий можно оценить по результатам соответствующего факторного анализа. На основании этого анализа выстраивается граф кратчайшего

корреляционного пути, позволяющего оптимально распределить усилия по повышению инновационного потенциала нововведений.

Ещё одной процедурой стратегической диагностики нововведений, значимой с точки зрения повышения их инновационного потенциала, является процедура “смыкания” частичных результатов нововведений при изменении первоначально намеченных путей освоения новшеств. Эта процедура ориентирована на решение задач допроектирования и допрограммирования нововведений. При этом важно добиться выравнивания темпов развития взаимосвязанных участков школы за счёт “подтягивания” отстающих и/или путём сознательного замедления темпов обновления вырвавшихся далеко вперёд; уточнения связей и упрочения отношений между участниками нововведений; обеспечения внутреннего принятия ими изменений утверждённых ранее моделей инновационной деятельности.

Если горизонт видения перспектив развития нововведения при его стратегической диагностике определяется временем, соответствующим этапу или шагу развития школы, то текущая диагностика ориентирована преимущественно на предстоящий этап отдельного нововведения. Процедурой разработки и реализации программы нововведения, которая рассматривалась уже нами в рекомендациях предыдущих лет (см., в частности, Хомерики О.Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: Дисс. ....Канд.пед.наук.- М.,1996. - С.130-131.), предусмотрены меры по выявлению и устранению проблем нововведения. Эта процедура ориентирована на максимальное использование потенциала проекта нововведения, т.е. на объективный фактор преобразований школы. Не менее важными процедурами повышения потенциала нововведения за счёт усиления его субъективного фактора служат выявление изменений в отношениях между участниками нововведения; определение и устранение негативных изменений психологического климата в группах участников преобразований; повышение подготовленности работников школы к участию в инновациях.

Совершенствование подготовки кадров для участия

в инновационных проектах

Мы считаем, что проблема, вынесенная в название настоящего раздела, в основном должна решаться в системе вузовской и послевузовской подготовки и повышения квалификации кадров системы образования. Но, учитывая явный недостаток научных исследований и рекомендаций по организации и стимулированию инновационной деятельности будущего педагога (о чём свидетельствуют, например, результаты диссертационного исследования Ф.З. Вильдановой : Инновационная среда как фактор обеспечения инновационной деятельности будущих педагогов (на примере среднего профессионально-педагогического образования): Дисс. .... канд.пед.наук. - Казань, 2000) и недостаточную разработанность этого вопроса в системе повышения квалификации педагогических кадров (см,, например, Овчинникова Е.Г. Обучение учителей планированию опытно-экспериментальной работы: Дисс. ... канд. пед. наук. - М. , 1998), мы предлагаем ряд мер способных помочь руководителю приступить к решению этой проблемы уже сегодня.

Анализ публикаций последних лет по проблемам развития современной школы позволяет заключить, что вопрос подготовки кадров для участия в инновационной деятельности возникает у руководителя, как правило, в связи с подготовкой опытно-экспериментальной проверки эффективности освоения конкретных разработок. При таком явном сужении сути проблемы подготовка кадров к нововведению сводится в основном к обеспечению их теоретической и методической подготовленности к выполнению действий, предусмотренных проектом освоения разработки. Между тем, можно выделить по крайней мере ещё два направления такой подготовки. Первое направление действий связано с подготовкой к инновационной деятельности педагогического коллектива в целом, формирующей у работников модельные образцы инновационных действий, на основе которых он будет способен разрешать разные проблемные ситуации. Организация этого направления работы выполняется преимущественно специалистами-методологами. Основными средствами их деятельности являются

организационно-деятельностные (ОДИ), организационно-мыслительные (ОМИ), организационно-обучающие (ООИ) игры, а также проблемные семинары, тренинги и пр., требующие высочайшей квалификации. В настоящее время в ряде регионов страны уже накоплен опыт сотрудничества общеобразовательных учреждений с нетрадиционно работающими в системе повышения квалификации кафедрами (см.,например, работы Т.А.Сергеевой, А.С. Сиденко, А.Г.Чернявской, Е.В. Яковлевой и др.).

Не являясь специалистами-игротехниками, мы остановимся лишь на одном из аспектов подготовки учителей к участию в инновационных проектах, связанном с обеспечением знания участниками преобразований алгоритмов действий, соответствующих каждому из основных способов обновления школы. Это знание позволит работникам школ при разработке проектов нововведений учитывать специфику нововведений, различающихся по этому основанию.

Напомним, что выделяют пять основных способов обновления школы: освоение научных разработок; заимствование кем-то созданного опыта; развитие школой собственного опыта; эксперимент; путь проб и ошибок. Если школа намерена использовать для решения проблемы научные идеи, подготовленные к использованию массовой педагогической практикой, то внутренняя структура второй фазы нововведения включает поиск научной идеи, позволяющей решить эту проблему, оценку возможностей использования предложенных учёными рекомендаций; адаптацию подготовленного учёными проекта нововведения к условиям и особенностям работы данной школы. Если школа подключается к освоению научной идеи ещё до её готовности к использованию массовой педагогической практикой, то внутренняя структура этой фазы нововведения иная: поиск научной идеи, позволяющей решить проблему; совместное с учёными формирование замысла преобразований школы и подготовка проекта нововведения. Главной задачей внутришкольного управления при оказании воздействия на вторую стадию нововведения будет организация консультативной поддержки принятия решения о выборе способа преобразований.

Из передового опыта решения проблемы заимствуется лишь идея(иногда и замысел преобразований), проект реализации этой идеи для каждой конкретной ситуации разрабатывается специально. Идея же вычленяется из инновационной практики с помощью выявления, изучения, анализа и обобщения передового опыта.

Система мер по поиску идей, рождённых в опыте работы школ и позволяющих решить проблему, включает в себя такие действия:

1) Выявление, первичная диагностика и оценка опыта (Критерии оценивания: актуальность и перспективность; новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации образовательного процесса; соответствие основополагающим положениям педагогики; устойчивость, стабильность положительных результатов преобразований; воспроизводимость опыта другими педагогами, его переносимость на другие объекты; оптимальное расходование сил, средств педагогов и учащихся для достижения положительных результатов; оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе, т.е. возможность вписать его в существующую систему работы, не жертвуя при этом другими задачами).

2) Накопление фактического материала: фиксирование специально организованных наблюдений, собирание данных опросов, отзывов, докладов, протоколов педсоветов и т.д. Систематизация накопленного материала: отбор наиболее характерных и интересных фактов, раскрывающих систему работы педагога, установление временных и причинно-следственных связей между наблюдаемыми явлениями.

3) Описание педагогических явлений (или их реконструкция по документам и свидетельствам), включающее характеристику описываемого объекта, его социального окружения; содержание работы, её структура, способы деятельности педагогов и учащихся, достигнутые результаты.

4) Теоретико-методический анализ: выделение ведущих задач, идей, замысла и технологии его воплощения.

5) Обобщения и рекомендации: выявление обусловивших успех факторов, закономерных связей между нововведениями и результатами, научных основ опыта, квалификация и оценка его результатов.

Определение адресной направленности опыта (для кого пригоден, наиболее подходящие способы использования, ограничения). Сбор предложений по корректировке опыта, его совершенствованию и дальнейшему развитию.

В целом внутренняя структура второй стадии нововведения, осуществляемого с помощью освоения решений проблемы, сформированных в опыте учебных заведений, включает: выявление, изучение, анализ и обобщение внешкольного и внутришкольного опыта решения проблемы; доработку /переработку замысла преобразований с учётом особенностей объекта обновления и условий работы школы; разработку инновационного проекта.

В нововведении, связанном с расширением имеющегося в школе опыта решения проблемы, повторное освоение нового осуществляется, как правило, на основе адаптации уже разработанных проектов к изменениям условий работы школы, реже - на основе коррекции этих проектов. При углублении имеющегося в школе опыта решения проблемы или передового опыта других школ для развития идеи могут использоваться разные механизмы творческой деятельности. Главной задачей управления формированием новых идей станет организация педагогического общения, стимулирующего творческий процесс.

Описанные выше способы обновления школы опираются либо на уже апробированные кем-то, где-то и когда-то идеи или же на идеи, целесообразность освоения которых достаточно убедительно аргументирована. Однако существуют и такие нововведения, в основу которых кладутся ещё недостаточно проработанные идеи или догадки о возможных путях преобразования школы.

Отличительной чертой нововведений, которые осуществляют на основе поиска идеи развития лишь при наличии гипотезы о возможных подходах к решению проблемы, является характер реализуемой идеи - это гипотетическая идея с заранее неочевидным результатом. Способом реализации идеи в этом случае является опытно-экспериментальная деятельность, которая может осуществляться в форме эмпирической пробы (уточняющего эксперимента) и в форме решающего эксперимента. Пробное освоение нового всеми описанными выше способами - это

эмпирическая проба, когда уточняются отдельные звенья проекта нововведения, что позволяет доработать, откорректировать этот проект. Опытно-экспериментальная деятельность в форме решающего эксперимента осуществляется тогда, когда необходимо сравнить эффективность нескольких решений или когда результаты эмпирической пробы разноречивы, когда недостаточно ясны причины неудач и достижений, роль внутренних факторов процесса, социальной среды, сопутствующих условий.

Особенности нововведений, основанных на решающем эксперименте, связаны с самой организацией эксперимента. Выбор идеи и механизма её реализации при таких нововведениях осуществляется после пробного освоения нового, что приводит к изменению последовательности стадий нововведения. Нововведения, оказавшиеся недостаточно эффективными, прерываются на стадии пробного освоения. Управление решающим экспериментом предполагает оказание помощи “инновационной команде “и её руководителю в обеспечении ведущих признаков эксперимента как метода педагогического исследования, т.е. в решении следующих вопросов:

1) уравнивание факторов эксперимента (состава преподавателей; состава экспериментальных и контрольных групп, условий их обучения, воспитания, развития);

2) обеспечение сопоставления экспериментальных и контрольных вариантов или разных экспериментальных вариантов только по сопоставимым признакам, специально выделяемым для сравнения;

3) обеспечение объективности и валидности (соответствия показателей измеряемым качествам) результатов, их содержательной интерпретации - объяснения причин, характера зафиксированных изменений, значения обнаруженных сдвигов для стратегии и тактики обучения и воспитания, а также в целом для процесса обновления школы.

Если педколлективу не удаётся найти нужное решение проблемы (что, конечно же вовсе не означает, что его на самом деле нет), то скорее всего он воспользуется методом проб и ошибок. Этот метод ценен тем, что при грамотном использовании он способствует обретению

членами педколлектива стратегического опыта, позволяющего им интуитивно находить верные направления поиска проблемы.

Опишем технологический ряд действий по решению проблемы методом проб и ошибок. Для этого предположим, что у коллектива зародилась догадка о том, как можно подойти к решению проблемы. Следуя этой догадке, стремясь проверить её, они организуют некое пробное начинание и через некоторое время оценят его эффективность. Не исключено, что первоначальная попытка не даст ожидаемого результата. Это вовсе не означает, что от неё нужно сразу же отказаться. Может быть, имеет смысл, проанализировав причины неудачи, повторить начинание.

В случае удачи пробы нужно оценить перспективы начинания. Если это сделать пока трудно, то делается ещё одна проба, оцениваются её результаты, предпринимаются попытки оценить перспективы и т.д. Каждый последующий шаг делается лишь при условии, что предыдущий шаг дал неотрицательный результат. В том случае, если очередной шаг не дал положительных результатов, выясняются причины неудачи. Если эти причины устранимы, то исследование продолжается, если нет - поиски в этом направлении прекращаются и предпринимается новая попытка на основе иного подхода к решению проблемы. Когда на каком-то этапе исследования удастся оценить перспективы предпринятого начинания, то не исключено, что дальнейшие поиски потребуют организации и проведения экспериментальной работы.

Для оказания воздействия на процесс поиска решений проблемы методом проб и ошибок системе внутришкольного управления предстоит решить такие задачи:

1. Сбор заявок на осуществление пробных начинаний.

2. Принятие решения о целесообразности осуществления этих проб.

3. Определение круга лиц, принимающих участие в начинании ,и круга лиц, организующих его.

4. Создание условий, необходимых для осуществления задуманного.

5. Отслеживание результатов и определение перспектив пробного начинания.

6. Принятие решений о дальнейшем развитии начинания или о нецелесообразности его дальнейшего продолжения.

На основании приведённых нами алгоритмов деятельности руководитель может разработать схемы анализа подготовленности учителя к нововведению. По результатам этого анализа, который может совмещаться с самооценкой, могут быть разработаны рекомендации для совершенствования содержания методической работы в школе.

Совершенствование коммуникативного взаимодействия участников преобразований школы

Коммуникация как смыслообразующий контекст инновационной деятельности является важнейшим источником саморазвития любой организации. В феномене и понятии коммуникации главное - передача значимой информации. Именно в процессе общения осуществляется обмен идеями, интересами, формируются установки личности, её позиция.

Организуя коммуникативные взаимодействия, руководитель:

- учитывает коммуникативные особенности членов школьного сообщества;
- исходит из оценки реального и потенциально возможного уровней развития коммуникативных возможностей разных групп учителей;
- стремиться использовать и развить возможности использования в школе разных видов коммуникаций.

Коммуникативные особенности человека определяются его коммуникативными возможностями (или коммуникативным потенциалом); теми коммуникативными знаниями, умениями и навыками, которыми он владеет (или коммуникативной компетентностью), а также его так называемыми транскоммуникативными потенциалами.

Основными структурными компонентами коммуникативного потенциала человека выступают: (1) коммуникативная активность

(инициативность) - способность и стремление к активному вступлению в контакт с окружающими; (2) эмоциональная реактивность в общении, показателем которой служат свобода или напряжённость в общении; лёгкость нахождения общего языка с окружающими; отсутствие чувства одиночества; сенситивность (чувствительность) к обращениям; (3) уверенность в общении, измеряемая ощущением положительной реакции на себя со стороны других людей; положительным отношением к самому себе; преобладанием хороших взаимоотношений с окружающими.

Согласно исследованиям психологов и социологов, коммуникативные качества человека изменяются в возрастном плане, правда в зрелом возрасте несущественно; на снижение коммуникативных возможностей влияет ухудшение здоровья; переживание личной драмы; неудовлетворённость взаимоотношениями в коллективе. Повышение этих возможностей связано, главным образом, с наличием благоприятной психологической атмосферы в коллективе. Однако сама величина коммуникативного потенциала человека достаточно постоянна на протяжении его жизни.

Организуя общение участников преобразований школы, руководителю важно помнить об особенностях общения людей с низким и высоким коммуникативным потенциалом. (Выделить же такие группы помогут перечисленные выше показатели коммуникативного потенциала). Так, лица с низким коммуникативным потенциалом характеризуются высоким чувством тревожности, вызываемым процессом межличностного общения, у них более выражена потребность в избирательном и доверительном общении. Главное для них в общении - удовлетворение непосредственной потребности в речевом общении. Для них ценно только неофициальное общение. В официальной обстановке общение для них выступает как деловое, формальное, не затрагивающее личностную сферу. У высококоммуникативных другая мотивация общения - общение с целью установления связей, удовлетворение стремления быть на виду. Им присуща большая разносторонность в реализации содержательной стороны общения. Лица с высоким коммуникативным потенциалом имеют более высокий уровень притязаний в профессиональной сфере; они стремятся повысить

квалификацию; зачастую считают, что имеют значительно больше знаний, чем это необходимо для выполнения работы. Лица с высоким коммуникативным потенциалом вызывают более выраженное отношение к себе со стороны других людей (как положительное, так и отрицательное); лица с низким коммуникативным потенциалом, как правило, попадают в разряд “предпочитаемых”.

Как известно, коммуникативная компетентность зависит не только от коммуникативных свойств человека, но и от изменений его социальной мобильности, которая коррелирует с динамикой межличностной среды. Основным фактором формирования и совершенствования коммуникативной компетентности служит повторяемость межличностных ситуаций в инновационных действиях, т.е. повторяемость наборов социально-психологических событий, происходящих в каждой группе субъектов нововведений с момента восприятия ими друг друга до ухода предпоследнего участника. Набор этих межличностных ситуаций мы будем связывать с набором доминирующих в инновационной практике способов обновления школ (эти способы перечислены нами в предыдущем разделе). К основным видам коммуникаций отнесём коммуникации:(1)между инновационными подсистемами и инновационной средой школы;(2)между разными уровнями инновационной деятельности и уровнями управления ею;(3)между руководителями и участниками инновационных проектов;(4)неформальные коммуникации.

Для руководителя важно помнить о том, что несмотря на то, что каждая из межличностных ситуаций может складываться в разных видах коммуникаций и совершенствоваться с учётом разных источников коммуникативной компетентности, всё же в отдельном межличностном событии можно выделить инвариантный набор параметров, который позволяет анализировать межличностные ситуации и оценивать эффективность коммуникативного взаимодействия в каждой из них. Перечислим эти параметры: (1) цели и (2) правила взаимодействия; (3) роли участников; (4) репертуары действий; (5) последовательность взаимодействия ; (6) понятия как средство понимания; (7)

коммуникативные коды; (8) соотнесённость с физической и предметной средой.

Итак, мы задали своего рода трёхмерную матрицу, посредством которой выявляется потребность коммуникативного процесса в управленческом воздействии: первое измерение - стандартный набор параметров, позволяющий описать каждую ситуацию; второе измерение - набор способов обновления школы, определяющих специфику межличностных ситуаций общения; третье измерение - виды коммуникативных взаимодействий, которые могут сложиться в каждой такой ситуации. Использование этой матрицы позволит руководителю оптимизировать управление коммуникативным взаимодействием субъектов инновационной деятельности за счёт наличия у него целостного представления о коммуникативных возможностях разных групп учителей и грамотной организации коммуникативных процессов. Проиллюстрируем это положение, зафиксировав одно измерение матрицы - способ обновления школы.

Допустим, школа решает какую-то проблему своего развития с помощью освоения научных разработок. Как известно, в этом случае она либо использует научные идеи, полностью подготовленные к использованию массовой педагогической практикой, либо подключается к развитию научной идеи на более ранних стадиях её жизненного цикла. В первом случае основными целями установления коммуникативного взаимодействия между школой и внешней средой могут быть: получение информации об опыте освоения научной разработки; обеспечение доступа к источнику научной и методической литературы, содержащей конкретные предписания к деятельности педагогов-практиков и т.д. При этом средовыми партнёрами школы будут: библиотеки; научно-исследовательские коллективы и организации; образовательные учреждения и т.д.

Если школа заинтересована ознакомиться с разработками, содержащимися в кандидатской или докторской диссертации, то она должна знать правила обращения к этим видам научной продукции. В частности, рукописи диссертаций хранятся либо в научно-исследовательском институте, на базе которого функционирует

соответствующий диссертационный совет, либо в диссертационном зале Российской государственной библиотеки в г.Москве. Для получения доступа к рукописи диссертации, хранящейся в институте, руководитель школы направляет письмо на имя председателя или учёного секретаря диссертационного совета с просьбой разрешить такому-то сотруднику в такое-то время поработать с диссертацией. При этом командированный в институт сотрудник должен быть предупреждён о том, что диссертации на руки не выдаются, работать с ними можно только в библиотеке института. Для получения доступа к диссертациям, хранящимся в РГБ, необходимо связаться с отделом регистрации читателей и узнать правила работы диссертационного зала.

Для получения доступа к информации о новшестве непосредственно от его разработчика, как правило, достаточно бывает устной или письменной предварительной договорённости руководителей школы и научно-исследовательского коллектива. Своё согласие предоставить школе, территориально далеко удалённой от места их расположения, подготовленные к использованию массовой практикой разработки научные работники зачастую сопровождают просьбой сообщать им данные о ходе и результатах освоения этих разработок. В этом случае командированному сотруднику школы желательно согласовать периодичность и форму предоставления результатов нововведения.

Образовательные учреждения, уже освоившие научную разработку или накопившие опыт её освоения, позволяющий сделать определённые обобщения, в основном представляют этот опыт на научно-практических конференциях разного уровня; отражают его в публикациях сотрудников; демонстрируют опыт всем заинтересованным лицам и организациям. Связавшись с таким образовательным учреждением, узнав сроки, место проведения конференций и условия участия в них, узнав выходные данные изданий, в которых изложен интересующий школу опыт, выяснив условия установления непосредственного контакта с участниками нововведения, руководитель школы выберет наиболее удобную школе форму получения нужной информации.

В предыдущем разделе мы рассмотрели разные сценарии взаимодействия школы с внешней средой при использовании разных способов обновления. При каждом из сценариев руководитель решает такие задачи:

- принятие решения о перечне внешних или внутренних консультантов, научных организаций, образовательных учреждений, с которыми имеет смысл установить творческий контакт;

- установление контактов и оформление их с помощью системы договоров, в которых фиксируются условия взаимодействия;

- организация этого взаимодействия в соответствии с избранным сценарием.

Аналогично, опираясь на перечень параметров межличностного события, можно описать разные ситуации общения. Учёт реального уровня коммуникативных возможностей субъектов общения, включённых в эти ситуации, позволит, как мы уже отмечали выше, оптимизировать управленческое воздействие на коммуникации между участниками преобразований школы. Дальнейшее совершенствование этого воздействия предполагает опору на развитие коммуникативных возможностей субъектов инноваций.

В мировой практике сложились такие ставшие уже традиционными методы обучения и личностной коррекции участников коммуникативных процессов: дискуссионные методы; игровые методы; сенситивный тренинг. Каждый из этих методов подробно рассмотрен в специальной и доступной каждому руководителю литературе. Их применение позволяет раскрыть личностные резервы человека в общении с другими людьми; сформировать поведенческую умелость учителей в общении. В последнее десятилетие в нашей стране появился ряд интересных исследований по активному социально-психологическому обучению, в ходе которого внимание сконцентрировано не на коммуникативных умениях, как в традиционных методах, а на пробуждении интереса к другому человеку, интереса к совместному смыслотворчеству (см., например, исследования Ю.Н.Емельянова; В.И. Кабрина и др.). Для нас принципиально важным является то, что руководителю нужно уметь диагностировать уровень развития коммуникативных возможностей

конкретных инновационных групп; уметь выбирать оптимальные для каждой группы методы совершенствования этих возможностей, если их имеющийся уровень препятствует решению задач развития школы, а также уметь выстраивать модели управления инновационной деятельностью с учётом рассмотренных выше особенностей межличностного взаимодействия её субъектов.

* * * * *

Глава 7. Развитие взаимодействия внутришкольного управления и организационной культуры школы

Взаимодействие как процесс представляет собой взаимное воздействие субъектов друг на друга. Предвосхищая вопрос читателя: «может ли организационная культура выступать в качестве субъекта взаимодействия?», - мы отвечаем: «Да, может! –. В качестве доказательства своего утверждения приведем тот факт, что результатом игнорирования культуры организации, как правило, является полное отторжение субъекта игнорирования или отторжения его идеи.

Любое взаимодействие требует ответа как минимум на 2 вопроса: В чем? и Как?

В чем? - При реализации и обеспечении функций управления: планирование, организация, руководство, контроль, а также процессы принятия решений и коммуникации.

Как? - Процесс взаимодействия ОК и системы управления организации, в том числе школьной, может протекать следующим образом и в следующих вариантах:

- игнорирование существующей ОК;
- подстраивание системы управления под существующую организационную культуру;
- подстраивание культуры под существующую систему управления;
- изменение стратегии управления с учетом особенностей ОК.

В зависимости от целей школьной организации ее коллектив может выбрать любой из предложенных вариантов. При этом необходимо учитывать, что культура представляет собой явление, с одной стороны, порождаемое людьми, а с другой – обладающее способностью становиться объективной частью жизни организации, оказывающей влияние на ее членов. Следовательно, игнорирование ОК может привести к возникновению серьезных сложностей при внесении значимых изменений в процесс работы школы и совершенствования внутришкольного управления.

Изменение ОК - процесс сложный, трудоемкий и длительный, что требует от членов организации, особенно - администрации, проявления терпения и тщательного планирования деятельности по преобразованию существующей культуры.

В то же время при взаимодействии с культурой хорошо работает старый педагогический принцип наслоения нового на имеющуюся прочную основу. Главное – это владение информацией о состоянии и особенностях “основы” и умение выделить в ней то, что станет опорой для преобразования.

Сразу назовем основные формы преобразующего взаимодействия системы внутришкольного управления с ОК:

1. Изучение существующей ОК. Выявление сильных и слабых сторон. Использование сильных сторон в процессе управления и (или) планомерная работа со слабыми сторонами.

2. Изучение существующей ОК для определения ее типа. В качестве критерия избирается та типология, которая близка сердцу руководителя. Напомним, что в основе типологии ОК могут лежать самые разнообразные факторы (ориентир деятельности, скорость продвижения информации, скорость принятия управленческих решений, риск и т.д.). Построение дальнейшей деятельности системы управления с учетом особенностей типа ОК, а также рекомендаций, которые даются коллективам - носителям ОК.

3. Изучение существующих типологий ОК. Принятие решения о желаемом типе ОК. Диагностика существующей ОК и планомерное ее преобразование в “идеал”.

4. Изучение структурных элементов ОК и использование полученных данных в процессе управления (например, работа с ценностями, с убеждениями, предположениями и т.п.).

5. Обеспечение оптимального функционирования ОКШ, т.е. создание условий для выполнения ОКШ своих функций.

Функции организационной культуры школы

Организационная культура школы может выполнить ряд важных функций, среди которых:

* поддержание преемственности поколений учащихся, педагогов, родителей (реализуется через традиции) и воспроизводство духовного процесса (в символике, исторической памяти, в мифах, в легендах, в текстах и образах);

* установление норм поведения (как полагал Т.Парсонс, важнейшим условием интеграции системы взаимодействия является присущая всем членам общества основа нормативного порядка, т.е. общая культура). Эта основа должна быть нормативной, чтобы контролировать разрушительный потенциал самостоятельности каждой из единиц и направлять самостоятельные действия так, чтобы они усиливали друг друга и тем самым способствовали усилению самостоятельности системы в целом или составляющих ее единиц;

* оценочная функция (установление “что такое хорошо и что такое плохо”)

* функция смыслообразования (выявление смыслов, накопление, хранение и распространение знаний, норм, ориентаций и значений)

* познавательная функция (производство новых знаний, норм, ориентаций и значений);

* коммуникативная функция (обмен информацией посредством символов и образов; через коммуникацию культура решает следующие задачи: интеграцию общества и социальных групп, внутреннюю дифференциацию общества и групп, отделение общества и различных групп друг от друга и их общение)

* функция содействия социализации (реализация норм, ценностей и значений происходит через их внедрение в структуру поведения и деятельности индивидов, через их приучение к социальным ролям и нормативному поведению, усвоение позитивных мотиваций и освоение принятых в обществе значений…культурные нормы и смыслы оформляют как место каждого социального слоя или группы, так и дистанцию, разделяющую эти слои. Типы деятельности, хозяйственные занятия, статусные градации, ранги и должности имеют не только собственно экономическое, социальное или профессиональное содержание, но и символическое, оформляемое через определенные культурные атрибуты и значения;

* рекреативная функция (восстановление сил, психологического потенциала коллектива через организационные праздники)

* функция целеполагания (в ценностной и смысловой сферах культуры фиксируются цели, перспективы и проекты человеческой деятельности. Цель должна быть осознана как ценность, тогда возникает мотивация для ее достижения).

Помимо явных функций, под которыми мы понимаем “объективные следствия, способствующие подключению или адаптации системы, которое вызвано намеренно и признается в качестве такового участниками этой системы”, Б.С.Ерасов выделяет скрытые (латентные) функции культуры, ведущие к возникновению следствий неожиданных, не входивших в намерения участников. Основная их цель – отделить “своих” от “чужих”.

Учет культурной динамики

Организуя процесс взаимодействия с ОК, необходимо помнить об объективных процессах, происходящих в культуре, а именно о динамике культуры.

Культура проходит через определенные стадии своего бытия: она рождается, развивается, достигает стабильности, приходит к кризису и умирает. Основная задача системы управления – гибко реагировать на

процессы, происходящие в культуре и соотносить их с процессами, протекающими во внешней среде. Как это ни странно звучит, но одним из условий жизни культуры является ее способность адекватно реагировать на изменения, происходящие в обществе.

Можно выделить несколько условий, при которых носители культуры смогут сохранить свое культурное наследие и предотвратить кризис культуры:

1) открытость новому;
2) гибкое отношение к традициям;
3) вера в позитив изменений;
4) стремление достичь более высокого положения;
5) планирование изменений;
6) интерес к процессам вне организации.

Рабочие определения

Теперь введем основные понятия, которыми мы будем оперировать в дальнейшем.

В качестве рабочего определения понятия ОК мы принимаем следующее: “организационная культура – это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий” (О.С. Виханский, А.И. Наумов). Данное определение не только удобно для анализа ОК, но и является наиболее признанным среди ее исследователей.

Под **ОКШ** мы будем понимать - уникальную, неповторимую, сугубо индивидуальную, очень часто неосознаваемую *систему* норм, обычаев, традиций, стилей поведения, которые бытуют в данной школе, *отражающую* сложившийся школьный порядок, характер взаимоотношений и общения людей.

В то же время нормы, обычаи, традиции, стили поведения образуются на основе ценностей, признанных значимыми и задающих людям ориентиры их поведения и действий.

Применяя к ОК общие подходы к пониманию сущности и функций культуры, сразу выделим следующие моменты.

Совершенствование системы управления через изменение ОК невозможно без четкого видения объекта изменения. Действительно ли ОК – это то, о чем мы говорим? А что вообще представляет из себя понятие “культура”?

Итак первый шаг к совершенствованию системы управления через ОК – обогащение понятийного аппарата.

Культурологи отмечают, что существует множество точек зрения на культуру как феномен. Мы предлагаем вам погружение в смысловое поле понятия “культура”, учитывая то, что современный директор, пропускающий через себя огромный поток информации, не располагает большим количеством времени для постижения всех тонкостей культурологии, но нуждается (как показывают наблюдения) в более широком видении изучаемого явления.

Если посмотреть на культуру с позиции современного человека, то можно выделить три ее образа:

1) **образец**, на который должно равняться, своего рода стандарт поступков, внутренне присущий каждому человеку;

2) **образованность** как знание, которое как бы "осаждается" во внутреннем мире личности, делая ее носителем качеств, полагаемых как культурные.

3) **характеристика качественного состояния** тех или иных явлений**,** молчаливо ранжированных по определенной шкале от низшего порога до вершин.

Следующий шаг – это научный подход к термину “культура”.

Теоретическое рассмотрение сущности культуры приводит исследователей к выводу: существуют два ракурса рассмотрения этой проблемы: светский и религиозный.

В рамках богословской трактовки сам термин “культура” восходит к “культу”, вере, традициям, высшему смыслу бытия, заданному Вседержителем. Известный современный религиозный мыслитель протоиерей А.Мень утверждал, что вера в Высший смысл Вселенной

сегодня, как и в древности, является стержнем, который придает внутреннее единство любой культуре.

Адепты религии, ее ревностные защитники утверждают. что те, кто забывают это, вообще не имеют права считаться культурными людьми. Нет сомнения в том, что “культ” (по-латински – уход, почитание) отнюдь не случайно, фонетически и содержательно соотносится с термином “культура”…

Светский подход – взгляд на культуру вне и помимо “культа”, на основах рационалистического размышления, с опорой на продуктивные находки науки… **Впервые в литературе слово “культура” как теоретический термин встречается в работе “Тускуланские беседы” (45 г. до н.э.) римского оратора и философа Марка Туллия Цицерона.** Этимологически она восходит к словам “возделывать”, “обрабатывать”. Функционировало оно вначале в живом языке и литературе той поры лишь как агротехнический термин (обработка земли, возделывание почвы)". Цицерон впервые использовал его в переносном смысле применительно к воздействию на человеческий ум. Понимал философию как науку жизни и продолжая традицию философского человековедения, идущую от Сократа, он считал необходимым рассмотреть способы воздействия философии на жизнь человеческую, исследовать вопрос, поставленный еще перипатетиками - учеными и последователями Аристотеля: как хорошо жить?

В ответе на этот вопрос и был сформулирован тезис “культура ума есть философия”… С той поры и началась длительная история этого слова в духовном мире Европы. К 17 столетию в европейской и впоследствии в мировой теоретической терминологии лексема “культура” превратилась в содержательное понятие. В те времена была сформулирована идея о том, что культура есть то, что содеяно человеком за минусом природного. “Культура” тогда получила ценностную окраску, трактовалась как нечто положительное, что возвышает человека, выступая как результат собственных человеческих свершений, дополняющих его внешнюю и внутреннюю природу.

Это положило начало аксиологическому (ценностному) подходу, в рамках которого *культура* - это *совокупность только положительных*

ценностей, т.е. носящих исключительно позитивное значение для человека и человеческой жизни., *а* все то, *что негативно, деструктивно, угрожающе, выносится "за* скобку" *и полагается как лжекультура".*

Важно, что в отечественной литературе все чаще высказывается мнение об ограниченности данного подхода. Более справедливым, признается дезаксиологическое (ценностно нейтральное) определение культуры как динамичного целого в единстве объективных и субъективных моментов, предпосылок и результатов, хода и исхода. (На примере рассмотрим отличие дезаксиологического и аксиологического подходов: в первом случае гильотина и компьютер одинаково полагаются как факторы культуры, а во втором – гильотина оцениваемся как антикультура.

В то же время общепризнано, что недопустимо устранять из определения культуры самого человека как активного начала, источника культуры, ее творца и творения. А само понятие культуры контекстуально. Многое в его понимании зависит от того, каково его место в контексте, в какое смысловое поле оно включено, в какой понятийной системе функционирует и на какую познавательную цель ориентировано. Встретив слово, термин "культура", стоит прежде всего выявить. каково его наполнение, к какой сфере знания оно относится.

Можно выделить несколько аспектов применения этого термина.

Первый - условно-терминологический. Применяется повсеместно термин "культура" как синоним понятий "разведение", "возделывание", "выращивание". Означающих окультуривание, то есть приведение в состояние, соответствующее интересам и запросам людей существовавших ранее в естественном (диком) состоянии пород животных, птиц или сортов растений. Используется этот термин и для характеристики уровня развития какого либо явления. В рамках этого аспекта принято употреблять термины "культура педагогического труда", "коммуникативная культура учителя".

Второй аспект – антрополого-археологический. Антропологи используют термин "культура" при обозначении рубежа, отделяющего ископаемого предка от собственно человека. Рассмотрение типологии

первых средств труда связано с применением соответствующей терминологии (каменная ашельская культура, костяная культура и т.д.).

Археология использует для классификации изучаемых ею объектов словосочетание “археологическая культура”. Обычно к ней относят комплекс сходных памятников, археологических материалов (орудия труда, жилища, погребений, утварь, одежда и т.д.), занимающих определенную территорию и хронологически совпадающих… Широко используется представление о культурном слое, том вертикальном срезе грунта, на глубину которого при раскопках залегают предметные остатки, следы человеческого присутствия.

Третий аспект – этнографический. К собственно этническим относят именно те компоненты культуры, которые, с одной стороны, обеспечивают единство каждого этноса, а с другой, - передачу этого единства от поколения к поколению. В этнографии широко представлены понятия, производные от культуры и образующие смысловое древо: *материальные культуры (предметы, вещи); духовная культура как информация, существующая в коллективной памяти народа* и выступающая подчас в нормативной форме (обычаи, традиции); *культурные нововведения,* выражающие прогресс в освоении действительности, культурные комплексы и т.д.

Четвертый аспект – семиотический. Культура трактуется как устройство, продуцирующее информацию, антиэнтропийный (препятствующий разрушению) механизм человечества, преобразующий “шум” в “музыку”, неинформацию – в информацию, “хаос” - в “порядок”.

Пятый аспект - социологический. Нейл Смелзер, один из выдающихся американских социологов и культурологов последних десятилетий, в своем учебнике по общей социологии писал, что **современное определение культуры символизирует убеждения, ценности и выразительные средства, которые являются общими для какой-то группы и служат для упорядочения опыта и регулирования поведения членов этой группы**. Основными элементами культуры выступают понятия, содержащиеся в языке, отношения и взаимосвязи, ценности, сообразно которым люди характеризуют собственные цели и правила, определяющие, что и как

можно делать и что нельзя, ***Таким* образом, *культура у него понимается как некоторая совокупность ценностей*, *норм, стандартов поведения*.** Она как бы регулятор поступков людей и их отношений друг к другу, к обществу и природе.

Современный английский социолог **Энтони Гидденс**, полагающий, что *культура содержите ценности, созданные отдельными группами, нормы, которым они следуют в жизни, и материальные вещи, которые производят люди.* В качестве ценностей выступают абстрактные идеалы, в то время как нормы, отражая дозволенное и недозволенное, являются определенными принципами или правилами, которые люди должны выполнять в течение своей жизни.

Шестой аспект - общественно-правовой. В практике государственной жизни этим термином именуется определенная сфера государственного управления. Соответствующие наименования носят и выполняющие эти функции государственные органы (министерства культуры, комитеты и их органы в регионах). В зависимости от ситуации сфера их деятельности может варьироваться. Так, например, министерство культуры РФ ведает театрами и библиотеками, но не касается образования, науки или кинематографа.

Итак, погружение в множество смыслов и оттенков, заложенных в понятие культуры необходимо нам для того, чтобы четче осознать сущность ОК. (Читателям, обнаружившим у себя интерес к углублению полученных сведений, предлагаем прочитать труд авторского коллектива под редакцией д.ф.н., проф. Драча Г.В. “Культурология”. -М.: Феникс, 1995. – 576с.)

Первый вывод, который мы можем сделать: ОК вбирает в себя частично каждое из представленных видений культуры: в понятийном плане ОК ближе всего стоит к социологическому подходу; в тоже время она несет в себе определенные культурные слои (особенно это заметно в школах, существующих на протяжении нескольких десятилетий), Ок включает в себя материальные и духовные ценности. Далее вы можете сравнить определение ОК и определение культуры с точки зрения социологов (Нейл Смелзер, Энтони Гидденс) и ответить для себя на

вопрос: “Действительно ли ОК – это то, что мы понимаем под этим термином?”.

Получив первый положительный ответ. Мы надеемся, что скорее всего он был именно таким, можно перейти к шагу № 2: изменение можно начинать тогда, когда известно состояние объекта изменения на настоящий момент, следовательно нам необходимо изучить ОК нашей школы. Вопрос - как это сделать. предлагаем рассмотреть следующие варианты.

1) Изучение организационных ценностей, которые отражают в себе основные ориентиры в работе школьной организации;

2) Изучение человеческой среды, системы взаимодействия между людьми внутри организации. (Данный подход вытекает из понимания культуры как продукт взаимодействия школьной организации 1) внешней средой, особенно с другими образовательными учреждениями, 2)организации с отдельными ее членами; 3) членов школьной организации между собой; 4) коллектива в целом и отдельных групп внутри него);

3) Соотнесение ОК своей школы с существующими типологиями Ок, определение ее типа в рамках той или иной типологии, с последующим определением сильных и слабых сторон или преобразованием ее в иной тип ОК;

4) Построение профиля ОК своей школы в контексте факторного анализа (модель Г. Ховштеде, модель Квина-Рорбаха);

5) Изучение особенностей функционирования ОК (степень выполнения ОК школы своих основных функций).

Рассмотрим более подробно каждый из названных подходов к диагностике ОК.

Сразу отметим, что по степени воздействия на школу и людей, в нее входящих, организационная культура может быть “созидательной”, “нейтральной” или “разрушительной”. Такой взгляд на ОК представляется нам более правомерным, чем прежнее рассмотрение ОК с позиций ее силы. Например, ОК школы может быть сильной и при этом причинять ущерб школьной организации при введении новшеств. В то же время слабая ОК может позитивно отразиться на переводе школы в

режим развития или смене руководства. Подобных случаев немало. Откройте журнал “Директор школы” №5 за 1999 год и сможете услышать их из уст директоров.

Для определения типа ОК с точки зрения ее способности созидать вы можете согласиться или опровергнуть следующие утверждения:

1. Наша школа имеет богатые традиции, соблюдение которых доставляет всем участникам школьной жизни радость и приносит чувство единения.

2. Администрация прислушивается к мнению педагогического и ученического коллективов.

3. Решения, принимаемые руководством школы, находят отклик и большинства членов педагогического коллектива, а мнение не согласившихся – берется на заметку, обсуждается.

4. Новых членов коллектива принято знакомить с историей школы, правилами школьной жизни, помогать легче адаптироваться к школьной жизни.

5. Ежегодно рождаются новые традиции, которые дополняют уже существующие и делают школьную жизнь более интересной и разнообразной.

6. Смысл существующих в школе ритуалов понятен, они признаются как часть жизни и не вызывают раздражения.

7. Традиции, существующие в школе, вытекают из ее цели и задач и направлены на их достижение.

8. Участники школьной жизни (администрация, педагоги, ученики, родители) легко объединяются для решения поставленных задач, хотя при этом могут выбирать как коллективные, так и индивидуальные формы работы.

9. Школьная жизнь является действенной частью жизни людей, в нее включенных.

10.Участники школьной жизни проявляют заинтересованность всем, что в ней происходит, стремятся поддержать друг друга, видят перспективу развития своего коллектива, признают ценность своего труда.

Теперь вы можете оценить ОК своей школы и составить ее характеристику. Все 10 утверждений характерны для школы с созидательным характером ОК. Если в большинстве случаев (7-10) ваше мнение о школе совпало с заданным, то вы можете смело говорить о том, что ОК вашей школы носит характер созидания. Если ваше мнение противоположно – разрушения. если затруднились ответить – ОК нейтральна. Не исключена вероятность смешанного типа ОК. В последнем случае рекомендуем подумать над утверждениями, получившими отрицательный или неопределенный ответ. Возможно, именно так вы найдете причину существующих в школе конфликтов.

Обобщенная характеристика ОК дана в таблице №1.

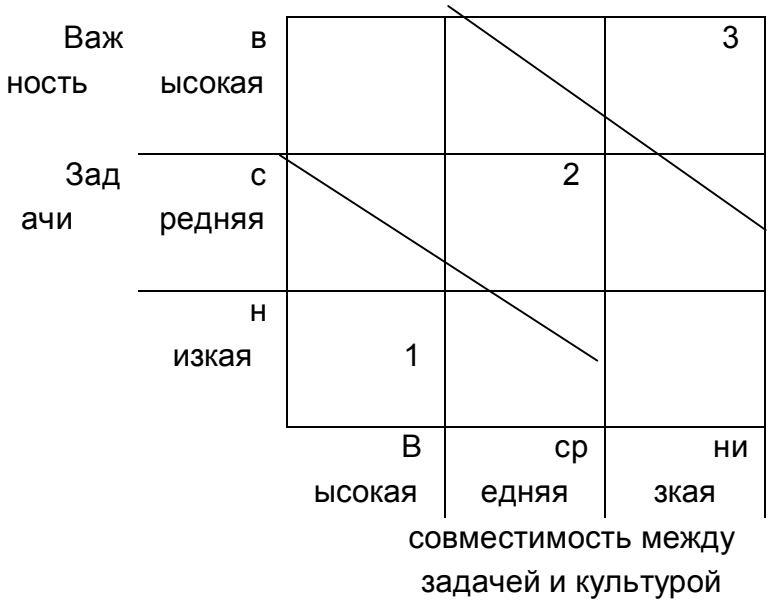
Таблица №1. Характерные черты ОК.

Созидательная	Нейтральная	Разрушительная
Способствует продвижению управленческих решений, стимулирует членов организации активно участвовать в процессе достижения целей школы, Экономит время членов организации и объединяет их для принятия решения, дает четкие ориентиры, утверждает ценности, облегчающие вхождение и взаимодействие всех участников школьной организации и не противоречащие нормам морали и педагогической этики	не оказывает значительного влияния на процессы, протекающие в школе, воздействие на членов организации ограниченное; отсутствуют четкие ориентиры и ценности	препятствует внедрению позитивных изменений, побуждает членов организации противостоять управленческим решениям, является источником противоречий, конфликтов, в основе могут лежать противоречивые ценности или ценности, противоречащие нормам морали и педагогической этики

Мы рассмотрели созидательность как абсолютную характеристику ОК. Однако чаще созидательность является ее относительной характеристикой: в какой мере ОК будет способствовать решению той или иной задачи, стоящей перед школьной организацией.

Для того, чтобы провести своевременный анализ и заранее выяснить возможные затруднения и наметить пути их преодоления, можно воспользоваться матрицей, предложенной Г. Шварцем и С. Девисом. Построение матрицы включает в себя сопоставление двух переменных: степень важности поставленной задачи для достижения цели школы и степень совместимости выбранного пути решения с ОК. Степень выраженности каждой переменной оценивается как низкая, средняя и высокая.

Оценки заносятся в матрицу, имеющую следующий вид



Зона №1. - Зона незначительного риска.

Зона №2. – Зона управляемого риска.

Зона №3. – зона недопустимого риска.

Таким образом, чем значимее задача и чем ниже степень ее соответствия культуре, тем выше риск и ниже степень созидательная способность ОК.

Пути разрешения подобных противоречий мы обсудим позже.

Вернемся к ценностям, которые являются одним из ключевых понятий в определении культуры.

В настоящее время в педагогическую практику вошло много этических, философских, психологических понятий. В результате нередко возникает путаница, непонимание. Сейчас мы предлагаем вам увидеть разницу между такими терминами, как “ценностные ориентации”, “убеждения”, “предположения”, “ценности”.

Понятие ценность можно считать первичным по отношению к другим используемым терминам.

Анализ современных представлений о сущности ценности, данный К.А. Корниенко, показывает, что ценность – термин, широко используемый для указания на личностное, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. Ценности образуют неотъемлемый компонент нормативной (нематериальной) культуры любого общества и являют собой такие представления о желаемом, которые влияют на сознательно осуществляемый человеком выбор того или иного типа, средств и целей поведения. ("Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества".– М.-1994 С.55-56).

В самом широком смысле любое явление, оцениваемое как хорошее или плохое, является ценностью (Парсонс Т. Социальные системы. 1951. С.12).

Современная точка зрения на интересующий нас вопрос гласит: явление признается ценностью, если соответствует определенным условиям:

1. Содержит в себе моральное требование (пожелание, чтобы нечто было осуществлено);
2. Представляет оценку существующих или имевших место явлений с точки зрения присущего им морального значения;

Т.е. в ценности должно быть отражено деятельно-заинтересованное отношение человека к миру. (См. Словарь по этике/ Под редакцией А.А. Гусейнова и И.С. Кона, 1889).

Т.Парсонс соотносил природу ценностей с поиском альтернатив в поведении людей и групп, с процессом принятия решений**. Ценность выступает в качестве критерия или стандарта при осуществлении выбора.**

В теории действия Т.Парсонса ценности входят в каждую из четырех систем человеческого действия: организм, личность, общество, культура. Он подчеркивает, что ценности являются как компонентами психологических процессов, так и компонентами культурных моделей и традиций. Именно потому, что индивид разделяет ценность с другими людьми, принадлежащими к той же культуре и обществу, ценности определяют их социальное поведение.

Классическим определением ценности является предложенное Ф.Клакхоном понимание ценностей как эмоциональных или когнитивных символов, в которых выражаются представления о желаемом (1962).

Ценности являются частью мировоззрения социальных общностей, способ реакции групп на различные социальные ситуации. Социальная реальность может восприниматься как среда, которую надо преобразовывать или, наоборот, как среда**,** к которой следует приспосабливаться, воспринимаемая такой, какая она есть.

Начало конкретным социологическим исследованиям ценностей было положено работами М.Рокича. В своих работах "Убеждения, установки и ценности" (1968), "Природа человеческих ценностей" (1973) и "Понимая ценности людей" (1979), Рокич первый предложил операциональные определения понятий "ценность", "система ценностей". Он также изложил основы методики ранжирования ценностных представлений. Согласно **Рокичу,** ценности как элемент социального сознания имеют отношение к способам поведения (средствам) и конечным состояниям бытия (целям).

Наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека как личности (В.А.Ядов). В структуре личности ценностные ориентации выступают своего рода **"**координирующим

центром" (Р.Г.Гурова), определяющим поведение и отношения**.** Социологи рассматривают ценности как нормативы или регуляторы деятельности.

С психологической точки зрения, ценности являются основным средством сознания и самосознания для поддержания чувства самоуважения и собственного достоинства.

В идеальной форме они выражают цели и устремления человека, детерминируют характер поведения и образа мысли людей. Они очерчивают круг их интересов, вырабатывая побуждения, действующие в силу эмоциональной привлекательности. Как отмечал Б.Г.Ананьев,: "без познания ценностных представлений индивида невозможно понять его поведение". (Б.Г.Ананьев. Человек как предмет познания. – Л.: 1969. С.300)

Личностные ценности представляют собой моральную основу характера личности и влияют на отношение к людям, к делу, к себе, к вещам. Они формируют такие черты характера как ответственность, требовательность к себе, бережливость и т.п.

В интересах личности ценности выполняют приспособительную (адаптивную) и эгозащитную функции (М.Рокич).

В настоящее время существует несколько классификаций ценностей.

В.А.Ядов и его сотрудники вычленяют **:**

ценности **– цели**

ценности **– средства.**

Р.М.Вильямс разделил человеческие ценности на три группы. В основу классификации положен тип целенаправленной деятельности:

аффективные ценности (гедонистические ценности, связанные с удовлетворением и наслаждением, получением удовольствия),

конативные ценности (ценности состояния бытия),

ценности **достижения** (успех или фрустрация) (1979)

Важное значение для теоретического осмысления природы ценностей имело предложенное Р.Вильямсом выделение **двух аспектов ценностей**: с одной стороны, **ценность как оценка** – положительная или отрицательная – какого-либо предмета или явления, а с другой стороны,

ценности **как критерии**, стандарты, на основании которых производится такая оценка и на основании которых индивиды и группы оправдывают и защищают сделанный поведенческий выбор.

В.Франкл также выделил три типа ценностей:

1). ценности творчества (связанные с тем, что мы даем жизни, ценности наиболее естественные и важные, но не необходимые);

2). ценности переживания (связанные с тем, что мы берем от жизни, взаимоотношения);

3). ценности отношения (осмысление ситуации посредством позиции, которую мы занимаем).

К.А. Корниенко рассматривает как духовно-нравственные образования, которые представляют собой**:**

ценности переживания, связанные с действительностью, отражаемой личностью**,**

ценности взаимоотношения, включающие осмысление жизненных ситуаций и ту позицию, которую личность занимает.

Уровень принятия человеком ценностей может быть различным. О ценностях можно знать, их можно использовать в качестве ориентиров при принятии решений, а также они могут выступать в качестве убеждений – внутренних регуляторов поведения человека.

Более подробно об убеждениях и ориентациях пишут авторы пособия “Психодиагностика убеждений и ориентаций личности” Г.Е.Залесский и Е.Б.Редькина. Приведем некоторые выдержки из данного труда.

Убеждения являются компонентом мировоззрения**.** С их помощью реализуется связь усваиваемых знаний с личной заинтересованностью в их приобретении, решается вопрос о том, использовать ли данные знания (ориентации) в качестве критерия выбора мотивов и целей, которыми личность намерена руководствоваться в той или другой ситуации.

Таким образом, через убеждения осуществляется влияние личных ценностей на характер личной ориентировочной деятельности.

Убеждения способны служить той надситуативной нравственно-оценочной опорой, с позиции которой человек осознает результаты

своей деятельности, проверяет, насколько в ней воплощены его собственные ценности .

Ориентации, как и убеждения, выражают единство знаний (оценок, норм, эталонов) и положительного к ним отношения. Они используйся личностью для выражения своей оценки, своей позиции по отношению к ситуации или событию.

Ценностно-деятельностный подход позволяет выделить достаточно строгие признаки, с помощью которых можно проследить **уровни сформированности (усвоения) личных ценностей**.

Самый первый уровень усвоения ценностей – **знания**. Личностный смысл, придаваемый знаниям, выражен минимально.

Более высокий уровень **– взгляды**, ориентации. При этом личностный смысл выполняет функцию фиксирования отношения к объекту, к возможностям его использования для удовлетворения своих потребностей, что выражается в субъективной оценке его как "полезного", "нейтрального" или "вредного".

Если ценности придается личностный смысл эталона, определяющего выбор цели, мотива, поступка, то можно говорить об усвоении ценностей на высшем уровне – в роли **убеждения.**

При этом **личностный смысл**, придаваемый ценностям, усвоенным на уровне убеждения, **может быть** различным: он может быть **императивным**, основываются только на требованиях внешних общепринятых образцов. О таком варианте личностного смысла писал С.А.Рубинштейн: "Люди часто поступают так или иначе, потому что "так делают "все" (так принято, так общепринято, так поступают). В этом случае я сам как внутренняя контрольная инстанция и моя собственная ответственность отпадают". В этом случае мы имеем дело с убеждением, усвоенном на уровне императивного личностного смысла, а способ ориентировки, в котором участвуют такие убеждения, будет конформным. Его когнитивный компонент полностью определяется той идеологией, которая характерна для ближайшего социального окружены личности. Личные качества человека с преобладающим конформным способом ориентировки могут способствовать превращению его либо в обывателя, личное кредо которого состоит в том, чтобы "быть как все" или "не хуже

других", либо в фанатика с гипертрофированной потребностью служения идее, которому чужды сомнения в тех ценностях, которые исповедует он сам и его окружение.

Личностный смысл, придаваемый ценностям, усвоенным на уровне убеждений, может быть собственно **ценностным**. Это происходит, когда они выработаны человеком в результате напряженной внутренней работы, размышления, сомнений, поисков. Только ценностный уровень личностного смысла обеспечивает появление мировоззренческого способа ориентировки, при котором его когнитивный компонент сливается с областью "Я", порождая ощущение внутренней необходимости руководствоваться своими ценностями и принципами.

Все сказанное выше еще раз дает понять, что изменение культуры школы через изменение ценностей процесс сложный, трудоемкий и требующий длительного промежутка времени. Таким же сложным является и процесс усвоения ценностей организации человеком, входящим в нее.

Ориентируя руководителей начинать свою работу по совершенствованию процесса управления через ОК с изучения ценностей, мы тем самым направляем их на преодоление одного из значимых ограничений в управленческой деятельности. М. Вудкок и Д. Фрэнсис, авторы книги “Раскрепощенный менеджер”, поставили на второе место среди ограничений, т.е. “факторов, сдерживающих потенциал и результаты работы “системы”, т.е. организации в целом, рабочей группы или одного человека” “размытые личные ценности”. Руководители, затрудняющиеся четко сформулировать те принципы, на которые они опираются в своей работе, как правило, с трудом принимают важные решения.

Управление школой как организацией предъявляет к руководителю (а также и к педагогам) особые требования относительно его ценностных позиций. В первую очередь, необходимо определить свое отношение к человеку и к ребенку. Авторам приходилось слышать такое мнение: “Чтобы любить людей, надо как можно реже с ними встречаться”. Какова ваша позиция? Как вы понимаете любовь к детям, которую многие выдвигают как одно из важнейших качеств педагога?

В литературе по управлению школой, использованию человеческих ресурсов в настоящее время достаточно часто встречается описание подхода МакГрегора о двух типах отношения к людям: концепция “Х” исходит из положения, что люди изначально ленивы и не склонны к труду; концепция “У” - люди являются творцами, и они любят свою работу (более подробно об этом вы написано в книге К.М.Ушакова “Ресурсы управления школьной организацией”).

При этом не стоит замыкаться на данной типологии. Ваше видение человека может быть шире: человек-ребенок; человек-подросток, человек-взрослый, человек-старик, человек-профессионал, человек берущий, человек отдающий, человек-творец, человек-пользователь, человек-носитель определенных качеств и т.п. С чем надо идти к человеку, чтобы он вам открылся? Чего вы ждете от незнакомых людей: открытия или пустой траты времени? С чем люди идут к вам: с добром или камнем за пазухой? Помните, ценности это устоявшееся, принятое отношение к чему-либо в данной конкретной культуре. Например, к миру, с миром, к себе, с собой. учитывая то, что у нас есть специфическая реальность, именуемая школой –отношение к школе, со школой, к себе как учителю, педагогу, воспитателю, наставнику, с собой как с учителем и т.д., к детям, с детьми, к родителям, с родителями и т.п.

Определенность, четкость позиции – вот начало пути. Если вы решились, то дальше будет следовать несколько подсказок, как лучше сделать первые шаги.

Для определения вашей жизненной позиции можно использовать подход Э. Берна. По мнению этого автора существует четыре типа жизненных позиций, которые можно обозначить следующим образом: “Я – хороший, Ты -хороший”, “Я – плохой, Ты - хороший”, “Я – хороший, Ты - плохой”, “Я – плохой, Ты - плохой”. При этом, определения “хороший” и “плохой” могут заменяться на “умный” - “глупый”, “опытный” - “дилетант”, “богатый” - “бедный”, “инициативный” - “пассивный” и т.п. По настрою эти позиции можно назвать как “позиция успеха”, “позиция подавленности”, “позиция превосходства”, “позиция безнадежности”.

В рамках школы становятся актуальными и трехсторонние позиции, участниками которых являются “Я”, “Ты”, “Они”. Всего Берн описывает 8 позиций:

“Я - хороший”, “Ты - хороший”, “Они - хорошие”;

“Я - хороший”, “Ты - хороший”, “Они - плохие”;

“Я - плохой”, “Ты - хороший”, “Они - хорошие”;

“Я - плохой”, “Ты - хороший”, “Они - плохие”;

“Я - хороший”, “Ты - плохой”, “Они - хорошие”;

“Я - хороший”, “Ты - плохой”, “Они - плохие”;

“Я - плохой”, “Ты - плохой”, “Они - хорошие”;

“Я - плохой”, “Ты - плохой”, “Они - плохие”.

Я, Ты, Они – это дети, родители, коллеги, администрация. Чтобы понять ваше отношение и отношение ваших коллег друг к другу и другим членам школьной организации поработайте с этими формулами. В результате вы увидите “лицо” вашей ОК и многие конфликты смогут проясниться.

Осуществляя переход к возможным направлениям работы с ценностями, следует сказать, что при изучении ценностей школьного коллектива в целом и коллективов его составляющих (ученического, педагогического, административного, родительского) вы можете столкнуться с неожиданными результатами, которые не всегда носят позитивный характер. **В приложении к главе содержится информация, которая поможет избежать ошибок и разочарований.**

Имея общее представление об отношении всех участников школьной жизни к отдельным ее аспектам, вы можете провести подобное исследование у себя в школе, выяснить особенности отношения вашего школьного коллектива к изучаемым проблемам. Для этого мы предлагаем вам некоторые параметры, по которым вели исследования выше названные авторы.

	Ценностные установки и ориентации	
)	*Жизненные перспективы:*	
	Уверен в завтрашнем дне	

	Завтрашний день не несет ничего хорошего	
)	*Жизненные ценности*:	
	Достижение материального благополучия	
	Воспитание детей	
	Успешная профессиональная деятельность	
	Полноценное общение с людьми	
)	*Ценности семейной жизни:*	
	Материальное благополучие семьи	
	Забота о воспитании детей	
	Гармония между супругами	
)	*Предпочтение занятий в структуре досуга*:	
	Развлечения	
	Занятия домашним хозяйством	
	Культурная жизнь	
	Учебные занятия	
	Спорт	
	Туризм	
	Дополнительный заработок	
)	*Профессиональные ориентации на сферы деятельности:*	
	Торговля	
	Экономика	
	Спорт	
	Социальные услуги	
	Средства массовой коммуникации.	
.	**Эффективность различных социальных институтов в приобретении знаний и умений.**	
	Семья	
	круг сверстников	
	Учебные курсы	
	Личное общение с учителями	
	на работе, совмещаемой с учебой	
	из средств массовой информации	

	путем самообразования	
	Отношение к школе	
)	***Основные причины неудовлетворенности школой***	
	Отсутствие желаемой специализации, класса	
	Низкий профессиональный уровень педагогического коллектива	
	не сложились отношения с учителями	
	не сложились отношения с одноклассниками	
	не сложились отношения родителей с учителями	
	Завышенный уровень требований к моей успеваемости	
	Завышенный уровень требований к моему поведению	
	мои родители не имеют возможности участвовать в жизни школы	
	Отсутствие или низкое качество дополнительных занятий (кружков, факультативов)	
	Плохая организация досуга учащихся	
)	Наиболее привлекательные стороны школы	
	Хорошая атмосфера в школе	
	Высокий профессиональный уровень педагогического коллектива	
	Творчески работающий педагогический коллектив	
	Школа находится недалеко от дома	
	Хорошие отношения учителя с учениками	
	в школе меня ничто особенно не привлекает	
)	*Привлекательные стороны учительской профессии:*	
	Уровень оплаты труда	
	Социальная престижность профессии	
	Простой и легкий характер труда	
	Возможность иметь много свободного времени	
	Удовлетворенность от труда в данной области	
	Возможность быстро сделать карьеру	
	Возможность развить свои способности	
	Возможность легко устроиться на работу	
	Интеллектуальный характер профессии	
	Возможность руководить другими	

	Творческий характер труда	
	Возможность принести пользу людям	
	Возможность общения с людьми	
	Сложность профессии	
)	Предпочтение личностных типов выпускника школы	
	Надежный защитник своей страны	
	Добросовестный дисциплинированный работник	
	Романтик и энтузиаст	
	Критически мыслящий человек, берущий на себя ответственность	
	Культурный, образованный человек	
	Человек, способный создать крепкую семью	
	Принципиальный человек, не идущий на компромисс	
	Человек, способный обеспечить свое благосостояние	
	Человек, тонко чувствующий прекрасное	
	Человек, добивающийся в жизни своего	
	Творческий высококвалифицированный специалист	
)	Что школа в первую очередь должна дать ученику	
	Прочные знания	
	Весомый культурный багаж	
	Помощь в развитии способностей	
	Необходимую подготовку для поступления в вуз	
	опыт социального взаимодействия и общения	
	хорошую профессиональную подготовку	
	опыт общественной деятельности	
)	Неудовлетворенность школьным образованием в различных областях знаний	
	технические знания	
	гуманитарные знания	
	физико-математические знания	
	естественно-научные знания	
	экономические знания	
	эстетические знания	

	юридические знания	
	экологические знания	
	психологические знания	
	школа дает достаточно знаний	
)	*Факторы, побуждающие учащихся продолжить образование:*	
	традиции семьи	
	престижность профессии	
	мнение родителей	
	уровень индивидуальных способностей	
	советы друзей	
	честолюбивые стремления	
	материальные возможности родителей	
	престижность учебного заведения	
	советы учителей	
	другое	
)	*Факторы, снижающие потребность в продолжении образования:*	
	слабое здоровье	
	недостаточные способности	
	отсутствие интереса к учебе	
	страх перед экзаменами	
	материальное положение семьи	
	низкий уровень образования родителей	
	незаинтересованность учителей в развитии	
	низкий уровень знаний, полученных в школе	
	трудно устроиться на работу с высшим образованием	
	неразвитость социальных программ помощи студентам	
	среди друзей образование не считается ценностью	
	другое	
)	*Значимость мотивов, побуждающих старшеклассников к учебе:*	
	желание овладеть новыми знаниями	
	желание усвоить способы добывания знаний	

	желание построить свою программу самообразования	
	долг и ответственность, понимание социальной значимости учения	
	стремление получить одобрение окружающих	
	стремление к общению с другими людьми	
	другое	
	ничто особенно не побуждает	
)	*Возможность самовыражения учащихся на уроке:*	
	свободно высказывать и выражать свою точку зрения	
	свободно выражать свои чувства и эмоции	
	спорить и критиковать мнение учителей	
	высказывать сомнение в верности тех или иных положений	
	правила поведения не позволяют делать этого.	
)	*Наиболее часто возникающие на уроке эмоциональные состояния:*	
	гордость	
	радость	
	удивление	
	уверенность в себе	
	удовлетворение собой	
	сочувствие	
	сомнение	
	скука	
	обида	
	неуверенность в себе	
	неудовлетворенность собой	
	оскорбление	
	страх неудачи	
	уныние	
	гнев	
	унижение	
	не испытываю никаких особенных эмоций	
)	*Темы, обсуждаемые старшеклассниками со своими учителями, и темы, обсуждаемые учителями и родителями с детьми*:	

	действия высшего руководства страны	
	национальный вопрос	
	политическая ситуация в стране	
	экономическое положение в стране	
	вопросы религиозного содержания	
	действия администрации школы	
	личность и поведение учителей	
	моральный облик родителей	
	межличностные отношения	
	я свободно обсуждаю любые темы	

Приступая к опросу членов школьного коллектива, вы можете предложить проранжировать параметры, входящие в тот или иной изучаемый фактор, т.е оценить по степени важности каждый, поставив самое важное на первое место, чуть меньше по важности - на второе, самое незначительное – на последнее. По результатам опроса рекомендуется подготовить процентный анализ: какой процент опрошенных поставил это на первое место, на второе, на третье.

Второй вариант, требующей меньших временных затрат: предложить опрашиваемым выбрать из списка параметров наиболее важный (3 наиболее значимых параметра) и затем также провести процентный анализ.

Предъявление результатов можно осуществлять в следующей форме (так же это сделано и в работе Собкина В.С., Писарского П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва-Амстердам. – М.: Центр социологии РАО,1994.- 151с.).

Название изучаемого фактора.

параметры	учащиеся	Родители	учителя
1	%	%	%
…	%	%	%
n	%	%	%

В качестве критерия наличия или отсутствия четких ценностей мы предлагаем вам использовать характеристику человека с размытыми и ясными ценностями, составленную М.Вудкоком и Д. Фрэнсисом.

размытые личностные ценности	четкие личностные ценности
Человек	
Не способен подвергнуть сомнению свои ценности	Часто подвергает сомнению свои ценности
Игнорирует данные, расходящиеся с его ценностями	Изменяет ценности под влиянием накопленных данных
Вообще не относится серьезно к ценностным проблемам	Серьезно относится к вопросу о ценностях
Склонен к непоследовательности	Последователен
Ведет себя вразрез с декларируемыми ценностями	Ведет себя в соответствии с декларируемыми ценностями
Не показывает свои взгляды	Оглашает свои взгляды для обсуждения
Считает чужие взгляды ложными	Стремится понять чужие взгляды
Жизненная позиция пассивна	Активен в жизни
Не желает занимать твердой позиции	Твердо стоит на своем
Избегает обсуждения своих ценностей	Стремится к обсуждению своих ценностных позиций
Избегает ответственности за свои ценности	Готов отвечать за свои ценности

Повторяем, мы не случайно уделили столько внимания изучению ценностей членов школьной организации, так как любое действие, тем более педагогическое, должно иметь четкое основание (это, кстати, помогает избежать стрессов, вызванных достаточно часто возникающим вопросом: А правильно ли я поступил?).

Вторая причина, побудившая нас к такому тщательному подходу к ценностям, - это то, что соотнесение направления развития или концепции школы с преобладающими ценностными ориентациями поможет подтвердить или опровергнуть те или иные гипотезы, которые имеются у руководства школы относительно процессов в ней происходящих, а также определить основные противоречия, которые являются источников развития, если их правильно проанализировать и использовать в процессе управления,

Опыт изменения ОКШ.

Анализ ценностей позволяет подойти к одному из важнейших моментов при управлении ОК, который получил название “видение”. “Видение – это идеальная картина будущего, то состояние которое может быть достигнуто при самых благоприятных условиях…оно объединяет идеалы всех участников организации в единый эталон ценностей” (ДЖ. К. Лафта, 109-110). По данным Гарвардской школы бизнеса для эффективного управления руководителю необходимо соответствовать, как минимум, семи требованиям. Одно из них - обладать видением: “люди хотят идти за тем, кто знает, куда идти. Они хотят знать, почему их ведут именно туда, а не в другую сторону, и плохо переносят, вступая в конфликты, когда цель пути постоянно меняется”.

Как показывает практика, директора школ, начиная изучать ОК, начинают именно с видения.

Например, дают набор важнейших компонентов ОК (ценности, обряды, ритуалы, символы, язык) и просят описать то, как участник понимает это, видит в своей школе. А затем через эти же параметры описывается желаемая ОК.

Другой вариант, задается одна из существующих классификаций и каждый тип культуры оценивается: имеется – отсутствует. в результате вырисовывается характерный для данной конкретной школы тип ОК (как правило смешанный). Затем то, что не устраивает планомерно и постепенно путем введения новых форм общения, ритуалов, символов и т.п. корригируется, то что считается важным поддерживается через сохранение значимых ритуалов, обрядов, символов, а также введение новых, направленных на укрепление данных позиций.

Возможен и третий вариант выбирается конкретный тип культуры, который соответствует требованиям большинства членов школьной организации и выстраивается система управленческих мер по формированию данного типа ОК. опыт такой работы вы можете изучить, прочитав статью Самодуровой В. Организационная культура современной школы//Управление школой: Еженед. прил. к газ. “Первое сентября”.-2000.№16.-С.11-12. Особенно это будет интересно тем, кто нацелен на формирование или поддержание уже существующей

“культуры деятельности”, для которой характерен командный подход к решению управленческих задач.

В качестве альтернативы часто упоминаемым классификациям типов культуры предлагаем подход Л. Нелсона и Ф. Бернса, которые различают четыре типа компаний в зависимости от их организационной культуры, а именно “реагирующий”, “отзывчивый”, “активный”, “высокоэффективный”.

Обратите внимание на то, как культура проявляется в различных аспектах процесса управления организацией.

	тип организации			
	реагирующая	Отзывчивая	активная	высоко эффективная
временные рамки	прошлое	Настоящее	будущее	движение
концентрация	рассеянная	выпуск продукции	результаты	совершенствование
планирование	оправдание	деятельности	стратегии	эволюция
модель изменения	наказание	приспособление	плановая	программная
управление (организация)	установление виновности	координация	установленный порядок	навигация
структура	фрагментарная	иерархическая	матричная	сетевая
перспектива	личная	групповая	организации	корпоративная культура
мотивация	уклонение от “ударов”	вознаграждение	сотрудничество	актуальность
развитие	выживание	сплоченность	согласие	трансформация
коммуникация	вынужденная связь	обратная связь	прямая связь	сквозная связь
руководство	принуждающее	обучающее	нацеливающее	доверяющее
особенности атмосфера, состояние сотрудника	неуверенность и импровизация главная забота – сохранить свое положение	сотрудники имеют высокие результаты и стремятся к сотрудничеству	события используются в целях организации будущее – то, что	сотрудникам интересно узнать свои способности, а коллеги и

	чувство подавленности; отсутствие сплоченности; контроль осуществляется только директором; отношение к сотрудникам как к детям; заседания длительные, решения принимаются с трудом; обеспечение собственной безопасности со стороны сотрудников; привычка представлять события в письменной форме, чтобы в случае чего избежать ответственности; цель сотрудников – рисковать как можно меньше и избегать “ударов”	планирование нацелено на ближайшее будущее и на то, как распределить работу, чтобы добиться максимального результата об ожиданиях, предъявляемых к сотрудникам, а также то, как обеспечить свою безопасность, узнают на рабочих совещаниях; работа в основном протекает в группах, инициатива поощряется; путь изменения – определение долгосрочной перспективы; “отзывчивость” - реакция на ситуацию, с которой столкнулись, отсутствует управление событиями	выбирается самостоятельно: сотрудники вместе решают, каким должно быть будущее, исходя из того, каково положение организации во внешней среде (все ставятся в известность) “Каждый сотрудник должен одобрить сделанный выбор, касающийся будущего и предпочтительно, с энтузиазмом”; будущее должно соответствовать надеждам сотрудникам, в то же время оно будет испытанием их сил; внимание и понимание – главное для сотрудников и во взаимоотношениях; руководство гибкое, основанное на принципе уважения.	руководство создают возможности для выявления их потенциала. Дело жизни “путешествие к самому себе”. Работа и коллектив – вот те инструменты, которые помогают выполнить поставленную задачу. Работа выполняется не для руководства, не для денег, не для клиентов, а только для себя. При этом работа, компания, клиенты – это ценность. Задача управления – направление энергии людей в нужное им русло. Это помогает стимулировать их, регулировать их рост, достигать целей компании.

Таким образом, для эффективных и активных организаций характерно наличие четкого видения своего будущего и ценностное отношение к сотрудникам, к клиентам, к работе.

Предложив своим коллегам, характеристику каждого из типов организации, попросите их оценить: какому типу в большей степени соответствует ваша школа.

В результате вы получите:

- коллективное видение организации школьной жизни;
- положение организации во времени, ожидания и направленность коллектива, отражение функций планирования, мотивации, руководства, контроля.

Итак, вы проделали большую работу для того, чтобы увидеть пути совершенствования системы управления школой через ОКШ:

во-первых, вы изменились сами, расширился ваш кругозор, понятийный аппарат, владение сутью вопроса,

во-вторых, реализуя рекомендации, предложенные вам, вы пойдете по пути изменения вашего коллектива, т.к. каждому его члену придется осознать, высказать свою точку зрения;

в третьих, вы получите фактический материал, на основе которого можно более прицельно планировать работу школы, организовывать работу, мотивировать сотрудников, отслеживать результаты.

Далее мы предлагаем вам оценить свое отношение к существующей в вашей школе ОКШ по предложенной нами классификации отношений: игнорирование, поддержание, изменение, формирование. для этого вспомните, как вы относитесь к традициям вашей школы:

1. Многие традиции уходят в прошлое.
2. В школе постоянно рождаются новые традиции.
3. Вместе со старожилами педагогического коллектива из школы уходят и традиции.
4. Традиции школы тщательно поддерживаются и передаются от одного поколения к другому.
5. В организации школьных дел участвуют одни и те же лица. Большинство относится к ним равнодушно.

6. Выпускникам школы разных поколений есть о чем поговорить, ведь многие традиции “живут” в школе десятилетия.

7. Многие школьные традиции наполняются новым содержанием и смыслом.

8. Трудно представить школу без ежегодных праздников и конкурсов.

9. Руководство школы приветствует новые идеи и поддерживает инициативу учащихся, педагогов, родителей.

10.Интересные идеи нередко рождаются в коллективе, а затем становятся долгожданными событиями.

11.На смену старым традициям неизменно приходят новые.

12.Многие традиции утратили свой смысл и кажутся нелепыми.

13.В нашей школе есть традиции, которыми она славится и отличается от других школ.

14.Чувство разочарования – единственный результат участия в ежегодных школьных мероприятиях.

15.В школе существует правило, которое нравится всем: “Еще не закончился один конкурс или праздник, а мы уже готовимся к следующему”.

16.Руководство школы нередко выступает инициатором школьных мероприятий и поощряет их участников.

17.В последнее время жизнь школы оживилась и стала богаче на интересные события.

18.Учителя и ученики сильно переживают, если не удается провести или принять участие в ежегодных школьных праздниках.

19. События школьной жизни, которые могут стать традиционными, планируются заранее и находятся под пристальным контролем руководства.

20.В школе существует совет “Школьных дел”.

Обработка результатов. Посчитайте количество положительных ответов для каждого типа отношений и определите тот, который набрал наибольшее количество баллов. Это и будет ответ на поставленный ранее вопрос.

тип отношения	номера вопросов
игнорирование	1,3,5,12,14
поддержание	4,6,8,13,18
изменение	2,7,9,10,11
формирование	15,16,17,19,20

Это важно.

Особого внимания заслуживает результат, при котором игнорирование как тип отношений набирает наибольший балл, а все остальные получают по 1-2 положительному ответу. С одной стороны, можно бить тревогу, а с другой – есть куда стремиться.

Стоит задуматься и в том случае, когда минимальное количество баллов относительно других типов получает “поддержание”. Смысл создания традиции утрачивается. Вероятно, вы упускаете множество возможностей, заложенных в тех проектах, которые родились в вашем коллективе и незаслуженно были забыты.

Предложив этот опросник своим коллегам, вы сможете увидеть поле коллективного мнения.

Какие же возможности для системы управления заложены в школьных традициях как элементе организационной культуры?.

Мы предлагаем вам краткий обзор вариантов использования на практике элементов ОКШ в управлении школой.

1. В каждой школе существует годовой круг традиций, на который опирается учебно-воспитательная работа. Мы привыкаем к этим с детства знакомым праздникам, но снова и снова ждем их и готовимся, как готовимся к встрече Нового года. Внося изменения в работу школы, необходимо организовать работу, направленную на принятие этих изменений, а что может быть лучше, чем праздник! Сделайте свой выбор: фронтальная проверка работы молодых педагогов или конкурс “Молодой учитель года”. Ведь правда, второе звучит куда притягательнее.

2. Через организационные праздники решается важный вопрос регуляции отношений в ученическом коллективе. Например, достигая определенного возраста или переходя в тот или иной класс, дети получают некоторые права. Так в одной из школ Тюменской области

существует традиция отдавать право готовить “Осенний бал” 9 классу, празднование Дня учителя учащимся 10-х классов, а проведение Дня самоуправления лежит на 11-х классах.

3. Выпуск газеты, еженедельные новости, новости дня, летопись школы, предметные недели – вот далеко неполный перечень традиций, позволяющий обеспечить важный процесс управления – передачу информации в школьной организации, а также включить детей, педагогов, родителей в процесс управления школой, т.е. делегировать полномочия.

4. Изучения опыта школ показал, что одним из приоритетных путей развития школы можно считать организацию работу вокруг одной традиции, в поддержание и развитие которой постепенно включается весь школьный коллектив. Например, создание школьного музея может вырасти в систему работы администрации с педагогами, педагогов с учащимися и родителями; проведение Дней здоровья - в программу развития школы “На пути к здоровью”.

5. Гимн, эмблема, герб - атрибутика школьной организации, которая также является частью ОКШ, позволяет сплотить детский коллектив, внести в учебу элемент игры. Интерес к школе, хороший социально-психологический климат позволяют решить проблему мотивации.

Подведем итоги главы:

ОКШ несет в себе большой потенциал для совершенствования работы системы внутришкольного управления.

В настоящее время активно ведутся исследования в области изучения ОКШ. В то же время можно с уверенностью сказать, что ценности школьного коллектива, а также его традиции – это ключ к выбору направления развития, созданию благоприятного социально-психологического климата, мотивации работы и учебы.

Изучение ОКШ и выбор одной из трех стратегий: поддержание, изменение, формирование – помогает администрации решать задачи планирования, организации, мотивации, контроля жизнедеятельности школы.

В существующих социальных условиях так трудно найти силы идти дальше и отдавать себя любимому делу. Осознание ценности и ценностей вашего собственного настоящего и будущего, а также настоящего и будущего вашего коллектива откроет дверь, за которой скрыты ваши возможности.

* * * * *

Глава 8. Формирование и развитие имиджа руководителя школы как фактор совершенствования внутришкольного управления

Всякий гений носит маску.
(Утверждение Ф.Ницше)

Не сутулься, носки врозь
И помни - кто ты такая.
(Л.Кэррол. Алиса в Зазеркалье)

Я - в том, что мне нужно, но
мной не является.
(противоречие личности)

Прежде, чем осознать потерю “Я”, нужно его приобрести или “открыть”.
(Гете. Фауст)

Вступление

Поиск факторов совершенствования внутришкольного управления, анализ причин не только выживания, но и развития современной школы на фоне известного всем неблагополучного для нее “социального интерьера” приводит к осмыслению необходимости

исследования и разработки одного из важнейших средств комплексного управленческого инструментария - имиджа руководителя школы.

Мир имиджей руководителей школьного образования - хрупкий, пластичный, подчас неискренний мир, а иногда - менее привлекательный, чем хотелось бы окружающим. В практике управления мы не всегда отдаем себе отчет в том, что именно этот мир, если он привлекателен, приводит в движение процессы управления, придает им новые импульсы, энергию, делает их животворящими, так как возбуждает, инициирует их опосредованным, нематериальным способом.

Для школы наступающего нового века большую важность представляют ответы на вопросы, каким должен быть имидж руководителя нового типа, как он должен формироваться и развиваться.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы не лежит на поверхности. Следует учесть, что, во-первых, в условиях рыночной экономики возрастает значение конкурентноспособности школ. Имидж школы напрямую зависит от того, насколько она соответствует требованиям рынка и ожиданиям общества, семьи, учащихся. Но имидж школы зависит не только от нового качества ее общей деятельности (содержания образования, качества знаний учеников, мастерства учителей), но в значительной степени - от имиджа тех, кто ее возглавляет. Чтобы обеспечить высокую конкурентоспособность школы, чтобы привести коллектив к успешному решению поставленных перед нею задач, руководителю надо иметь яркий, положительный имидж, некоторые способы достижения которого мы и пытаемся раскрыть в своем исследовании.

Во-вторых, на фоне известного всем общественного кризиса многие руководители утратили индивидуальную и социальную идентичность. В связи с углубляющимися проблемами, вызванными обновлением школы, противоречиями между обществом и школой, они настроены пессимистически, корни “сегодняшнего хаоса и

завтрашней неопределенности" ищут вне собственного "Я", не обращают внимания на сугубо личные "плюсы и минусы", не задумываются над тем, что же блокирует реализацию их собственного потенциала, забывая, что причины углубляющихся проблем кроются чаще всего в них самих. Потеря индивидуальной и социальной идентификации не может продолжаться бесконечно долго. Таким руководителям предстоит, рано или поздно, подтвердить свою возможность заниматься профессиональной управленческой деятельностью с учетом вызовов нового времени. Нельзя не считаться с тем, что традиционные, привычные модели поведения руководителей в новых условиях уже не срабатывают, перестают удовлетворять коллективы.

С другой стороны, вопреки упомянутому "социальному интерьеру", который мы оставляем за рамками раскрытия, появился новый тип руководителя - руководителя-лидера, проявившего себя в сфере творческих идей обновления школы, сумевшего властью своего авторитета преодолеть хаотическое функционирование школы в условиях кризиса и, более того, поставить школу на путь развития. Не вызывает сомнения, что имидж лидера школы заслуживает отдельного исследования, тем более на пороге нового века.

В-третьих, наше исследование практики внутришкольного управления показало, что имидж руководителя школы, по существу, не имеет еще постоянного места в структуре комплексного управленческого инструментария. При упорядочении формальных средств управления, недооценивается организационное поведение, культура, управление с помощью личного примера, т.е. средствами самого себя.

У руководителей школы как у людей публичной профессии, по мнению многих экспертов, от 75% до 95% их рабочего времени уходит на коммуникации. Однако в анализируемых нами разработках миссии школы, программ ее развития не обнаруживаются принципы внутришкольного управления, характерные черты стиля управленческой деятельности, организационного поведения, способы

мобилизации местного сообщества на поддержку деятельности школы и ее лидеров, что свидетельствует о недооценке стратегического формирования имиджа школы и ее руководителей. Специальные технологии управленческого имиджирования никем в школах не разрабатываются, более того, к таким технологиям многие руководители относятся иронично, с немалой долей скепсиса.

Логика их аргументов звучит примерно так:

- Имиджи - маски, мир обмана, неискренности. Надо быть, а не казаться.

- О каком имидже педагога- руководителя можно вести речь в распавшемся гражданском обществе?! Само государство отказало работникам образования в престиже, привело на край бедности.

- Существуют проблемы поважнее имиджа.

- Зачем мне менять то, к чему люди привыкли. Я не актер и не торговец, чтобы нравиться. Пусть воспринимают меня таким, какой я есть на самом деле. Пусть судят не по одежкам и приятным улыбкам, а по делам.

- У каждого руководителя “свой резон”, свое лицо. Нам не нужны руководители на одно лицо, пусть и привлекательное.

- Надо думать не о создании личного ореола, а о престиже школы.

Приведенные нами аргументы наших респондентов во многом понятны, но и грешат искаженными представлениями, лежащими за пределами реальной сущности имиджа, а также свидетельствуют о путанице в его понятии. С другой стороны, они свидетельствуют о том, что проблема имиджирования - создания привлекательного образа руководителя, его поддержания, развития и защиты - не надумана и что решение этой проблемы должно быть управляемым. С одной стороны, руководитель должен выдерживать определенный управленческий стиль, с другой - постоянно его корректировать, оптимизируя общение с людьми, и не только на интуитивном уровне, (а элементы своей репутации на практике так пока и отстраиваются), но и на основе специальных технологий имиджирования, некоторые из которых будут предложены в работе.

Проблема авторитета, престижа, репутации - всего того, что составляет привлекательность облика руководителя, его имидж, будет приобретать все большее значение для современного внутришкольного управления, которое уже разрушило командно-административную систему, но еще не создало новую, информационно-аналитическую систему управления.

Школе, как и обществу в целом, нужна системность управления, как бы оно ни было децентрализовано, переведено в режим самоуправления, подкреплено свободой и т.д. Поэтому формирование управленческой “элиты”, “мозговых центров”, команд - важнейшее средство выхода из кризиса управления, выхода, который обеспечат не “троечники”, а одаренные, высоконравственные, ответственные и всесторонне подготовленные руководители, настоящие лидеры, которые уже появились и к облику которых следует присмотреться повнимательнее.

Решая проблему формирования и развития имиджа руководителя школы, мы исходим из того, что персонификация имиджа - это постоянный процесс, связанный с развитием личности, удовлетворяющий свои интересы и потребности.

Персональный имидж, его развитие стратегически выгоден, так как создает возможности и ограничения организационного поведения, своей привлекательностью вызывает у управляемых целеполагание и мотивацию, участвует в регуляции активности коллектива, участников управленческих процессов, в их развитии и саморазвитии.

Репутационно значимые черты имиджа руководителя школы можно доносить и до школьного сообщества в целом, и до отдельных лиц, используя тем самым имидж как инструмент, как матрицу управления.

Таким образом, создание положительного имиджа руководителя любого уровня в управляющей системе школы, его становление, развитие рассматриваются нами как фактор совершенствования внутришкольного управления, как условие реализации власти авторитета, лидерства, организационной культуры, как средство

стимулирования саморазвития управляющих и управляемых, а также улучшения климата школьной организации.

Задачи настоящей главы - осуществить анализ основных понятий, связанных с имиджем руководителя, его природой и сущностью; определить основные характеристики имиджа, его значение, основные свойства и функции; выявить возможность влияния имиджа на совершенствование внутришкольного управления. В работе рассматриваются значимые для имиджа модели поведения руководителя в типичных для школы управленческих ситуациях, а также модель самопрезентации. Определены факторы, влияющие на создание, поддержание и развитие имиджа руководителя школы. Предложены рекомендации по развитию позитивного имиджа.

Анализ предмета исследования осуществлялся с учетом полидисциплинарного контекста (педагогика, социология, психология, теория внутришкольного управления, имиджелогия и др.).

Трудности состоят в том, что необходим взгляд на исследуемую нами проблему из более широкого культурного пространства. Тем не менее, мы предполагаем, что настоящее исследование имиджа руководителя школы позволит более полно представить комплекс соответствующих управленческих средств, отобразить их во внутришкольной структуре управления, даст возможность повысить точность проектируемых моделей управления, а также обогатить язык их описания.

Понятие имиджа

Имидж в переводе с английского - образ, изображение.

Наш собственный образ, с нашей точки зрения, называется самооценкой, с точки зрения других - имиджем.

С легкой руки американцев слова “имидж”, "имиджмейкер" стали в наши дни известны практически каждому образованному человеку в любой сфере его деятельности.

Имиджелогия, которая привлекает и политиков, жаждущих чуда в предвыборной борьбе, и ученых, и астрологов, и визажистов, и

дизайнеров, и управленцев все еще делает выбор между наукой и тем, что ей не является.

"Правильные рекомендации" о том, как правильно смотреть, говорить, ходить, как определять индивидуальность человека по пластике, мимике, интонациям и т.д. весьма часто теоретически не обосновываются и не подкреплены экспериментально.

Наиболее известные работы Д. Карнеги, А. Пиза и др., рекламирующих универсально-эффективные приемы построения имиджа руководителя, не отличаются фундаментальными разработками, а прагматичностью, но до сих пор оказывают существенное влияние на концепции имиджелогии и практику создания имиджа.

Появилась масса бульварных изданий, которые наводнены всякого рода рекомендациями, дающими неопределенно - астрологические и мистические обоснования имиджа политиков, бизнесменов и т.п., что с нашей точки зрения - за гранью науки.

Так как фундаментальная теория имиджа пока не разработана, в качестве исходных данных известные нам авторы используют материалы общей психологии, групповой психотерапии, онтопсихологии, социологии, антропологии и др.

Уместно остановиться **на степени научной разработанности проблемы.**

Имидж руководителя представляет собой сложный объект научного анализа именно с учетом потребности его междисциплинарного исследования.

С учетом междисциплинарности и комплексности проблемы мы бы выделили труды Н.А.Бердяева, Н.А.Ильина, П.А.Столыпина, П.А.Флоренского, в которых содержится полезные и для современного исследователя идеи о характере власти и ее ликах.

Многогранность темы потребовала анализа большого количества работ зарубежных и отечественных авторов. В известных нам работах У.Джеймса, И.С.Кона, А.Б.Орлова исследуются проблемы самосознания; структуре самосознания и Я - концепции посвящены работы Т.Шибутани, Р.Бернса, К.Хорни, З.Фрейда,

К.Роджерса; личностной идентичности - работы И.В.Антоноса, Э.Эриксона, К.Юнга; социальной идентичности - Л.Бергера, Т.Лукмана, В.А.Ядова и др.

Важную роль в научном осмыслении избранной темы сыграли изданные в последние годы труды В.М.Шепеля, И.А.Федорова, В.Ф. Халипова.

Большой интерес не только для исследователя проблемы, но и для руководителя-практика представляют труды деятелей искусства, например К.С.Станиславского и М.А.Чехова, а также таких классиков литературы как Ф.М.Достоевский, Л.Н.Толстой, А.П.Чехов и другие - истинные мастера психологического рисунка образов.

Что касается сферы внутришкольного управления, несмотря на заметное увеличение в 90-е годы числа публикаций, посвященных вопросам управления школой и серьезное изменение их содержания, проблема имиджа руководителя школы освещалась лишь косвенно. Внимание авторов, пишущих о школьном управлении и руководителях, как правило, сосредоточивается на правах, функциональных обязанностях и профессиональных качествах руководителей, а также чертах личности ("теория черт"), которые должны приводить к эффективной управленческой деятельности.

Прямо или косвенно затронутая нами проблема освещается в научных разработках В.С.Лазарева, М.М.Поташника, А.М.Моисеева, Т.И.Шамовой, А.И.Орлова и др.

Как же трактуют понятие “имидж” словари?

“Имидж - образ, изображение; реальный (или воображаемый) облик, стиль делового человека (фирмы, предприятия), отношение к ним на основе их популярности и успеха, доверия и симпатий людей. Обычно ассоциируется с понятием престижа и престижности, репутацией. Имидж руководителя формируется, прежде всего, результатами деятельности, а также средствами рекламы, массовой коммуникации и т.п. и составляет целую отрасль в управлении общественным мнением, используется в бизнесе, политике и др.” (См.: Социальные технологии. Толковый словарь. - Москва-Белгород. "Луч" - Центр социальных технологий, 1995).

“Имидж политический - образ (чаще всего в политике) целенаправленно и активно формируемый с использованием всех возможных средств и призванный эмоционально-психологически воздействовать на определенных лиц с целью популяризации, политической рекламы и т.д. ("Политическая энциклопедия", Т. 1, М.: Мысль, 1999, С. 427).

В имеющихся исследованиях понятие имиджа руководителя рассматривается как "возможность передать через определенные имидж-сигналы информацию о себе, о своих истинных, глубинных (личностных и профессиональных) устоях, идеалах, планах, деяниях" (Маркин В.М. "Я как личностная характеристика государственного служащего". //Имидж госслужбы: Сб. науч. трудов. - М., 1996, С. 122).

В большинстве работ имидж руководителя сводится к образу, его визуальной привлекательности. Шепель, например, отмечает: “имидж” - визуальная привлекательность личности. Счастлив тот, кто обладает от Бога привлекательным имиджем, но, как правило, многие обретают симпатию людей благодаря искусству самопрезентации" (Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. М., 1994, С. 6).

Другие авторы в трактовке понятия имиджа делают различные акценты: это и психический образ, это и сторона духовной жизни, социальная ориентация. Акцент делается и не на образ, а на построение коммуникации так, чтобы этот образ с высокой вероятностью возникал у большого числа людей, воспроизводил желаемые впечатления, шифруемые в образах и символах (Г.С.Почепцов. Имиджмейкер. Киев, 1995. с. 7).

В образном смысле имидж руководителя трактуется исследователями как “увеличительное стекло”, позволяющее разглядеть индивидуально-личностные и деловые его качества, как “кольчуга”, “маска”, та “обертка”, тот “фантик”, та “одежка”, по которым его встречают, огорчаются, если содержание не соответствует упаковке и, в конце концов провожают , как известно, уже не по одежке, а “по уму”.

Отдавая должное изученным нами работам, той роли, которую они играют в становлении управленческой имиджелогии, мы пришли

к выводу о необходимости более расширенного толкования природы имиджа по следующим соображениям:

- очевидно, что не каждый образ имеет отношение к имиджу. Сам по себе образ не является еще ни ценностью, ни оценкой;
- если имидж сводим к психическому образу, а значит к механизмам бессознательного в психике, то под сомнение берется его социальная ориентация;
- нельзя не обратить внимание на то, что в практической работе имиджмейкеры делают акцент не на образ, а на построение коммуникации.

Именно этот акцент нас интересует прежде всего, если учесть публичный характер деятельности руководителя школы.

В сжатом виде имидж руководителя школы мы характеризуем как совокупное представление руководителя о самом себе, а также мнение о нем окружающих, так как в имидже соединяются два начала: “что ты есть на самом деле” и как тебя представляют другие (сотрудники, реклама, средства массовой информации). Здесь важно подчеркнуть, что имидж несет обобщенную информацию не только о реальных особенностях поведения лидера школы, но и о существующих исключительно в воображении людей.

Например, директор школы для учащихся начальных классов - хороший или плохой, для учащихся средних классов - справедливый или несправедливый, для учащихся старших классов - современный или несовременный.

Осмысление понятие имиджа - совсем не праздное занятие, тем более, что в школьной практике это понятие не утвердилось еще в своем собственном значении. Оно подменяется чаще всего понятиями другими - престиж, авторитет, репутация - понятиями, может быть, и рядоположными, но все-таки, имеющими несколько отличительные качества. Достаточно взглянуть на небольшой словарь этих понятий.

Авторитет - личность, стимулирующая по отношению к себе моральное доверие, оказывающее влияние своим поведением на

людей. **Репутация** - мнение о достоинствах и недостатках кого-либо, чего-либо. **Престиж** - авторитет влияния (французское).

Очень близки по своему значению и такие термины, *“ореол власти”* (от лат. aureatus - позолоченный) - слава, блеск, почет, нередко сопровождающиеся и украшающие власть, делающие ее привлекательной; *“язык власти”* - система всех тех средств и сигналов, с помощью которых обладающий властью строит свое общение с людьми; *влияние* - суть действия авторитета, воздействие, оказываемое кем-либо на кого-либо, что-либо, например, историческим лицом на других людей и общественные процессы.

Есть еще такие словосочетания, может быть и не вполне корректно звучащие в образовательной сфере, как *“товарный вид”, “товар лицом”*. Не вызывает сомнения, что в рыночных отношениях именно эти вещи помогают решать деловые проблемы. Школа, как известно, имеет и своих заказчиков, и своих потребителей.

Часто употребляется понятие “знаковая фигура” - личность, которая любой человеческий признак - знак - использует в процессе взаимодействия с другими для подчеркивания некоторых своих качеств, своего отличия от других. Так как ролевая деятельность руководителя многопланова употребляются и понятия “амплуа” (от франц. должность; роль. род занятий) и “культурный ангажемент” (визаж, одежда, языковые знаки, мизансцены).

Уместно приобщить к раскрытию понятия имидж и такие понятия как *“гипноз власти”* - (от греч. hypnoc - сон) - образно осмысленное состояние, вызываемое внушением силы авторитета; *“власть авторитета”* - влияние авторитетных лиц на людей, на их умонастроения, общественное мнение и поведение; *“власть надежд”* - неотразимое воздействие, испытываемое людьми, от их собственных ожиданий, расчетов, связанных с определенной властной фигурой; *“власть моды”* - совокупное воздействие а) привычек и вкусов, господствующих в определенной общественной среде в определенный момент; б) образцов одежды и обуви, отвечающих таким вкусам; в) обычаев, манер поведения; *“власть*

слов” - загадочное влияние, производимое на слушателей собеседником, в публичной речи, на собрании, в средствах массовой информации; *“власть учителя”* - влияние, оказываемое на обучаемых и воспитуемых знаниями, убеждениями, навыками, жизненным опытом, нравственным примером.

Приведенный перечень понятий, с нашей точки зрения, не исчерпывает понятия имидж.

Поворачиваясь разными гранями, природа имиджа открывает все новые и новые горизонты его познания, позволяет и восхищаться и огорчаться ее проявлениями.

Чем имидж не является и чем он является?

Если прибегнуть к сумме отрицаний, то имидж - это

- не природная сущность,
- не тело,
- не общественное положение,
- не деятельность,
- не мышление,
- не совокупность стремлений,
- не переживание,
- не престиж,
- не авторитет,
- не “Я”.

Говорят, что имидж - “маска”, которую надевают, чтобы скрыться, обрести анонимность, присвоить себе чужое, не свое обличье. Сняв маску, человек обретает свое подлинное лицо.

И все-таки имидж - не маска из папье-маше, которую можно надеть или снять.

На самом деле, имидж - *модель, тип поведения,* который никак не может быть нейтральным по отношению к личности.

И если человек и выбирает маску, значит он хочет компенсировать то, чего его личности недостает и что ей, по ее самооценке, нужно. Означает ли это, что имидж - внешнее, наносное, неорганическое. Нет, не означает. Разница между внешним и внутренним всегда относительна. “Навязанный” стиль

поведения в результате повторения закрепляется, становится привычным. Маска выступает в реальной действительности как приспособительный механизм, облегчающий индивиду адаптацию к определенной позиции или ситуации. Самосознание, как показывают научные исследования в области психологии, не всегда признают маску как часть собственного “Я”. Но если образ поведения, соответствующий маске (административный, демократический), становится устойчивым, повторяющимся, личность не может уклониться от его осознания. Приходится или реализовать в поведении то, что считаешь своим “подлинным” лицом, отказавшись от маски, либо принять маску в качестве своего подлинного лица.

На чем основан имидж?

- на самооценке,

- на ориентации в психологическом планировании своих действий на новое, чтобы достичь цели, чтобы получить удовольствие в процессе ее достижения, чтобы нравиться людям, кем-то казаться.

- на диапазоне поведенческих выборов,

- на принятии решений осуществить поведенческие выборы.

С чем связан имидж?

Человеческая личность - сложна, многогранна и многомерна. Но человек открывает себя и существует только через других, в отношениях с другими. Образ “Я” как сложная установочная система тесно связан с образом жизни, социально-экономическими, культурными условиями, ценностными ориентациями, менталитетом общества и коллектива. Но привлекательность имиджа зависит во многом от самого человека, его самостоятельности, уровня сознания, культуры, психического, нравственного и эстетического развития.

Роль и значение имиджа руководителя

Люди, которые постоянно общаются с руководителем, всегда формируют для себя его имидж, который или привлекает, или отталкивает людей в соответствии с их восприятием имиджа,

отношением к имиджу, психологической реакцией на имидж. Как правило, он руководителю не известен; он может быть как положительным, так и отрицательным; определять отношение другого (партнера, управляемого); может быть стихийным или управляемым т.е. может быть откорректированным руководителем так, как ему надо.

Личный ореол директора, завуча школы, привлекательность их личности - важнейшая составляющая управленческого труда. С одной стороны, руководитель должен выдерживать определенный управленческий стиль, с другой - постоянно его корректировать и оптимизировать в общении с людьми.

Следует не забывать, что деятельность руководителей школы осуществляется в рамках коммуникативного поля. В отличии от политика, или известного, скажем, ученого, артиста, о которых мы имеем чаще всего лишь знаковые представления, сформированные с помощью символов, директор или завуч школы общается с учителями, учениками и их родителями непосредственно и оцениваются ими не только по школьным реалиям, а по всему тому, что им сопутствует: семья, дети, друзья, прошлое, хобби, связи с “сильными мира сего” и т.д. В имидже как стороне коммуникации руководитель использует в управленческой деятельности и средства самого себя, а желание успеха адаптирует с освоенными и желаемыми образцами группового поведения и групповых оценок.

Мы знаем, что поведение руководителя вызывает у людей симпатию или антипатию, стремление к подражанию, влечет за собой конфликты или согласие (консенсус), способствует созиданию или разрушению внутришкольных и внешкольных связей, он обеспечивает или не обеспечивает порядок, стабильность, равновесие школьной системы.

Это приводит к мысли о значении имиджа как системы программирования поведения субъекта школьной организации цивилизованными стереотипами и символами группового поведения, его эталонами и образцами. Ведь поведение руководителя школы по

природе своей - поведение социальное, в нем отражаются конкретные позиции и установки, ценностно- ориентированные действия.

Велико значение имиджа руководителя, так как он является отражением духовной жизни общества, его менталитета, ориентации жизнедеятельности. Типов таких ориентаций не много. К ним относятся стили жизни: утилитарный (материальные ценности и ориентиры); гедонический (получение личного удовольствия, чаще всего утилитарного); ригористический (соблюдение жестких принципов жизни при игнорировании возмущающих сложных ситуаций); экзистенциальный (избегание тревожных состояний, стрессов, поведенческих выборов), дионистский (постоянное общение, успех, слава, авторитет); пассионарный (власть и ее атрибуты); эскапистский (одиночество, отсутствие психологического сопротивления у других); духовность (состояние души человека, для которого идеальные устремления, ценности, благородные принципы выше (хотя и не исчерпывают) личного преуспевания.

Социальная ориентация личности руководителя отражается в концепции его жизни и ценностных ориентациях, в общей направленности личности, в установках на управляемый объект и проявляется в имидже.

Имидж личности руководителя не только воздействует на сознание и подсознание людей, но и управляет их психикой. Известно, что в руках недобросовестных, тщеславных людей имидж выступает инструментом интриги и манипуляции.

Известно к чему приводит и “безликое руководство” с его дефицитом профессионализма, творчества, ответственности, нравственной зрелости - дефицитом, который порождает всякого рода аномалии: администрирование, бюрократизм, негативное человеческое и гражданское самочувствие, скептицизм, погашает благородные стремления и усилия как отдельных людей, так и коллективов.

Если имидж руководителя школы положительный, успешный, он как флаг, как символ, постоянно напоминает членам школьного

коллектива о том, что они являются представителями именно этой школы с ее престижем, репутацией, авторитетом и что они должны вести себя соответственно. Люди, как правило, отождествляют себя и с названием школы, ее символами и эмблемами, ее достижениями и с именами своих руководителей, с их образами, их идеями, их успехами и т.д. А из такого самоотождествления, как известно, вырастают сплоченные школьные коллективы, пользующиеся хорошей репутацией и в своих микрорайонах и далеко за их пределами.

Поэтому, осмысливая роль и значение имиджа руководителя школы, мы подчеркиваем, что рассматриваем его как средство повышения созидательного потенциала управления, как условие эффективной реализации личного потенциала руководителя, возможностей лидерства, власти авторитета, совершенствования климата школьной организации, организационного поведения, культуры и т.д.

Природа имиджа. Характеристика его основных параметров

Поиск методологических оснований моделирования имиджа руководителя школы привел нас к сложнейшим и запутаннейшим вопросам природы имиджа, которая может рассматриваться лишь в междисциплинарном контексте.

В концентрированном виде обозначим лишь следующее.

Человеческая психика имеет мощное организующее начало, которое аккумулирует длительный опыт выживания человечества.

Не исключено, что именно страх разума перед чувствованием своей нетождественности с окружающем миром, с чем бы то ни было, разделил основные психические процессы на деятельность человека и общение с другими людьми. Человек, чтобы выжить, нашел способ "убегать от себя", образовывая группы и объединения.

Но для общения в группах понадобилась нормативно-ритуальная система воспроизводства самой возможности общения. Имидж стал

выразителем необходимости символьной стереотипизации, клиширования, стихийной ориентации людей на социальное поведение.

Имидж зарождается в психике, оформляется в группе. Человек, входя в общество, встречается с традиционными моральными нормами и, стало быть, запретами.

К пониманию природы имиджа имеет прямое отношение и такой процесс как мимесис, глубинная склонность человека к подражанию, актерству, лицедейству. Миметические склонности человека развиваются не только в силу стихийной борьбы психики с экзистенциальной тревожностью, но и для получения особого удовольствия при смене разных форм своего личностного начала ("Я" - системы). Одежда, походка, улыбка - личностная архитектоника, но в большей мере - проявление обычаев сообщества.

При любых трактовках природы имиджа, с которыми мы познакомились, очевидны факты его психической детерминации, предопределенности. Именно в жизни психики любого человека следует искать "пусковой механизм" имиджа, который существует как ориентация человека на управленческие отношения, на общение, чтобы решить как можно больше поведенческих задач с минимумом затрат, используя стереотипы, нормы и символы группового поведения.

В природе имиджа на основе вышесказанного можно выделить три диалектически взаимосвязанные группы процессов: а) жизнь психики; б) бытие социальных ролей; в) биологические и макросоциальные воздействия на жизнь человека или социальные группы.

Названные а), б), в) - процессы опосредованы ситуацией, которую можно рассматривать как поле поведенческого взаимодействия.

Именно ситуация стихийно ранжирует и ориентирует бытие имиджей, делает их пластичными и неоднозначными при взаимодействии с внешними факторами. Как не вспомнить, что "управление и есть приспособление!".

Поведение руководителя публично, оно видимо и слышимо, оно оценивается людьми. Однако мы много говорим об управленческих действиях и функциях руководителя, но меньше всего - о его внешне наблюдаемых поведенческих действиях и поступках.

Управленческие действия и “управленческое поведение” - не одно и то же. Поведение руководителя - это внешне наблюдаемое сторона деятельности, т.е. ее проявление. Оно детерминировано его статусом и теми ролями, которые он играет в соответствие с этим статусом.

Согласитесь, что имидж руководителя-**администратора**, избавиться от которого чаще всего непросто, особенно если он назначен свыше, и имидж руководителя, прошедшего **демократические** процедуры избрания, - различны. Различны имиджи разных руководителей в иерархии управления школой. Линейный и функциональный руководитель имеют и общие, и различные наборы индивидуально-психологических и профессиональных действий и их результатов.

Нельзя не сказать об позитивном имидже, базирующемся на власти авторитета. В практике школьного управления все ярче вырисовывается лидирующее положение ведущих педагогов - учителей-методистов, старших учителей, зав. кафедрами, председателей методобъединений, учителей-специалистов развивающего цикла предметов и завучей, курирующих отдельные участки и направления образовательной деятельности. Их имидж как руководителей сопряжен с созидательной деятельностью, профессионализмом, новаторством и оценивается положительно. Относительно новое явление в жизни школы - имидж носителей экспертной власти, внутренних консультантов, которое серьезно влияют на качество образовательной деятельности и управленческие процессы. Одним словом, вырисовывается и особенно привлекателен имидж носителей эталонной власти, т.е. тех лиц школьного коллектива, которые способны настолько сильно влиять на других своими характеристиками и представлениями, что эти другие (подчиненные или сотрудники) желают стать такими же, как влияющие на них значимые лица и всячески им подражают.

С каждым социальным положением (статусом, ролью) связывается специфическая система норм и ожиданий, которые и определяют те виды поведения, которые имеющий данный статус

руководитель может осуществить по отношению к другому, и наоборот (ролевая теория Дж.Мида и Р.Линтона).

Имидж руководителя - символ, код, средство организации школьного коллектива для выполнения поставленных задач. Он выражает системное единство основных сторон жизнедеятельности школы, по аналогии с известным "треугольником Маслоу", раскрывающим системную организацию жизни производства, где присутствуют: 1) "Я"-символы (самореализация), 2) "Мы-символы" (коллективы) и 3) символы "оргсреды".

В имидже руководителя школы так же, как и в базовом "треугольнике Маслоу", скрещиваются символы всех сторон жизнедеятельности школы.

В нашей интерпретации, "Я" - символы показывают самореализацию личности руководителя, его престиж, привычки, материальные и духовные интересы; уровень открытости для других школьных коллективов с их ожиданиями.

"Мы" - символы показывают принадлежность руководителя к малым группам, согласно исполняемым им ролям в коллективе и выражают престижи, диады, интересы.

"Макросимволы" выражают принадлежность к жизнедеятельности школы в целом и выражают нормы и стереотипы этого целого - школьной системы.

Оценивая поступки руководителя, люди судят о нем не только как о профессионале, но и как о человеке, личности и индивидуальности, что в научном смысле - не одно и то же. Мы предполагаем, что строительные блоки имиджа руководителя следует искать именно в этих понятиях.

Известно, что "человек" - это природное существо, имеющее сложную биологическую систему, которая развивается и функционирует по своим законам. Человек не только адаптируется к внешним условиям жизни, но и включается в систему общественных отношений, приобретая определенные социальные качества для самостоятельной деятельности, что ведет к наделению его новыми характеристиками - он становится личностью.

Личность всегда зависит от объективных условий существования и нуждается в этих условиях, т.е. испытывает потребности, главные из которых - биологические, социальные (общественные идеалы, социальная активность, осознание своего места в обществе и т.п.), духовные (познание внешнего мира, получение информации и т.п.).

Формируясь как личность, человек развивает высшие сферы своей психики - мыслительную, эмоциональную и волевую.

Под индивидуальностью понимаются свойства личности, обуславливающие особенности ее поведения, деятельности и т.д.

Любой руководитель существует в рамках коммуникативного поля. Но во время общения с людьми не всегда учитывает, что его рабочие маски, голосовые характеристики, неосознанные прикосновения к одежде, волосам, частям тела, положение бровей и уголков губ во время беседы, являются каналами несловесной коммуникации и несут другим важную информацию.

В популярной литературе выделяют пять больших каналов несловесной коммуникации: 1. пространство и способы им распоряжаться; 2. лицо (мимика); 3. взгляд; 4. голос (тембр, звук, ритм, артикуляция, кроме самих слов); 5. тело и его движения.

Хотя *пространство общения* не принадлежит никому, величина и замкнутость собственного пространства в процессе общения меняется в зависимости от ситуации, самочувствия и реальных партнеров. Спокойные, уверенные в себе руководители не отгораживаются всякого рода прикрытиями - столами, стульями, портфелями, экспансивные - “расширяют свои границы”, сообщая об этом далеко вытянутыми ногами, руками, положенными на спинки соседних столов и стульев и т.п. Как не вспомнить старинное выражение “держаться на почтительном расстоянии”. Интимное расстояние (40-45 см) при рукопожатиях, любезном поддерживании под локоть усиливает контакт, передает ему эмоциональную, теплую сторону. При таком общении подчиненный чувствует себя выбранным, отмеченным. Правда, руководитель должен учитывать, что у многих подчиненных, особенно у молодых людей прикосновение вообще вызывает настороженность, тревогу. Личное

расстояние при беседе может достигать 120 см и считается оптимальным для разговора, беседы, хотя вариации общения в этих пределах могут быть разнообразными - от вежливого “пребывания в одном пространстве” до теплого интереса собеседника, от раздражения до сочувствия. Формальное общение всех видов и окрасок располагается в промежутке от 120 до 260 см. И, наконец, публичное расстояние при общении с аудиторией может быть разным, в зависимости от самой аудитории и способа контакта с ней руководителя.

Осознание особенностей своего коммуникативного пространства, обращение внимания на то, как ты им распоряжаешься пойдет на пользу имиджу руководителя.

Важнейший параметр имиджа руководителя - его *лицо.* Очень важно знание своих особенностей мимики и адекватное “чтение” других лиц. “Однозначные лица” (“строгий”, “неприступный”), если в них подольше всматриваться, открывают иное их состояние жизни. Первые впечатления, известно, бывают обманчивыми. Не всегда улыбка знак расположения. Способы выражения эмоций совпадают у разных индивидах только в самых общих чертах и зависят от множества глубоко субъективных причин. Одни руководители неприятную информацию несут неподвижностью своего лица, другие - искаженным ртом, сузившимися глазами, наморщенным лбом. Одни руководители высказывают похвалу нарочито небрежно, с лицами, выражающими скорее иронию, другие - с чувством радости, восторга, а третьи никого не хвалят и никому не радуются.

В коммуникативном поведении очень важен *канал визуального контакта*. Лица, избегающие визуального контакта оцениваются скорее негативно. Глядя друг другу в глаза, как и предписывает традиционный этикет, собеседники считывают информацию о том, какое впечатление они производят друг на друга. Однако руководитель должен помнить, что прямой взгляд в глаза собеседника может усилить контакт до степени, которая ему неприятна и может вызвать резкое защитное поведение, что обычно не в интересах дела. Исследования психологов показывают, что

прямой взгляд “без согласия партнера” коррелирует со статусом смотрящего, дает ощущение давления и сопряженного с ним подчинения. “Победитель-руководитель” часто недоумевает отчего это ученик становится таким ”ершистым” или “подавленным”, отчего молодой учитель бывает так напряжен, отчего коллега-завуч так “неспокоен и суетлив”, а опытный учитель “уходит в себя”. Ситуация разглядывания - это ситуация потенциальной оценки, содержание которой собеседнику неизвестно и приводит поэтому к самым разным страхам и опасениям по поводу того, что именно могут увидеть глаза наблюдателя.

Не менее важный параметр имиджа руководителя - его *голосовые возможности*. Заметим, что “не иметь своего голоса” в оценке манеры общения почти то же, что не иметь своего лица. В общении с собеседником важен весь комплекс речевой характеристики - интенсивность речи, высота тона, тембр, интонационный рисунок речи, темпоритмическая структура. Говорить громче, чем требуется - это значит нарушать этикетную норму, силой голоса заставлять себя слушать, обходиться со слушателями как с толпой. Мы знаем, что многие руководители грешат этой многолетней привычкой вещать, а между тем нужна не громкая, а внятная выразительная речь - правильно подобранный темп, уместные паузы, разработанная артикуляция и так называемая “полетность голоса”.

Мысль о таком параметре имиджа руководителя как “язык тела” воспринимается даже как неприличное. А между тем тело любого человека, в том числе и руководящего, посылает сигналы не только самому себе, но и окружающим. Мы видим то “поникшие плечи”, то “грудь колесом”, то “упрямо сжатые губы”; мы ощущаем твердое или вялое рукопожатие, прерывистое дыхание, мы улавливаем “легкие” или “ тяжелые” шаги. По движениям, позам, пластическим привычкам как источникам информации можно судить о том, в каком руководитель физическом состоянии или настроении.

Можно с уверенностью сказать, что мелкие штрихи несловесного общения представляют собой естественный поток

человеческого поведения и являются “молекулами” имиджа руководителя.

Важнейший слой в постижении природы имиджа и граней его коммуникативного поведения составляет общение человека с самим собой. Психологи установили, что между “инстанциями” одной личности разыгрываются сложные и подчас драматические отношения: это попытки себя сдержать, стимулировать, упорядочить, защитить, возвысить себя в собственных глазах и т.д. Отсюда - хруст пальцев, чтобы скрыть волнение, “приклеенная” улыбка, чтобы скрыть неискренность, прищур глаз как сужение поля зрения, сосредоточение на собственных мыслях, проблемах и т.д. Не удивительно, что разработка индивидуальной выразительности решается главным образом теоретиками искусства.

Исследование природы имиджа, отдельных его параметров позволяет нам выявить теоретические ориентации этого феномена, его формирования, сохранения и развития.

Исследование научных источников обнаруживает различные акценты и точки зрения по этому поводу, которые не противоречат, а скорее дополняют друг друга в исследовании различных сторон феномена имиджа.

Обобщая результаты исследований представителей различных теоретических ориентаций, можно выделить следующие тенденции интерпретации этого феномена.

1. Имидж как и человеческая жизнь существует в плане субъективного времени. Он имеет свое прошлое, настоящее и будущее.

2. Имидж имеет структурное строение. Основными параметрами его измерения выступают содержательный (функции) и оценочный параметры, находящиеся во взаимосвязи.

3. В имидже возможно выделение двух аспектов - личностного и социального. Личностный аспект имиджа вторичен по отношению к социальному.

4. Имидж - динамическая структура, Она развивается на протяжении всей жизни человека, проходит через кризисы

идентичности, может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении.

5. Возможно выделение различных типов имиджа, их классификация основывается на таких параметрах, как а) наличие или отсутствие кризиса идентичности; б) сила и наличие принятых решений относительно себя, своей жизни и деятельности; в) открытость новому выбору, способность к изменению имиджу, к использованию защитных стратегий.

6. На поведенческом уровне возможно рассмотрение имиджа как процесса решения жизненно значимых проблем.

7. Имидж социален по своему происхождению, так как он формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе взаимодействия языка общения.

8. Изменение имиджа обусловлено изменениями в социальном изменении индивида.

Функции имиджа руководителя

Напомним, что имиджелогия - наука о том, как придать своему облику эффект личного обаяния.

Американские ученые установили, что образ привлекательного человека почти у всех один и тот и установили даже формулу имиджа:

образ привлекательного (приятного) человека (ОПД) =

= 2Д + 2О + У, что означает достоинство и доброжелательность + оптимизм и ответственность + уравновешенность.

Казалось бы, всего лишь пять качеств - и ты всеобщий любимец. Безусловно, в нашей действительности эти качества слишком дефицитны, особенно в управленческой деятельности.

Нам представляется, что четкое понимание функций имиджа поможет руководителю школы правильно определить свое отношение к управленческому имиджирования, серьезно заняться

своим обликом, поможет выстроить свой имидж так, чтобы в нем высвечивались как индивидуально-личностные, так и профессиональные качества.

Исследователи различают две группы функций: ценностные и технологические.

Ценностные функции управления:

Субъективное предназначение - активизация своеобразной подъемной силы, для общения с людьми и достижения жизненного успеха.

Объективное предназначение - создание выразительного личного облика руководителя, располагающего к себе людей, стимулирующего их выражать ему симпатии, доверие, рассчитывать на понимание своих душевных состояний.

Состав ценностных функций:

- личностно-вызывающая: создание такого облика личности, который выразительно подчеркивает ее духовное богатство, душевные характеристики, индивидуальную незаурядность;

- психотерапевтическая: с помощью обаяния достижение людского внимания и признания, что пополняет и восстанавливает биоэнергетику личности, содействуя ее устойчивому мажорному настроению, оптимизму в достижении своих целей, уверенности в себе.

Ценностные функции управления подвластны каждому, кто принял решение “светиться людям” - исходное положение имиджелогии, кто упражняется в мастерстве овладения технологий самопрезентации, т.е. умении подавать себя, утверждать лидерские позиции в своем коллективе, обретать личный авторитет.

Технологические функции имиджа более многоплановы:

- психосоциальной идентификации, сохраняющей здоровье, внутреннюю целостность и стабильность личности. Имидж - важное средство общения, значимый символ, своеобразная метка (“Я не чужой”, “Я свой”);

- социальной адаптации, направленной на быстрое вхождение в конкретную социальную среду, расположение к себе людей, установление с ними доброжелательных контактов;

- высвечивания лучших личностно-деловых качеств, вызывание у людей симпатии, признания личных достоинств и профессиональной грамотности;

- затенения негативных личностных данных посредством макияжа, прически, одежды, манер, чтобы отвлечь внимание людей от своих недостатков;

- концентрации внимания на себя, чтобы проявить интерес людей к своей личности, к тому, что она говорит и делает;

- расширения возрастного диапазона общения, незамыкание личности в своем возрастном имидже, расширение круга людских контактов; занятия трудовой и общественной деятельностью; визуальное соответствие современным манерам общения и соблюдения моды.

Группировка функций имиджа руководителя школы может осуществляться и по другим параметрам, с учетом специфики личности, особенностей школы и ее управляющей системы.

Функции имиджа руководителя могут быть направлены на самого себя (самоанализ, самооценка, самоорганизация, самовоспитание), на внешкольную среду (утверждение имиджа в глазах общественности, внешкольных учреждений, поддержание имиджа и его защита), наконец, на внутришкольную среду.

Функциям имиджа соответствует и структура имиджа: каждой функции соответствует свой блок, а вместе взятые блоки являются своеобразным социальным комплексом.

“Молекулами” структуры имиджа выступают: одежда, речь, мимика, интонации, пауза, походка, организованное пространство, запахи и др.

Факторы, влияющие на формирование и развитие имиджа руководителя

Все, что происходит с имиджем руководителя любой организации в любой сфере порождается двумя группами причин:

1) внешними по отношению к руководителю, зависящими от тенденций изменения более общих социальных систем, т.е. на макроуровне;

2) внутренними, определяемыми индивидуально-психологическими закономерностями, а значит во многом зависящими от самих руководителей или от действий их микросреды (начальная школа, кафедра).

Как показало наше исследование профессионального и социального самочувствия руководителей школы, типичные их жалобы сводятся именно к этим группам причин.

По причинам внешнего плана респонденты - директора школ испытывают: горечь, апатию, растерянность, вызванные ситуацией в образовании, пренебрежительным отношением государства к нуждам школы, критическим отношенном к ней со стороны семьи и общественности. Многие руководители испытывают тревогу и беспокойство в ходе проверок, квалификационных экзаменов и аттестационных процедур, изнуряющих педколлективы.

Что касается причин внутреннего порядка, то это возрастание ответственности, боязнь управленческих и психологических ошибок, затяжные конфликты с собой и окружением, постоянное невротическое напряжение, связанное с публичным характером профессии и должности, психологическое одиночество, нежелательность близких отношений с подчиненными, что провоцирует зависть, слухи, конфликты (в команде).

Школа как и российское общество сегодня все еще дезориентированы и причины неудовлетворенности, некомфортного самочувствия руководителей объяснимо.

И, тем не менее, будем помнить, что “Времена не выбирают. В них живут...” и еще: “Надо жить и исполнять свои обязанности”. Шоковое состояние и неурядицы в конце концов проходят.

Какие же факторы формируют имидж руководителя школы? Коснемся лишь важнейших из них.

Прежде всего, сам статус руководителя и то ролевое многообразие, которое связано с этим статусом.

Бытует мнение, что директор школы или завуч - тот же учитель, в лучшем случае учитель учителей. Факт бесспорный. Но центральные фигуры аппарата школьного управления - и директор и завуч - это прежде всего профессиональные управляющие школой, в этом их главное отличие от учителя. Их имидж - это имидж профессиональных административных лиц, права и функции которых признаны коллективом.

Важнейший фактор формирования руководителя - тип школы, ориентированный на удовлетворение спроса рынка труда и профессионального образования подготовленными кадрами, способными продолжить обучение.

По данным Министерства образования РФ, сеть образовательных учреждений и организаций не только масштабна (162,5 тыс. образовательных учреждений и организаций), но и качественно разнообразна. Из них 6,8 тыс. - федеральные, 147,3 тыс. - муниципальные, 8,5 тыс. - негосударственные (частные, общественные, религиозные).

Думается, что этот фактор вносит существенные коррективы не только в жизнедеятельность руководителей школ разного типа, что и накладывает отпечаток на его имидж.

Руководителю школы приходится считаться, что в рыночных условиях государство, выдавая “социальный заказ” школе. уже не удовлетворяет собственные потребности, а обслуживает интересы личности учащегося и семьи и содержится на конкретные средства налогоплатильщиков. Образование приобретает характер образовательных услуг, а граждане-налогоплательщики получают права заказчика и требуют повышения качества образования и личностной ориентации предоставляемых услуг. Новые модели развития экономической и политической систем российского общества меняют и цели образования, и модели образовательных систем, которые, в свою очередь, порождают и новые модели руководителей.

Ситуация усложняется тем, что отсутствует доктрина развития государственности, прогнозирование перспектив связано пока лишь с очередным бюджетом на год. Кроме обещаний, по-прежнему, расходы на образование не увеличиваются. Относительная автономия школы с ее бесчисленными поисками средств для выживания и развития накладывает новые отпечатки на имидж ее руководителей.

Важную роль в формировании имиджа руководителя играют и его личные потребности, мотивы и установки, а также ценностные ориентации и результаты труда.

Среди личных потребностей, особо влияющих на развитие имиджа руководителя, мы бы выделили: потребность в психологической защите, чтобы скрыть свои недостатки, спровоцировать у других нужные ему впечатления, погасить потенциал своих комплексов, например, нерешительности, скованности, внушить представление о силе своего влияния, интеллекте, доброте и т.п.; потребность в компенсации стереотипности обыденной жизни, рутинного труда - потребность, которая рождает мотивацию, преодоление психического дискомфорта и выражается в маскировках, “играх в несбывшееся”, деловых играх, диалогах, дискуссиях и т.д. и т.п.

Здесь на первый план выходит потребность в наличии “Я - концепции” личности руководителя, которая может быть представлена как когнитивная система, выполняющая роль регуляции его поведения в соответствующих условиях. Она включает в себя две большие подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая относится к самоопределению (физическому, интеллектуальному, нравственному), вторая - социальная идентичность - складывается из тех аспектов образа Я, которые вытекают из восприятия индивидом себя как члена определенной социальной группы, определенной социальной категории (этнос, пол, культура).

Среди важнейших факторов воспроизводства имиджа руководителя назовем также его способности, типы ролей,

исполняемых им в коллективе, личные привязанности и предпочтения. И, наконец, хочется отметить и такие факторы, как стадия развития коллектива, характер организационного поведения, стиль управления, результаты деятельности, наличие благоприятной морально-психологической атмосферы; фактор мотивации и удовлетворения собственной деятельностью, а также фактор коллективного оценивания личности руководителя.

Вышеназванные факторы, безусловно, заслуживают более детального раскрытия, но уже и названные нами помогут лучше понять природу самого имиджа, его основные аспекты.

Позитивный имидж руководителя школы, его слагаемые

Из чего складывается удачный, позитивный, положительный имидж руководителя, соответствующий потребности в созидательном управлении? Слагаемых такого имиджа немало.

Во-первых, это актуальность управленческих действий, их динамизм, их результаты.

Какие же результаты труда руководителя оцениваются коллективом или группой в современной школьной действительности прежде всего?

Опрос, осуществленный нами в школьных коллективах, показывает, что это, прежде всего:

- характер поставленных руководителем целей и задач;
- количество и значение принятых им решений;
- качество оперативной деятельности;
- эффективная передача управленческой информации в процессе коммуникаций;
- координация деятельности коллектива или группы с учетом разных стилей управления;
- успехи в развитии коллектива (группы).

Отмечается респондентами и умение руководителя строить свое поведение "по ситуации", рекламировать свою деятельность, "предавать гласности", делать ее привлекательной, запоминающейся.

На уровне профессиональной управленческой деятельности в формировании позитивного имиджа руководителя участвуют, прежде всего, деловые качества, специальные знания и умения.

Но имидж руководителя нельзя рассматривать лишь с позиций управленческой деятельности, тем более лишь с позиций силы, влияния, авторитета, отношений власти и подчинения.

Более трудное и нетрадиционное понимание управления - это понимание его как творческой инновационной деятельности, явления и понятия которой нуждаются в дальнейшей углубленной разработке. Мы предполагаем, что именно в таком инновационном характере управления таятся секреты воспроизводства эффективного имиджа руководителя.

Атрибуты властной деятельности имеют хорошо описанный ряд: решения, акции, шаги, меры, технологии, процедуры. Творческое созидательное управление открывает здесь ряд неосвоенных маршрутов. Один из них - духовное производство, т.е. производство духовных ценностей, идей, идеалов, концепций, представлений, научно-методических знаний и т.д.

На наш взгляд, имидж руководителя все в большей степени будет зависеть от его духовной деятельности, от способности преобразовывать связи и отношения в процессе сотрудничества членов коллектива на основе взаимного признания, влияния, интереса, стиля, стимула, творческого решения.

Позитивный имидж руководителя будет все больше зависеть от структуры ролей официального и неофициального лидерства.

Позитивный имидж руководителя как фактор созидательного управления все больше будет зависеть от новых подходов к внутришкольному управлению. Научившись целеполаганию, планированию, организации, руководству и контролю (как учили!), руководитель уже приступает к диагностированию, теоретическому осмыслению и анализу своих управленческих функций, что создает творческий климат, приобщает к такому управленческому процессу членов коллектива, что в свою очередь, изменяет стиль управления.

Руководитель становится хорошим диагностом, а это означает, что он способен осмыслить проблему, обнаружить различие между исполнителями и процессами, учесть разнообразные мнения, сформулировать проблему, а значит решить ее более эффективно.

Безусловно, новые подходы к управлению находят отклик у окружающих, рождают жизнеспособные коммуникации, обеспечивающие живую обратную связь.

Руководитель с положительным имиджем отдает предпочтение "естественным факторам управления", которые включают и цели, и задачи, и распределение ролей. Но важно, чтобы все это воспринималось как значимое, конструктивное, интересное, вдохновляющее, безусловно, выгодное, престижное и дающее властные полномочия.

Если руководитель способен так организовать процесс управления, он в значительной степени простимулирует энергетические силы членов своего коллектива, усилит их личностную независимость и личную мотивацию, повысив тем самым привлекательность своего имиджа.

Традиционное управление сделало позитивный шаг - делегирование полномочий сверху донизу. Новое управленческое мышление современного руководителя как "мозгового центра" должно быть направлено на пробуждение энергетических сил работников, на их объединение, на создание мощной школьной организации как монолитной созидательной силы.

Позитивный имидж руководителя, его созидающая направленность - в его креативности (способности учиться). Перед руководителями школы стоит множество проблем, на которые надо найти правильные ответы, а значит - принять правильные, грамотные решения.

Концепции развития школы, инновационные проекты, авторские программы и учебные пособия, экспериментальная работа по совершенствованию содержания образования и новых образовательных технологий - огромная сфера приложения интеллектуальных усилий руководителей школы, направленная на обеспечение качества образования и человеческой культуры.

Осознав ту или иную проблему, испытав обеспокоенность по поводу ее решения, добившись ее понимания, руководитель получает новые знания. Концепции и модели будущего школы прорастают и его знаниями. Может быть у работников школы не случайно самый длинный летний отпуск и школьные каникулы. Есть время подумать, порефлексировать, прислушаться к чувству тревожности - явлению усиливающегося интеллекта, проанализировать свои действия, помечтать, сформулировать новые идеи, способные создать творческий климат в школьной организации, т.е. выносить свои новые замыслы, оформить их на бумаге, сверив с существующими теориями и опытом решения, чтобы пойти с ними к людям и получить их "добро".

Позитивный имидж руководителя - в его способности быть лидером.

Однако школьные реалии корректируют представление о лидерстве. В ходе инновационных преобразований в школе мы убедились, что лидерство не является "абсолютной прерогативой официальных руководителей". Школа выжила перед лицом угрозы разрушения и развивается прежде всего благодаря, универсальным человеческим качествам педагогов, их лидерству, их самоотверженному вкладу в коллективный разум и культуру школьной организации.

Но позитивный имидж не может ограничиться лишь профессиональным обликом руководителя. Его следует также рассматривать, следуя природе имиджа, на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях.

Следует учитывать, что:

- на психофизиологическом уровне качество имиджа руководителя зависит от силы, динамичности, мобильности нервной системы, ее подвижности. Определенные показатели устойчивости, переключаемости внимания, скорости протекания мыслительных процессов, объема памяти, психомоторики и др. могут являться даже противопоказаниями к руководящей деятельности, негативно сказываться на формировании имиджа;

- на психологическом уровне для имиджа руководителя очень важна познавательная, эмоциональная и волевая сферы, которые в

управленческой деятельности принимают непосредственное участие, а также характер. Цели, мотивы, потребности, интересы, склонности, способности, черты характера руководителя уходят корнями в эти сферы психики;

- на социально-психологическом уровне в создании положительного имиджа большое значение имеют социальные установки, процессы социализации и адаптации, коммуникативные способности, психологическая совместимость и др., которые определяются психическими закономерностями.

Безусловно, здесь надо учитывать и психологические характеристики социальной среды, межличностные отношения, традиции, конкурентность, психологический климат, общественное мнение, групповое настроение, слухи и др.

Имидж и авторитет руководителя-лидера

Уяснение слагаемых позитивного имиджа руководителя позволяет нам более подробно рассмотреть проблему авторитета руководителя-лидера.

Говорить об авторитете лидера это значит вести речь о значении, влиянии, том "весе", которым он пользуется в команде, коллективе. Авторитет проявляется в системе взглядов руководителя, в его качествах, достоинствах, заслугах. Авторитет - это комплексное интегральное качество субъекта управления, оно складывается из многих свойств, получивших широкое признание. Авторитет выражает особый род общественного отношения к руководителю, основанного на глубоком доверии к его качествам и достоинствам. Авторитет руководителя бывает официальный, он зависит от его социальной роли субъекта и неофициальный, который реализуется через неформальные отношения, устанавливается с помощью социально-психологических механизмов. Он получает психологические основания через личные качества, знания, умения, навыки, профессиональное мастерство и жизненный опыт руководителя, через его реальные достоинства.

Виды авторитета зависят от сферы деятельности и от способов его влияния на людей. Руководитель школы может быть авторитетом в преподаваемом им предмете, может быть авторитетом в профессиональной, управленческой деятельности, в научно-педагогической деятельности, организационной и т.д. Он может быть моральным авторитетом и др.

Советская школа вырастила авторитетных "лидеров-организаторов" - ответственных, честных, энергичных, способных обеспечить порядок; организовывать, согласовывать и контролировать; привлекать и удерживать нужных школьному воспитанию людей и организаций; создавать благоприятный для работы морально-психологический климат.

Современная российская школа испытывает нужду в новом типе "интеллектуального лидера", способного руководить не только образованными людьми, из которых состоит педколлектив (надо отметить, что педколлективы, помимо традиционного состава учителей, пополнились педагогами-специалистами вузов и научно-исследовательских учреждений), но главное - способного овладеть новой философией и идеологией образования и его технологиями, а также руководить инновационными процессами.

Мы являемся свидетелями того, как рождается этот новый тип лидера, как путем проб и ошибок формируются его авторитет и имидж в нелегких преобразованиях общеобразовательной школы в школы-гимназии, школы-лицеи, школы-колледжи и т.д.

Не будем отрицать значимости организационной деятельности должности руководителя. Например, роли администратора, хозяйственника, снабженца, координатора, информатора, председателя советов и школьных комиссий будут всегда востребованы школьной системой. Но в новом имидже руководителя школы появились уже и новые признаки эрудита-гуманитария. Это легко выявить на основании даже тех ролей, которые взял на себя руководитель уже новой формации: Диагност, Аналитик, Проектировщик, Методолог, Теоретик, Разработчик, Инноватор, Работодатель, Распорядитель кредитов, Издатель, Предприниматель, Творец норм и программ развития и др.

(см.: А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. Заместитель директора по научной работе. М.: Новая школа, 1996).

Итак, имидж лидера нового типа формируется:

- новыми образовательными потребностями общества, управляемой школы, личности учителя и ученика;
- концептуальными основаниями развития школы и управленческой деятельности, моделями (образами) желаемого будущего;
- новыми подходами к внутришкольному управлению со всеми его системными свойствами нюансами; с учетом достижений смежных наук;
- условиями и ресурсами, необходимыми для успешной деятельности;
- результатами, эффектами управленческой деятельности;
- связями и отношениями управляющей системы;
- личностными факторами и др.

Лидер-интеллектуал обращается сегодня к идеям смежных наук, рассматривающих вопросы социального управления: общая теория управления, современная теория внутришкольного управления; педагогика, психология, социальная психология, педагогическая инноватика, теория систем, теория управления проектами; кибернетика; общая теория информации; зарубежный менеджмент; общая теория инновационных процессов и др.

Эти идеи он преломляет в русле гуманистической ориентации "школы человеческих отношений" управления типа "мягкой волны".

Лидер-эрудит, с нашей точки зрения, это гуманитарий, философ, специалист в области идей, мыслящий в соответствии с универсальными логическими принципами, а значит ясно мыслящий, владеющий практическими методами операционального исследования ценностей образования, культуры, оргповедения. Он владеет и социальными технологиями и способен применять их достаточно искусно, чтобы быть на уровне с людьми, чья жизнедеятельность зависит от этих знаний.

Лидер-интеллектуал обеспечивает равновесие знания картины мира, картины макросреды и микросреды, упорядоченные в рамках теории внутришкольного управления, его синтетического образа, а значит он способен заранее предвидеть многие моменты будущего

процесса эволюции образования и управления образовательными процессами, что позволит ему создать также "контур управления" (термин из теории следящих систем), который на основе обратной связи обеспечил бы ускорение цикла: идеи (педагогические, внутришкольное управление) - теория - технология - новый образ школьной жизнедеятельности, образования - новые возможности - новые идеи).

Лидер-интеллектуал не допустит, чтобы развитие школы было пущено на самотек, на волю случая, он вырабатывает определенную линию поведения в сфере творческих идей, он преодолевает хаотическое функционирование школы, он использует творческую силу самих идей для управления процессом развития школы и развивающего управления. Он добивается, чтобы вверенный ему коллектив поддерживал его взвешенные, теоретически осмысленные и логически выверенные идеи и аргументы, чтобы люди выдавали своего рода "мандат на право существования" этих идей, распространяли и реализовывали их согласно определенным правилам, а если это невозможно, хотя бы на отдельных участках, по отдельным проблемам в современном варианте их развития.

Безусловно, нас интересует поведение такого лидера. Без сомнения, это лидер, предпочитающий демократический стиль общения с подчиненными.

Во-первых, он по особым правилам создает под свою идею "команду", объявляет себя лидером этой команды и не допускает другого, оппозиционного лидера, так как это опасно. Он имеет особый имидж в "команде", поощряющей и выделяющий именно этот круг лиц, который он и заражает своими идеями и способами их воплощения.

Часто такие команды называют "мозговыми центрами" управления. Как правило, они занимаются проблемами развития школы, вопросами стратегии. Лидер, соответственно, выстраивает свой имидж для работы с интеллектуалами.

Во-вторых, он поддерживает в команде отношения личной конфликтности, так как учитывает возможных конкурентов-

специалистов, формальных и неформальных лидеров, для чего быстро и точно меняет свой имидж.

В-третьих, лидер постоянно поддерживает свой авторитет, не уменьшает его. Он стремится понравиться, обдумывает и составляет сценарии своих бесед, встреч, выступлений, “проигрывает” свои управленческие действия, просчитывает их возможные эффекты и последствия. Для этого он заботится об обратной связи, чтобы знать мнение о себе подчиненных, членов команды.

В-четвертых, лидер испытывает организационные связи в своей команде на прочность, имитируя сложную ситуацию при своем отсутствии. Благо, чаще всего такому лидеру не надо ничего имитировать, так как он востребован, как правило, и высшими эшелонами власти, куда вынужден отлучаться из школы, представительствовать в различных органах и организациях. Он поощряет отличившихся в его отсутствие, поддерживает коллективный дух и т.д.

Имидж и авторитет руководителя-лидера

Уяснение слагаемых позитивного имиджа руководителя позволяет нам более подробно рассмотреть проблему авторитета руководителя-лидера.

Говорить об авторитете лидера это значит вести речь о значении, влиянии, том "весе", которым он пользуется в команде, коллективе. Авторитет проявляется в системе взглядов руководителя, в его качествах, достоинствах, заслугах. Авторитет - это комплексное интегральное качество субъекта управления, оно складывается из многих свойств, получивших широкое признание. Авторитет выражает особый род общественного отношения к руководителю, основанного на глубоком доверии к его качествам и достоинствам. Авторитет руководителя бывает официальный, он зависит от его социальной роли субъекта и неофициальный, который реализуется через неформальные отношения, устанавливается с помощью социально-психологических механизмов. Он получает психологические основания через личные

качества, знания, умения, навыки, профессиональное мастерство и жизненный опыт руководителя, через его реальные достоинства.

Виды авторитета зависят от сферы деятельности и от способов его влияния на людей. Руководитель школы может быть авторитетом в преподаваемом им предмете, может быть авторитетом в профессиональной, управленческой деятельности, в научно-педагогической деятельности, организационной и т.д. Он может быть моральным авторитетом и др.

Советская школа вырастила авторитетных "лидеров-организаторов" - ответственных, честных, энергичных, способных обеспечить порядок; организовывать, согласовывать и контролировать; привлекать и удерживать нужных школьному воспитанию людей и организаций; создавать благоприятный для работы морально-психологический климат.

Современная российская школа испытывает нужду в новом типе "интеллектуального лидера", способного руководить не только образованными людьми, из которых состоит педколлектив (надо отметить, что педколлективы, помимо традиционного состава учителей, пополнились педагогами-специалистами вузов и научно-исследовательских учреждений), но главное - способного овладеть новой философией и идеологией образования и его технологиями, а также руководить инновационными процессами.

Мы являемся свидетелями того, как рождается этот новый тип лидера, как путем проб и ошибок формируются его авторитет и имидж в нелегких преобразованиях общеобразовательной школы в школы-гимназии, школы-лицеи, школы-колледжи и т.д.

Не будем отрицать значимости организационной деятельности должности руководителя. Например, роли администратора, хозяйственника, снабженца, координатора, информатора, председателя советов и школьных комиссий будут всегда востребованы школьной системой. Но в новом имидже руководителя школы появились уже и новые признаки эрудита-гуманитария. Это легко выявить на основании даже тех ролей, которые взял на себя руководитель уже новой формации: Диагност, Аналитик, Проектировщик, Методолог, Теоретик,

Разработчик, Инноватор, Работодатель, Распорядитель кредитов, Издатель, Предприниматель, Творец норм и программ развития и др. (см.: А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. Заместитель директора по научной работе. М.: Новая школа, 1996).

Итак, имидж лидера нового типа формируется:

- новыми образовательными потребностями общества, управляемой школы, личности учителя и ученика;
- концептуальными основаниями развития школы и управленческой деятельности, моделями (образами) желаемого будущего;
- новыми подходами к внутришкольному управлению со всеми его системными свойствами нюансами; с учетом достижений смежных наук;
- условиями и ресурсами, необходимыми для успешной деятельности;
- результатами, эффектами управленческой деятельности;
- связями и отношениями управляющей системы;
- личностными факторами и др.

Лидер-интеллектуал обращается сегодня к идеям смежных наук, рассматривающих вопросы социального управления: общая теория управления, современная теория внутришкольного управления; педагогика, психология, социальная психология, педагогическая инноватика, теория систем, теория управления проектами; кибернетика; общая теория информации; зарубежный менеджмент; общая теория инновационных процессов и др.

Эти идеи он преломляет в русле гуманистической ориентации "школы человеческих отношений" управления типа "мягкой волны".

Лидер-эрудит, с нашей точки зрения, это гуманитарий, философ, специалист в области идей, мыслящий в соответствии с универсальными логическими принципами, а значит ясно мыслящий, владеющий практическими методами операционального исследования ценностей образования, культуры, оргповедения. Он владеет и социальными технологиями и способен применять их достаточно искусно, чтобы быть на уровне с людьми, чья жизнедеятельность зависит от этих знаний.

Лидер-интеллектуал обеспечивает равновесие знания картины мира, картины макросреды и микросреды, упорядоченные в рамках

теории внутришкольного управления, его синтетического образа, а значит он способен заранее предвидеть многие моменты будущего процесса эволюции образования и управления образовательными процессами, что позволит ему создать также "контур управления" (термин из теории следящих систем), который на основе обратной связи обеспечил бы ускорение цикла: идеи (педагогические, внутришкольное управление) - теория - технология - новый образ школьной жизнедеятельности, образования - новые возможности - новые идеи).

Лидер-интеллектуал не допустит, чтобы развитие школы было пущено на самотек, на волю случая, он вырабатывает определенную линию поведения в сфере творческих идей, он преодолевает хаотическое функционирование школы, он использует творческую силу самих идей для управления процессом развития школы и развивающего управления. Он добивается, чтобы вверенный ему коллектив поддерживал его взвешенные, теоретически осмысленные и логически выверенные идеи и аргументы, чтобы люди выдавали своего рода "мандат на право существования" этих идей, распространяли и реализовывали их согласно определенным правилам, а если это невозможно, хотя бы на отдельных участках, по отдельным проблемам в современном варианте их развития.

Безусловно, нас интересует поведение такого лидера. Без сомнения, это лидер, предпочитающий демократический стиль общения с подчиненными.

Во-первых, он по особым правилам создает под свою идею "команду", объявляет себя лидером этой команды и не допускает другого, оппозиционного лидера, так как это опасно. Он имеет особый имидж в "команде", поощряющей и выделяющий именно этот круг лиц, который он и заражает своими идеями и способами их воплощения.

Часто такие команды называют "мозговыми центрами" управления. Как правило, они занимаются проблемами развития школы, вопросами стратегии. Лидер, соответственно, выстраивает свой имидж для работы с интеллектуалами.

Во-вторых, он поддерживает в команде отношения личной конфликтности, так как учитывает возможных конкурентов-специалистов, формальных и неформальных лидеров, для чего быстро и точно меняет свой имидж.

В-третьих, лидер постоянно поддерживает свой авторитет, не уменьшает его. Он стремится понравиться, обдумывает и составляет сценарии своих бесед, встреч, выступлений, “проигрывает” свои управленческие действия, просчитывает их возможные эффекты и последствия. Для этого он заботится об обратной связи, чтобы знать мнение о себе подчиненных, членов команды.

В-четвертых, лидер испытывает организационные связи в своей команде на прочность, имитируя сложную ситуацию при своем отсутствии. Благо, чаще всего такому лидеру не надо ничего имитировать, так как он востребован, как правило, и высшими эшелонами власти, куда вынужден отлучаться из школы, представительствовать в различных органах и организациях. Он поощряет отличившихся в его отсутствие, поддерживает коллективный дух и т.д.

Развитие и жизненный цикл имиджа

Никто не знает, что даст природа, но каждый знает, что и благодаря чему ему удалось развить в себе.

По нашим наблюдениям имидж - явление движущееся, меняющееся и развивающееся. Он имеет свои истоки, проходит этапы наращивания силы авторитета, достигает своего расцвета, слабеет, приходит в упадок, к своему эпилогу, т.е. есть все основания говорить о жизненном цикле имиджа.

Имидж можно рассматривать как сложившийся факт: имидж руководителя школы. А можно рассматривать его в процессе становления и развития, начиная с вступления в должность, а еще вернее - с притязаний на эту должность, состояния руководства, расцвета руководства, на стадии его упадка, а, возможно, и возрождения.

Имидж, как и власть, можно сохранять, предпринимая необходимые шаги по его сбережению, корректированию, наращиванию.

Его можно анализировать во временных состояниях и измерениях, так как на всех этапах жизнедеятельности руководителя имидж рукотворен.

Движение имиджа руководителя основано на развитии и коррекции его личности. Человек на протяжении всей своей жизни сознательно вносит в свой имидж коррективы: старается прямо держать спину, смотреть в глаза собеседника, улыбаться, преподносить себя окружающим с наилучшей стороны - сильным, удачливым, симпатичным, умным, отзывчивым.

Хотите вы того или нет, но, став руководителем, вы неизбежно сталкиваетесь с необходимостью изменить имидж, так как оказались в новом качестве. Не каждый директор школы из старенького "Жигуленка" пересядет в БМВ, приобретет сотовый телефон, но в солидный костюм он все-таки скорее всего облачится.. Может быть отпустит бороду, изменит прическу, откажется от курения, поменяет портфель на кейс, расстанется с некоторыми юношескими привычками, боясь произвести впечатление легкомысленного и безответственного руководителя. Недаром француженки советуют: “Хочешь выглядеть привлекательнее, вымой голову!”.

Если речь вести об имидже как образе, то сегодня многое сделано для того, чтобы красота стала управляемой: парикмахеры, визажисты, косметологи, стоматологи, пластическая хирургия - все это - к услугам тех, кто заботится о своем внешнем облике. Эта проблема решается руководителем школы на всех возрастных этапах и с учетом той ситуации, в которой он находится.

Безусловно, приходится считаться и с "заданностью образа" (выражение Д.С. Лихачева) в общественном сознании, которое консервативно: если директор - женщина, то это облик "комиссара в юбке" или эдакой железной леди типа Маргарет Тэтчер, если директор - мужчина, то хорошо бы облик "железного Феликса", а не " вяленького, да пьяненького". Отсюда - и атрибуты образов, визуальные ряды.

Важно учитывать, что руководитель имеет множественные взаимосвязанные макрохарактеристики, так как он одновременно является и человеком, и личностью, и индивидуальностью, и субъектом своего профессионального труда, о чем уже говорилось. А это обуславливает необходимость применения целостной психотехнологии формирования, развития и коррекции личности, что не может не сказаться на ее имидже.

Руководитель в своих же собственных интересах (или его желаемого окружения) выступает как активный творец, постоянно движущийся к идеалу. Акмеологический подход, который широко используется, особенно в психологии, решает задачу оптимальных способов организации деятельности субъекта. Этот подход использует опыт таких концепций, как теория управления, НОТ, эргономика (наука о трудовых процессах, комплексно изучающая человека для обеспечения его адаптации к условиям производства).

К какому же инструментарию в корректировке имиджа должен прибегнуть руководитель школы?

В социологии и социальной психологии разработана целая система взаимосвязанных методов и приемов развития способности человека совершенствовать свою жизнь индивидуально-личностными средствами. Наметилась разнообразная дифференциация социальных технологий формирования индивидуальной субъектности, в том числе и в сфере властных отношений.

Психологи используют акмеолого-психологическое консультирование. Существуют выработанные специальные рекомендации по изменению тех или иных характеристик личности в процессе повседневной ее включенности в жизненные и деятельностные измерения.

Руководитель может воспользоваться этими рекомендациями или получить консультацию у психолога лично, хотя практика говорит о том, что руководитель все еще не доверяет тайны своего бытия другому, если он даже профессионал, по известной причине: боязнь разглашения этой информации.

Практикуется множество психопрофилактических мер, индивидуальная психокоррекция, система методов по формированию жизненных сил человека. Эта группа проблем рассматривается в научной литературе по соционике, психотерапии, социальной работе, социальной психологии, социальной педагогике, образованию и творчеству.

Так как руководители школ "сами с усами" - выступают в самых разных ипостасях в работе с людьми - чаще всего и педагогом, и психологом, и дипломатом, и актером, то они предпочитают науку самосовершенствования.

Прежде всего, важно уяснить, что без самосовершенствования конструирование и развитие имиджа как опыта свободы воли личности, опыта индивидуальных решений невозможно, ведь имидж по существу своему - это социальное программирование.

Самосовершенствование имеет сложные критерии качества, учитывающие самооценку и групповое подтверждение этой самооценки при всей его неоднозначности. Самооценку лучше осуществлять на уже обозначенных нами уровнях - психолого-физиологическом, психологическом, социально-психологическом, управленческом.

Большую роль при этом играет самосознание, т.е. осознание своей физической, интеллектуальной, нравственной личностной специфики, национальной и профессиональной принадлежности, своего места и роли в системе общественных отношений.

Формируясь в деятельности, в том числе управленческой, самосознание связано с общим развитием руководителя, формируется в его деятельности и поведении, участвует в регуляции всех форм активности, развития и саморазвития. Самосознание - это единство трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования.

Самосознание позволяет обогащать имидж, включая дополнительные усилия, актуализируя потенциальные резервы личности.

Особо хочется подчеркнуть значение в коррекции и развитии имиджа руководителя **воли**. Как известно, воля - это способность

личности осуществлять регуляцию и саморегуляцию деятельности и поведения, она выражается в активном преодолении трудностей, противоречий и конфликтов при достижении сознательно поставленных целей. Воля выражает индивидуальность человека, служит самоутверждению и самовыражению его "Я". Она помогает руководителю, как и любому человеку, бороться со стихийно складывающимися импульсивными побуждениями, объединять в единую направленность личности потребности, цели и ценностные ориентации.

В управленческой деятельности при выборе поведенческих решений руководитель всегда рассматривает основные группы факторов, как бы "взвешивая" их волей.

В коррекции и развитии имиджа руководителя нельзя отказать эмоциям и чувствам, темпераменту, характеру, которые мобилизуют или демобилизуют физические, психические и моральные силы, умственную деятельность и оказывают огромное влияние на коллектив и отдельных работников.

Особо хочется подчеркнуть в движении имиджа руководителя роль **характера** (характер в переводе с греческого - чеканка, отпечаток). В психологии под характером понимают совокупность своеобразных психических свойств индивидуума, которые проявляются у личности в типичных условиях и выражаются в присущих ей способах деятельности в подобных условиях (Общая психология. Под ред. проф. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 423). Характер формируется, как известно, на протяжении всей человеческой жизни. Общие черты характера проявляются в отношениях личности к общественным обязанностям и долгу, в отношении к людям и самому себе.

В. Гюго утверждал, что "у каждого человека три характера: тот, который ему приписывают; тот, который он сам себе приписывает; и, наконец, тот, который есть в действительности" (Воронцов В.Л. Симфония разума: Афоризмы и изречения отечественных и зарубежных авторов. С. 507).

Руководителю в целях выяснения своего характера полезно знать мнение о себе коллектива, отдавать себе отчет в том, насколько

упорядочены у него отношения с сотрудниками, насколько он нужен и полезен людям, насколько он среди них авторитетен.

В зависимости от воли, характера, имидж руководителя формируется на основе успехов или неудач и в "зеркале" реакций окружающих.

Имидж руководителя школы рукотворен. Заповедь "Сотвори самого себя" имеет глубокое содержание.

Имидж руководителя, если вести речь о его положительном эффекте, о его развитии, предполагает полную самореализацию личности при условии выявления личностных способностей и возможностей во всех аспектах деятельности. Ведь руководитель - человек самостоятельный, независимый, склонный полагаться скорее на себя, чем на других и не искать по всякому поводу поддержки у других. Несамостоятельный руководитель не может самоутвердиться, как бы он ни стремился к высокой оценке и самооценке своей личности. Самореализация личности невозможна без осознания себя самого как личности, без оценки своего существования, действий во взаимосвязи с другими людьми, с управляемыми объектами, т.е. необходимо самосознание. Неразвитое самосознание не позволяет руководителю подвергать себя социальной самооценке, способу определения своего профессионального престижа. В прямой зависимости от самосознания находятся имеющие большое значение для развития имиджа руководителя: самонаблюдение, объектом которого являются психические состояния и действия самого себя, самооценка самого себя, своих способностей, нравственных качеств, поступков, социальных позиций; самоанализ своих собственных поступков и переживаний, своих способностей, нравственных качеств; самовнушение, позволяющее вызывать у себя те или иные ощущения, представления и управлять своими соматическими и эмоциональными реакциями; самокритика, выявление собственных недостатков с целью их преодоления.

Трудно представить себе руководителя, у которого отсутствует самообладание, показатель эмоциональной и социальной зрелости личности, ее способности к социально волевой организации своих

психических процессов. Без самообладания невозможно действовать в конфликтных критических ситуациях.

Рукотворность имиджа, которая устраивает, приводит в порядок самого себя, построена на саморегуляции, помогает руководителю сохранять внутреннюю стабильность, скоординированность собственных реакций, активность, направленную на достижение целей, на создание моделей и их корректировку в ходе деятельности.

Таким образом самость руководитель, существо которой обозначена нами в вышеперечисленных пособиях, является психологической основой в движении имиджа, выражает индивидуальную внутреннюю культуру личности, способна стать динамичной, действующей силой в процессе управленческого труда.

Таким образом, развитие и коррекция имиджа руководителя представляет собой комплекс индивидуализированных мероприятий по усилению регулирующих функций психики, развитию эмоционального самоконтроля и самоуправления, укреплению самообладания. Нормативно-ценностная коррекция заключается во внесении определенных направлений в индивидуально-личностную систему норм и поведенческих эталонов, в соответствии с которыми субъект вносит коррективы в исполнение своих жизненных и деятельностных функций.

Технологии формирования и развития имиджа руководителя школы

Как формирует свой имидж отдельный человек на интуитивном уровне?

Имидж формируется через открытие своего “Я” на всех этапах собственной жизнедеятельности. И каждое такое “открытие” предполагает внесение в него корректировки:

- исправление недостатка путем напряженных усилий;
- уклонение от осознания неприятного качества;

- видение всего окружающего мира сквозь призму своего несчастья с вытекающей отсюда мнительностью, пессимизмом, озлоблением;

- приспособление к установкам окружающих людей;

- компенсация недостатка в одной области достижениями в другой.

Однако построение и развитие имиджа нуждается в “технологической оснастке”, т.е. в знании “как” и “чем” включается большое число подходов, способов, приемов и средств, благодаря которым рационально и гуманно используются объективные и субъективные условия, процедуры, движения замысла имиджирования к конечной цели.

Следует учесть, что в человековедческих технологиях в роли эффективных инструментов выступают слово, идеи, психическое заражение, подражание, внушение и убеждение, поощрение и наказание, а также игры с их ролями и связями, искусством общения. Безусловно, мы не исключаем значение психо-терапевтических, этических, правовых, педагогических и экономических методов и средств в таких технологиях. Кроме того, надо иметь в виду, что разработка инструментария по построению и развитию имиджа руководителя пока весьма скромна. Приходится считаться и с тем, что он гибок и является индивидуальным по своему назначению.

Выбирая *технологии* формирования имиджа руководителя, важно иметь в виду следующие обстоятельства:

- управленческое имиджирование осуществляется, исходя из потребностей школы, ее управляющей системы, а также из возможностей и потребностей самих руководителей.

Необходимо осмысленное отношение руководителя к своей жизнедеятельности, умение ответить на главнейшие вопросы: что он дает делу образования, культуры, творчества; что он берет из ценностей Среды; какую позицию он занимает по отношению к обществу, школьному коллективу, самому себе и как он

воспринимает и оценивает эти позиции, а также как другие их видят и оценивают.

- разработка концепций формирования имиджа руководителей школы предполагает учитывать а) имидж школы, озабоченность реализацией ее миссии, целей и задач, а также ее проблем; б) характеристики современного стиля и принципов управления; в) возможности и особенности рекламы, способной реализовать школьное и внешкольное сообщество для поддержки как школы, так и ее лидеров.

- положительный имидж руководителя школы достигается лишь в том случае, если он соответствует требованиям рынка и ожиданиям потребителей, учащихся и их семей;

- успешный имидж руководителя невозможен без готовности брать на себя высокую профессиональную, гражданскую и нравственную ответственность за те решения, реализация которых способна что-либо изменить в школьном образовании. Такой имидж требует большой личной одаренности и всесторонней подготовленности, увлеченности своей работой и внимательного отношения к людям.

Цель технологий имиджирования - установление соответствия индивидуальных качеств руководителя требования профессионального управления.

Они включают, с нашей точки зрения, ряд специфических *задач*:

- выделение профессионально важных качеств, влияющих на успешный имидж,

- диагностика наиболее ярко выраженных черт и свойств имиджа;

- прогнозирование развития имиджа, связанного с возможностью адаптации в конкретном коллективе;

- коррекция имиджа с учетом требований конкретного вида деятельности;

- определение критериев эффективности имиджа с учетом должностного статуса и особенностей управленческой деятельности;

- разработка технологий оценки имиджа (аттестации, деловые игры, открытые конкурсы, квалификационные экзамены и др.).

Теоретические положения - понятие имиджа, его природы, свойств и атрибутов, общего и особенного в его развитии позволяет нам перейти к конкретному - возможным технологиям практического их применения в типичных для школы управленческих ситуациях и моделированию индивидуального имиджа руководителя.

Модель индивидуального имиджа

Модель, как известно, понимается как эталон, стандарт, устройство, которое имитирует строение, функции, действия какого-либо другого оригинала, объекта, устройства и т.п.

Успех моделирования во многом зависит от наличия теории исследуемого явления, а сам процесс моделирования требует технологизации.

Проблема моделирования заключается в том, что 1) имидж руководителя виртуален, он опосредован системой социальных и психических процессов, а также ситуацией и типом личности руководителя, 2) кроме того, он может быть блокирован самой личностью руководителя; 3) он не динамичен, меняется медленнее, чем конкретные ситуации жизнедеятельности; 4) его трудно оценить по качеству, да и методики такие нами не обнаружены; 5) на движение имиджа руководителя влияет масса внешних и внутренних факторов, учесть которые просто невозможно; 6) необходим учет множества различий имиджа, желательна их классификация. Вышеперечисленные проблемы конструирования имиджа руководителя являются по сути спецификой его бытия.

Конструированию удобного и эффективного для себя имиджа должны предшествовать **установки.** Среди множества возможных установок крайне необходимы по крайней мере такие:

- имидж не должен нарушать норм нравственности, писаных и неписаных правил школьного общежития;

- имидж и сценарий его моделирования должны совмещаться с особенностями руководителя, чтобы имидж использовался им легко, с удовольствием;

- имидж должен учитывать половые, возрастные, субкультурные аспекты личности и др.

Анализ построения имиджа руководителя на практике обращает внимание на некоторые **типичные ошибки**.

Во-первых, это жесткость и унифицированность имиджа руководителя, неумение менять "заданность" образа в разных ситуациях и в общении с разными людьми. Отсутствие переключаемости, пластичности вредит имиджу, снижает его эффективность.

Во-вторых, наблюдается излишняя солидность имиджа, закрытость по отношению к другим, нуждающимся в признании их компетенции, поощрении за успех, в том, чтобы их кто-то просто выслушал.

Как строить имидж руководителя?

Мы исходим из того, что теоретическая картина природы имиджа, представленная нами в первой части работы, - это фундамент, на котором можно осуществить попытку конструирования позитивного имиджа руководителя.

Не более половины опрошенных строили какие-либо планы по этому поводу. Менее 3-4 % респондентов сознательно отвергают саму идею подчинения своего поведения имиджу. Эти данные указывают на довольно высокую роль стихийности в строительстве имиджа и позволяют сделать вывод, что не задумывающиеся о том, "как правильно нравиться", используют одну и ту же технологию - технологию "проб и ошибок".

Эта технология означает то, что руководитель интуитивно провоцирует в себе ряд элементарных навыков общения, например, отслеживает реакцию подчиненных или партнеров на акты своего поведения, сверяет реакции с эталоном желаемого впечатления,

корректирует поведенческие нюансы (темы разговоров, интонации, жесты и т.д.). Такой метод мало эффективен и помогает только в простых ситуациях общения и лишь при хорошем знании собеседника. такой метод возможно измерить лишь одним критерием: имидж удачен тогда, когда я веду себя стихийно, а в результате возникает желаемая ситуация общения.

Существуют ли другие, более основательные критерии и методы?

Нам удалось выявить еще три критерия, сформулированных исследователем И.А. Федоровым (Федоров И.А. Имидж как программирование поведения людей. Рязань, 1997, С. 65).

Это: 1) Критерий самоощущения. Удачен тот имидж, который считается удачным самим автором, поскольку именно он вырабатывает упомянутый эталон желаемого впечатления". 2) Критерий качества впечатлений у избранных респондентов. Удачен тот имидж, который производит задуманное впечатление на избранный круг лиц. 3) Критерий достижения желаемых носителем имиджа целей у респондентов.

Нами установлено, что наиболее распространен именно первый критерий, особенно у мужчин. Женщины же пользуются преимущественно критерием "метода проб и ошибок".

Идеями программирования поведения людей занимаются социальные технологии. Для выбора технологии при конструировании имиджа руководителя мы исходили из того, что социальная технология - это способ достижения цели путем пооперационного осуществления деятельности, которая разрабатывается предварительно, сознательно и планомерно с использованием научных знаний и специфики объекта исследования.

Мы уже отмечали, что имидж - способ программирования поведения людей, а концепция программирования в теории нуждается в разработке конкретных методик - своеобразной матрицы ориентации множества поведенческих актов.

Технология самопрезентаций

Самопрезентация - умение подать себя, вызвать к себе внимание и интерес. Это искусство, владея которым руководитель школы может визуально выразить присущие ему достоинства и скрыть обыденное и примитивное.

Цель самопрезентации: создать эффект привлекательности, личного обаяния.

Прежде, чем приступить к создания и освоению технологии самопрезентации, назовем необходимые действия:

1. Разработка “Я - концепции”, самонастрой на создание личного имиджа.
2. Создание предварительного эскиза собственного имиджа.
3. Подготовка проекта собственного имиджа.
4. Подбор необходимых условий для реализации проекта имиджа.
5. Отработка (практика) имиджа в реальных школьных ситуациях.
6. Сбор информации по оценке эффективности своего имиджа и ее осмысление.

К критериям, по которым оценивается эффективность имиджа исследователи относят а) внешний образ: соматические данные, физиогномические характеристики, кинесические особенности, стиль одежды, состояние волос, предпочтение в выборе причесок; пластичность тела, элегантность манер; мимика; жесты; б) внутренний образ: умственные успехи, душевность, нравственная зрелость, развитость воли, профессионализм; в) психологические качества: коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, интуитивность, терпимость.

Основные позиции построения технологии самопрезентации

Общая технология самопрезентации состоит из четырех технологических позиций: визуализация облика; коммуникативные механизмы; вербальный эффект; флюидное излучение.

Остановимся на отдельных позициях общей технологии самопрезентации.

Визуализация облика. Цель: актуализация внимания к себе. Представить информацию о себе, вызвать определенные эмоции, дать интеллекту “пищу” для размышлений.

Составляющие этой позиции - следующие процедуры: гигиена лица, физиогномика, косметологическая коррекция, макияж, уход за волосами и подбор прически.

Коммуникативные механизмы. Цель: произвести благоприятное впечатление, вызвать симпатию для достижения делового сотрудничества, налаживания информационного обмена.

Процедуры:

- закрепление своего облика в психологическом пространстве других; использование возможных видов общения;
- создание “следов памяти” в виде ярких впечатлений у личности, на которую направлено воздействие;
- формирование положительной обстановки на себя у другого (такт, намек на заинтересованность в дальнейших контактах, тонкие комплименты и т.п.).

Полезные формы коммуникации: самые различные деловые совещания, советы, “мозговые атаки”, дискуссии, презентации, консультирование, переговоры и т.п. Желательно позаботиться об определенных ритуалах проводимых в школе мероприятиях. Следует помнить, что чем лучше налажено общение с людьми, тем больше шансов у руководителя добиться признания, расположить к доверительным отношениям, к сотрудничеству.

Желательно разнообразить и умело пользоваться основными стилями общения: “менторский” - назидательный; “одухотворяющий” - возвышающий, вселяющий веру в людей; “конфронтационный” - вызывающий у людей желание возражать; информационный - ориентирован на передачу слушателям информации, на восстановление в их памяти каких-то знаний.

Вербальный эффект. Цель: обеспечение своего речевого воздействия на других; достижение доброжелательного отношения к собственным высказываниям, внушению и убеждению.

Составляющие процедуры: психолого-дидактическое обеспечение; речевое воздействие; использование стилей речевого общения; оснащение речи “риторическими уловками”.

Руководителю важно учитывать в процессе контактов с людьми: их реальное самочувствие, настроение; говорить о том, что их волнует или интересует; оперативно реагировать на их ожидания; соблюдать четкую логику изложения материала; толково обосновывать свою точку зрения; предлагать варианты решения актуальных проблем; уметь подвести людей к выводам; тонко пользоваться шуткой и юмором; умело расставлять акценты в речевых выступлениях; в поиске новых идей использовать конфронтационную манеру обмена мнениями, а на торжественных мероприятиях - художественно-одухотворенный речи.

Технология построения имиджа руководителя в типичных для школы управленческих ситуациях

Предлагая технологии построения имиджа в типичных для школы управленческих ситуациях, мы полагаем, что это конкретизирует представленную нами блок-схему имиджа руководителя и поможет устранить ошибки тем, кто озабочен развитием своего имиджа.

Опрошенные нами респонденты указали следующие типичные управленческие ситуации, которые, по их мнению, наилучшим образом проявляют индивидуально-психологичепские и профессиональные

качества руководителя: ситуация личного общения, собеседования, "обход" школьных подразделений, конфликтная ситуация и др.

Остановимся на этих ситуациях и будем помнить о том, что нами осуществляется лишь попытка практического применения приведенных выше теоретических положений.

Примерно 70 % опрошенных назвали важной для имиджа руководителя ситуацию личного общения. Личный контакт оказывает большое воздействие на партнера, даже если будет произнесено лишь несколько случайных слов. Но руководителю следует учитывать, что для ситуации личного контакта большое значение имеет функция цели, выражающая свободную волю человека, который преследует конкретные цели по отношению к конкретным людям: понравиться, изменить о себе негативное впечатление у другого, втереться в доверие, обольстить, обнадежить, притупить подозрение, развеять сомнения и т.д.

Ситуация личного контакта руководителя с подчиненным (или группой) дает возможность наблюдать и уяснять себе черты другого (других), понять мотивы его действий, установить начало взаимодействия для достижения конкретного результата, уяснить различие между людьми или группами; отдать себе отчет в причинах и последствиях этих различий, найти с людьми, даже очень трудными, общий язык, а также наметить шаги управленческих действий и мер воздействия на личность или группу.

Личный контакт руководителя, если он хороший психолог, помогает уловить свойства человеческой психики, особенности его характера, источники мотивов человеческого поведения, оценить личный опыт конкретного человека или группы (методобъединение, кафедра) в решении проблем, обнаружить начало психических расстройств (страха, тревоги, навязчивых состояний, что нередко проявляется у учителей и учеников), неадекватное поведение и недостаточность социальной адаптации, что в условиях реформируемого общества явление распространенное. Как правило, вольно или невольно руководитель продумывает при этом меры психотерапии, использует внушение, психологику (способы доказательств и опровержений),

рекомендует эффективные приемы труда и т.д. Личные контакты с группами приводят руководителя к системе методов воздействия на организационное поведение, на коррекцию всех норм отклонений.

Личные контакты руководителя проявляют в его имидже позиции социолога, которые позволяют получить необходимые ему данные о школьных ситуациях, фактах, процессах, отношениях, уяснить расстановку сил с тем, чтобы все это использовать для дальнейших выводов, обобщений, управленческих решений.

Именно позиция социолога позволяет руководителю школы определить культурную конфигурацию собеседника, выявить интересы, цели, идеологию, стимулы, уловить внутренние конфликты и противоречия, последствия которых будоражат саму личность, а подчас перерастают и в явные конфликты с другими.

Любая встреча руководителя с подчиненным - это тест на его конформность, так как может служить выявлением установок поведения, склонностей индивида усваивать нормы, ценности, изменять свои первоначальные оценки под влиянием других.

В личных контактах руководитель выступает и как субъект права, так как он является носителем прав, обязанностей, вступает в договорные отношения с отдельными сотрудниками, группами, внешкольными организациями и лицами, изменяет, регулирует, совершенствует или прекращает эти соглашения.

Руководитель, как хороший педагог, при личной встрече получает богатые возможности реализации целей и задач образования, воспитания, социализации личности.

Наконец, личные контакты руководителя проявляют его управленческий облик, профессионально-деловые и личные качества управляющего.

Личные контакты выявляют взаимное признание, влияние, стиль, интересы, доверие. В итоге, как в соответствии с требованиями школьной организации, так и согласно собственным представлениям, руководитель использует при личной встрече способы воздействия на мотивы и потребности работника. В какой бы форме ни протекали личные контакты, руководитель решает свою проблему, он всегда

помнит, как важно своему собеседнику понравиться, как важно завоевать его доверие и сохранить его как можно дольше. В таких контактах, как правило, заинтересованы и руководители, и подчиненные.

Рассмотрим ситуацию "Собеседование".

Установка: завоевать доверительное отношение с а) "подчиненным"; б) с руководителем;

Цель: обрести доверие у другого, чтобы сохранить его как можно дольше и пользоваться им в процессе сотрудничества. Без доверия сотрудничество невозможно.

Условие:

1) разговор следует вести на равных и руководителю (в случае, если надо наладить отношения с подчиненным), и подчиненному (если он "обрабатывает" руководителя);

2) никакой спешки и суеты, времени для разговора должно быть достаточно;

3) важен настрой на другого, вы должны почувствовать своего собеседника;

4) главное - не та проблема, ради которой вы заводите разговор, а собеседник, на которого вы настраиваетесь; другой должен почувствовать вашу непредвзятость, вашу к нему расположенность.

Сценарий беседы может быть примерно следующий:

1. Вступление в беседу. Задача: достичь стиля согласия. Рекомендации: 1) Начало беседы должно быть естественным и стереотипным, не должно настораживать собеседника. 2) Так как начало беседы - это своеобразная экспресс-диагностика, требуется душевная тонкость, отзывчивость, нельзя нарушать коммуникативные стереотипы (о погоде, о семье, о политике, о школе, о друзьях). Важно при этом понять настроение собеседника, его эмоциональное состояние. 3) Если собеседник настроен больше "на нет", а не "на да", лучше в разговоре дальше не идти. Интеллигентно сверните разговор, чтобы не раздражать собеседника, продолжите свою попытку в другой раз. 4) Если ситуация складывается удачно, если другой эмоционально переключается на вас, считайте, что эмоциональная раскачка собеседника состоялась.

2. Разговор о хобби. Задача: узнать, как найти общий язык.

Эта тема уравнивает и руководителя, и подчиненного. О чем говорить: о машинах, компьютерах, футболе, хоккее, охоте, новинках косметики и т.д. - обо всем, что помогает найти общий язык.

Рекомендации: 1) О хобби надо говорить словами другого, копировать его интонации, речевые штампы. 2) Внимательно изучайте "объект" и все, что его окружает. Вещи тоже говорят сами за себя.

3. Сбор информации о положительных человеческих качествах собеседника. Задача: дать возможность другому высказаться о себе любимом как можно полнее.

Рекомендации: 1) Слушайте и не противоречьте (вы хорошо знаете, что другой не так уж и хорош). Активно поддакивайте, кивайте, восхищайтесь: "Очень сильный шаг!", "Да, это верх благоразумия!", "Вы попали в самое яблочко" и т.д. 2) Когда вы решите, что "стоп", нужны фразы типа: "А у меня так не получается", "А мне не хватило бы силы воли" и т.п. Эти фразы отрезвят другого.

4. Сбор информации об отрицательных качествах собеседника.

Задача: сделать так, чтобы собеседник "опомнился", протрезвел", преподнося себя в наиболее выгодном свете.

Рекомендации: 1) Если объект вашего внимания понял, что переборщил в самовосхвалении и пошел на попятную, выставляя свои погрешности в работе и подчеркивая недостатки характера, слушайте и противоречьте ему его же аргументами, выслушанными раньше от него самого. Используйте его интонации и языковые штампы. К примеру, если второй жалуется на свою вспыльчивость, усталость, говорит о желании уйти в сторону от ответственности и т.п., приводите аргументы: "Ну вы же поступили справедливо", "У вас такой авторитет", "Кафедра без вас погибнет", "Вы особенно нужны молодым учителям", "Родители ваших учеников вас не поймут" и т.п.

5. Экологическая проверка. Провокация. Задача: проверка надежности собеседника. Второй понимает, что слишком раскрылся, разоткровенничался, он в замешательстве. Он пытается найти "громоотвод", вызвать вас на разговор о ком-то третьем, оперируя слухами, сплетнями и т.д. ОН хочет перевести разговор с себя, с одной

стороны, с другой - ему необходимо знать ваше мнение о ком-то. То есть идет проверка другим вашей надежности. Не ошибся ли он в вас, когда так подробно о себе рассказывал.

Рекомендации: Не поддавайтесь на эту провокацию, так как доверия этого человека не получите. Тут надо сказать примерно такую фразу: "Извините, но нам об этом говорить не стоит". Мягко, спокойно и без вызова отвергните втягивание вас с известной целью в эту провокацию. Именно желание не говорить дурно о третьем, не присутствующим здесь человеке, обеспечит хорошее о вас впечатление на собеседника. В этом собеседовании вы его не потеряете, а наоборот завоюете его доверие.

6. Изложение просьб. Задача: получение нужной информации; решение вашей проблемы.

Рекомендации: 1) Заручившись доверием другого, открытым текстом, спокойно и откровенно излагайте свою просьбу. Сделайте это эмоционально, аппелируйте к чувствам другого: "Мне больно говорить об этом, но..."; !"В коллективе формируется мнение ... Такое мнение надо развеять, поэтому давайте посоветуемся" и т.д. и т.п. 2) Если технология доверительных отношений не сработала по какому-то пункту, не "дожимайте" другого. Начните в другой раз, шаг за шагом, пункт за пунктом, и все у вас получится.

Лишь 20 % опрошенных вспомнили о такой управленческой ситуации, как "обход" директором школьных подразделений. А между тем, это одна из эффективных разновидностей личных контактов с членами педколлектива, функциональными службами школы и их руководителями.

Нами зафиксированы грубые психологические ошибки при "обходе":

1. Руководители избегают встречи с психологически трудными для них людьми.

2. Делают замечания учителям и другим работникам школы на их рабочих местах в присутствии других, в том числе и учеников.

3. Обходят без острой необходимости все школьные помещения, без исключения.

4. Игнорируют факторы своего плохого самочувствия, раздражительности и т.д.

Предлагаемая структура ситуаций и функций имиджа руководителя "на обходе".

Первая ситуация. Встреча - фрагмент. Время беседы невелико, обмен несколькими фразами. Цель - вызвать симпатию к себе, не испортить, не ухудшить к себе отношение другого. Важны: открытость руководителя, его готовность к выслушиванию, помощи, развитию отношений.

Вторая ситуация. Функционально управленческая встреча. Руководитель встречается с заранее намеченным кругом лиц для передачи информации или распоряжений.

Третья ситуация. Беседа, оформленная как случайная. Подбор кандидатов для такой встречи идет заранее, из числа людей, наиболее нужных для руководителя, и, одновременно, психологически наиболее трудных. К такой беседе важно быть готовым, так как от нее зависит "благосостояние" имиджа руководителя. Уметь терпеть недоброжелательность трудных людей, знать их "болевые" точки и т.д.

Рассмотрим ситуацию общения с трудными людьми. С такими людьми - учителями, учениками и их родителями, инспекторами и т.д. - приходится руководителю любого ранга встречаться ежедневно.

Кто они - трудные люди? Это люди с разными комплексами, люди, агрессивно настроенные, "задиры", "жалобщики", "оппозиционеры", "пессимисты", "снобы", "максималисты", "карьеристы", "лгуны", "игроки" и т.д.

Безусловно лучше не иметь дело с трудным человеком. Но руководителю приходится с такими типами людей работать, вступая в контакты, вынужденно сотрудничая. Очень важно выбрать при этом подходящий стиль общения, особенно в конфликтных ситуациях, надо учитывать и к какому типу людей трудные относятся. Известны пять стилей общения с такими трудными: соперничество, приспособление, компромисс, сотрудничество и уклонение. Общаясь с трудными, необходимо соблюдать ряд условий: держать под контролем свои эмоции или дать выход эмоциям своего партнера; понять, почему этот

человек труден в общении, каковы его истинные нужды и интересы. При этом надо стремиться не допустить эскалацию конфликта, не выяснять, кто повинен в его возникновении, а сосредоточить внимание на том, что теперь делать с конфликтом, ведь трудные люди особенно чувствительны в вопросах вины и ответственности и склонны защищаться сверх активно. Существует множество описанных в литературе методов поведения с трудными людьми разных типов (особенно рекомендуем книгу Дж. Г. Скотт. Конфликты, пути их преодоления. С. 166-182).

Мы по понятным причинам касаемся лишь общих советов и принципов, обозначив важность работы с трудными для имиджа руководителя.

Для положительного имиджа руководителя в работе с трудными необходим подход, который соответствовал бы конкретному характеру поведения. Здесь важно соблюсти основные принципы:

1. Осознать, что человек труден в общении и определить, к какому типу людей он относится.

2. Не попадать под влияние этого человека, особенно его мироощущения, его точки зрения; сохранять спокойствие и нейтралитет.

3. Постараться выявить причины трудности сотрудника и найти способ удовлетворения его скрытых интересов и нужд, предотвращая тем самым конфликтные ситуации и не роняя своего имиджа.

4. Помнить, что конфликты с трудными людьми, если они неизбежны, можно использовать как источник жизненного опыта, самовоспитания и самообучения; пересмотра необходимости перемен в своих действиях.

Созидательная роль имиджа руководителя особенно ярко проявляется в конфликтных ситуациях, избежать которых практически невозможно в условиях обостренного общественного кризиса. Кроме того, наука утверждает, что социальный конфликт - неотъемлемый атрибут развития общества и отдельно взятой организации.

Решение проблемы состоит в умении руководителя действовать, в способности формировать в общественном мнении позитивное

отношение к проводимым действиям, находя эффективные пути и способы воздействия на конфликт.

Поведение руководителя в конфликтной ситуации отличается от его поведения в ситуации обычной. Но в любом случае важен его реальный авторитет. Здесь имеют значение и успехи и неудачи прежней деятельности руководителя, обычно коллектив воспринимает его по деятельности предыдущей.

Что значит вмешательство руководителя в конфликт? Это участие в переговорах и других формах взаимодействия с конфликтными сторонами, но главное - это поиск решения проблем, организация усилий по изменению сложившейся ситуации, выбор стратегии поведения в зависимости от характера конфликта, способность к выявлению объективной основы конфликта.

В конфликте руководитель должен проявить реальное лидерство. Это значит, что необходимо заставить других действовать в нужном для лидера направлении, идти к цели заданным способом. Заставить можно силой убеждения, авторитетом, принуждением.

Проблема управления конфликтами может быть представлена укрупненно в трех блоках: 1) диагностика и прогнозирование конфликта; 2) выбор стратегии, тактики и технологии на конфликт; 3) непосредственная деятельность по урегулированию конфликта.

Стратегия участия руководителя в разрешении конфликта известна: сотрудничество, поиск компромисса, доведение комплекса мер по урегулированию конфликтного процесса до конца.

Технология действий в процессе регулирования конфликтов хорошо разработаны в политической сфере. С ними полезно познакомиться и руководителям школы. Это:

- технология собственного выживания лидера (подражание удачным акциям оппозиции, мелкое маневрирование, перенесение вины на других, отвлечение общественного внимания от острых проблем путем создания массовых компаний, шоу и т.д.);

- технология инверсии: резкая смена политических предпочтений, приоритетов, союзников; подчеркивание преданности новым идеалам и т.д.;

- технология подавления: запреты, преследования, создание невыносимых материальных условий и т.д.;

- технология интриг: шантаж, дискредитация, умолчание, подтасовки, перехват кадров "противника" и т.д.;

- технология партнерства в конфликте: деловое сотрудничество, использование авторитета друг друга, переговоры, диалог.

Выбор технологии всегда опосредован ситуацией, уровнем организационной культуры и нравственностью личности руководителя (группы).

Положительный результат преодоления конфликта влияет на позитивный имидж руководителя.

Мы прибегли к элементам моделирования позитивного имиджа руководителя школы, которое позволит, как нам кажется, осуществить вариативное моделирование имиджа руководителя на практике.

Заключение

Обращение к теме исследования, которое сегодня, возможно мало кого заинтересует, продиктовано убежденностью авторов в том, что традиционная система внутришкольного управления и имидж статуса руководителя школы утратили свою привлекательность и актуальность, не отвечают дальнейшим требованиям развития школы и нуждаются в выявлении потенциальных возможностей для их совершенствования.

Гуманизация образования - важнейшая из проблем школы обозримого будущего - исходит из идеи самоценности личности, ее духовности, способности к развитию и саморазвитию. С позиций такого подхода имидж руководителя школы понимается нами как сторона духовной жизни общества и школьного сообщества, как фактор созидательного управления и как способ программирования организационного поведения средствами самого себя, т.е. собственным имиджем и его потенциальными возможностями.

Формирование и развитие имиджа руководителя школы ориентировано на цели и перспективы, стратегические установки, на изменения образовательной системы. Он вырастает из общей

управленческой культуры и предполагает познание и активное изменение школьной действительности собственным примером жизни и деятельности.

В работе использована логика восхождения от абстрактного - понятия имиджа, его природы, общей характеристики граней и свойств - к конкретному - возможным технологиям практического их применения в типичных для школы управленческих ситуациях и моделирование имиджа руководителя в целом. Характеристики и рекомендации по конструированию имиджа руководителя приводятся как самые общие, схематичные и могут служить лишь базовой основой при построении имиджа.

Исследование носит прикладной характер и, надеемся, способно хоть в какой-то мере простимулировать интерес руководителей школ к самопознанию и самовоспитанию, к использованию своего потенциала и мобилизации своих собственных сил и возможностей на дальнейшее совершенствование педагогического и управленческого процесса школы на уровне требований нового века.

Согласимся, что проблема имиджа руководителя-лидера мучительно притягательна.

* * * * *

Глава 9. Ценностное управление школой (взгляд на управление с культурно-исторических позиций)

Оставаясь практиком, долгие годы работающим в школе, автор этой главы отдает себе отчет в том, что любые, даже самые плодотворные идеи нуждаются в продуманной системе внедрения. Управление - достаточно древняя и неотъемлемая часть культуры.

Уже Моисей, в прямом и переносном смысле выводивший соплеменников из рабства, вынужден был заниматься целеполаганием (достижение земли обетованной), опираться в своей деятельности на организационные структуры (12 колен), определять и корректировать с Божьей помощью реальные сроки решения (40

лет). Таким образом, высота замысла и одухотворенность участников его реализации дополнялись операциональными управленческими действиями руководителя, осознавшего, что сам он не доживет до того, чтобы увидеть плоды своей деятельности. На последнем существенном обстоятельстве, свидетельствующем о мужественном реализме руководителя, мы еще остановимся. А пока - несколько предварительных замечаний об управленческой ситуации в образовательном сообществе России. Сложилось так, что управленческий пласт культуры стал осваиваться лишь в последнее десятилетие, после того, как рухнула административно-командная система, и у руководителей учреждений образования появилась реальная возможность принимать самостоятельные решения и проводить их в жизнь. Тогда же в Россию хлынул поток переводной литературы по образовательному менеджменту, дополненный отечественными разработками по этой проблеме (работы В.С.Лазарева, М.М.Поташника, Т.И.Шамовой и др.). В результате возникла достаточно противоречивая картина. С одной стороны, значительная часть руководителей школ и даже ученых-педагогов по-прежнему отвергает специфику управления как такового, фиксируя внимание исключительно на содержательной стороне педагогической деятельности. Не так давно на защите диссертации, посвященной созданию школы нового типа, на замечание о том, что у соискателя отсутствует продуманная система управления, я получил гневную отповедь одной ученой дамы: “В педагогике управление тонет в объекте”. Многолетний опыт убеждает, что при таком взгляде на дело, скорее всего в технических неувязках и управленческой неразберихе тонет сам объект. С другой стороны, в силу объективных условий, диктуемых жизнью, у нас выковывается новый тип менеджера- руководителя образования, великолепно разбирающегося в финансово-хозяйственной деятельности, умеющего создавать необходимые оргструктуры, обеспечивающие школе выживание, и развитие, но отодвигающего от себя содержательные педагогические вопросы, полностью отдающего их на откуп нанятому на стороне научному руководителю или заместителям. Разумеется,

каждый директор имеет свой “конек”, и было бы нереалистично требовать от всех без исключения руководителей школ гармоничного сочетания высокой педагогики и эффективного менеджмента. Но речь не об этом. Дело в том, что освоение пластов культуры, включая и управленческую, требует последовательного прохождения через определенные этапы, перескакивать через которые психологически опасно.

Этап первый: осознание руководителем школы того, что педагогика - это одно, а управление - совсем другое. Игнорирование данной реальности чревато анархией и хаосом в школе, инфарктами руководителя, пытающегося охватить собой весь комплекс проблем. На пагубность такого непосредственного руководства соплеменниками указал Моисею его зять Иофор, который надоумил вождя не хвататься за все самому (поначалу и у Моисея управление тонуло в объекте). “Ты измучишь и себя, и народ сей, который с тобою, ибо слишком тяжело для тебя это дело: ты один не можешь исправлять его” (Исход 18,18). “Ты же усмотри из всего народа людей способных, боящихся Бога, людей правдивых, ненавидящих корысть, и поставь их над ним тысячаначальниками, столоначальниками, пятидесятиначальниками, десятиначальниками и письмоводителями” (Исход 18, 21). Замечательно, что древние требования к личным качествам управленцев не теряют своей актуальности и по сей день, а у руководителя, игнорирующего специфику управления, спустя тысячелетия, по-прежнему есть все шансы измучить и себя и народ свой.

Этап второй, актуальный для тех, кто успешно прошел первый, почувствовав вкус к управленческой деятельности. Осознание органического единства, нерасторжимости педагогических и организационных процессов, происходящих в школе. При таком взгляде, педагог и менеджер уже не сталкиваются в сознании руководителя, но успешно дополняют друг друга. Ничто ни в чем не тонет, грани не размыты, но каждая продуктивная педагогическая идея облекается в необходимые организационные формы, а следовательно, имеет все шансы быть реализованной, не оставаясь

лишь в голове ее талантливого автора. Казалось бы, достигнутая гармония исключает дальнейшее продвижение вперед. Но тут-то и наступает черед третьего этапа - **ценностного управления**, которому целиком посвящена данная глава.

Почему же и второй, чрезвычайно продуктивный этап должен быть преодолен (разумеется, с удержанием всего положительного)? В чем специфика ценностного управления? Для ответа на эти и другие вопросы необходимо рассмотреть культурно-историческую педагогику в управленческом ракурсе.

С позиций управления, культурно-историческая педагогика является долгосрочной образовательной стратегией. Как справедливо утверждает И.А.Богачек: “Ведущий девиз современного управления: стратегия определяет любую структуру, идет ли речь о целом государстве или всего лишь об отдельной организации, и эффективное управление - это, прежде всего приобщение людей к “ценностям” этого государства или этой организации” (Богачек И.А. Философия управления. -СПб., 1999, С. 18). Следовательно, суть третьего этапа (ценностного управления) заключается в постепенном приобщении педагогов к ценностям и смыслам культурно-исторической педагогики.

Таким образом, под ценностным управлением образованием мы понимаем процесс постепенного терпеливого переосмысления целей образования всеми субъектами педагогической деятельности с последующей выработкой общей для всего коллектива духовной культуры, позволяющей педагогам в оценке своего труда руководствоваться не только традиционными критериями обученности детей, но внимательно фиксировать этапы их личностного роста, происходящего по мере освоения ребенком иерархии ценностей. Сложнейшая стратегическая задача выработки общей для всего коллектива духовной культуры заставляет задуматься о специфике управленческой тактики. Напомню, что объектом культурно-исторической педагогики является тонкая духовная сфера личности, по отношению к которой даже само слово управление режет слух,

ибо нет ничего опаснее любых форм духовного насилия. **Отсюда очевидно, что культурно-историческая педагогика не может быть навязана сверху, но должна быть свободно принята педагогами по глубокому внутреннему убеждению.** В этом - главная трудность ее внедрения в педагогическую практику. Тем выверенее должны быть управленческие действия, продуманные шаги, постепенно вводящие учителя в контекст культурно-исторической педагогики.

Таким первым необходимым шагом является пропаганда идей педагогики ценностей и смыслов. Само слово “пропаганда”, наполовину замешено на лжи и не самым лучшим образом выражает ненасильственную передачу подходов культурно-исторической педагогики. Однако, назвать это проповедью было бы слишком претенциозно. Не будем цепляться к словам, а постараемся уяснить, какие трудности подстерегают нас уже на начальном этапе внедрения:

- неготовность значительной части педагогов к восприятию идей культурно-исторической педагогики,
- их вполне объективный подспудный страх перед вечными, часто не имеющими однозначного решения вопросами, которые ставит педагогика ценностей и смыслов,
- традиционная ориентация учителей на зримые, ощутимые результаты своей деятельности (обученность ребенка, знания, умения, навыки),
- стремление определенной части учительства уйти от мировоззренческих проблем образования как закономерная реакция на идеологический диктат советской школы и идейный разброд последних лет.

Сказанного достаточно, чтобы в качестве непреложных условий знакомства коллег с культурно-исторической педагогикой выделить, по крайней мере, три: постепенность, этапности, дозированность информации. С самого начала в данной работе управленец должен быть настроен на медленную, кропотливую помощь учителю. Означает ли это, что принятие ценностных подходов к образованию

дело отдаленного будущего? Отнюдь нет. Культурно-историческая педагогика столь многоаспектна, что для начала движения в заданном направлении совершенно не обязательно дожидаться ее полного целостного освоения. Образно говоря, для входа в здание культурно-исторической педагогики существует множество дверей. Кто-то самостоятельно по велению сердца и ума всю свою сознательную педагогическую жизнь стремился на своих уроках “дойти до самой сути” (Б. Пастернак), до коренных, сущностных, последних вопросов бытия. И таких учителей немало. Другой только тем всегда и занимался, что без громких слов, ежедневно в своей учебной и внеклассной деятельности укреплял основы достойного, обыденного человеческого существования. Бога ради, - оба, не ведая того, давно работают в напряженном поле культурно-исторической педагогики. **Для руководителя, исповедующего не букву, а дух педагогики ценностей и смыслов, чрезвычайно важно через ее призму, новыми глазами взглянуть на ежедневную, неброскую практику своих коллег.** Тем самым, он сразу же достигнет двух управленческих результатов. Во-первых, сможет выделить для себя группу педагогов, интуитивно разделяющих позиции культурно-исторической педагогики, следовательно, наиболее подготовленных к ее восприятию. На них на первых порах и следует опираться, не питая иллюзий по поводу массового охвата всего педагогического коллектива. Во-вторых, по мере развертывания всей панорамы культурно-исторической педагогики перед теми, кто уже давно продвигается в этом направлении, он возвысит людей в собственных глазах, раскрывая подлинный, глубинный смысл их деятельности. Обыкновенно у скромного учителя нет сил и времени задуматься о таких вещах. **Помощь педагогу в осмыслении собственного труда и своего никем не заменимого места в культуре - важнейший атрибут вдохновляющего управления. Культурно-историческая педагогика выступает в роли мощного средства повышения самоуважения учителя, сегодня, как никогда, нуждающегося в моральной поддержке.**

Так сама логика процесса ненасильственной передачи идей и подходов культурно-исторической педагогики подводит нас к необходимости второго управленческого шага: мотивационного (замечу в скобках, что вторым его можно считать лишь условно, поскольку освоение ценностей и смыслов не бывает немотивированным с самого начала). Существуют ли более могучие источники подлинного душевного равновесия, нежели обретенный смысл собственный деятельности, ощущение не напрасно проживаемой жизни? Есть ли более страшное по своим необратимым, разрушающим личность последствием явление, чем смыслоутрата? Психологи, знакомые с этой проблемой, утверждают, что в самых чудовищных условиях гитлеровских и сталинских лагерей выживали не самые физически сильные люди, а те: “кто был направлен в будущее. На дело, которое их ждало, на смысл, который они хотели реализовать” (Франкл В., Человек в поиске смысла, М., 1990, С. 36). Педагогика ценностей и *смыслов*, целиком нацеленная на промысливание духовных опор личности призвана помочь человеку черпать силы и выстаивать, сохраняя достоинство, перед лицом любых, даже самых грозных обстоятельств. Таким образом, *сам процесс освоения культурно-исторической педагогики выступает как насквозь мотивационный,* ибо он помогает учителю найти духовные опоры и, поднявшись над рутинным, будничным существованием, увидеть сокровенный смысл своей деятельности. На языке психологии это называется заполнением смыслового вакуума. Автора могут упрекнуть в недооценке иных стимулов педагогического труда: факторов материального и морального поощрения. Но напомню - в данной главе речь идет о специфике ценностного управления. Известные прикладные приемы и способы руководства не отбрасываются, но дополняются и углубляются на мировоззренческом уровне, что, между прочим, соответствует мировой тенденции развития менеджмента. “Структура подготовки менеджеров за последние годы принципиально изменялась. Требования к профессиональному управленцу неизменно росли. *Сегодняшний менеджер - это прежде всего своеобразное,*

специфическое мировоззрение, базирующееся на фундаментальных идеях" (выделено мною - **Е.Ямбург**). (Богачек И.А. Философия управления. Санкт-Петербург, 1999, С. 23).

Американский менеджер высшей квалификации непременно получает философское образование, и после обязательной защиты диссертации, ему присваивается степень доктора философии. Такова там третья (послевузовская) ступень подготовки управленцев высшего звена, способных создать свой авторский коллектив и построить эффективную систему управления. Мы же пока "на новеньких" самозабвенно осваиваем наводнившую книжный рынок переводную литературу, отдавая предпочтение поведенческим теориям современного менеджмента, считая их высшим управленческим пилотажем. Тем временем, как справедливо утверждает И.А.Богачек: "В конце XX столетия мы наблюдаем новую тенденцию в развитии наук управления: не от философии к частной науке, а от частной науки к философии. Это означает, что законы и закономерности управления стали раскрывать не только сущности специфических процессов управления, но и поднялись до философского осмысления некоторых сторон взаимодействия человека и общества, человека и неживой природы, человека и космического пространства. **Это также означает, что науки управления стали одним из факторов общечеловеческой культуры и вошли в состав важнейших ценностных ориентаций человека** (выделено мной - Е.Ямбург). (Богачек И.А. Философия управления, Санкт-Петербург, 1999, с. 12). Как все это напоминает обозначенный С.И.Гессеном еще в начале века путь восхождения от эмпирической педагогики к философии. Последнее утверждение И.А.Богачека помогает увидеть поля пересечения культурно-исторической педагогики и науки управления. Для наглядности это лучше сделать в сравнительной таблице:

Сопоставление идей культурно-исторической педагогики и науки управления

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА	НАУКА УПРАВЛЕНИЯ
Опирается на синтез наук о человеке: философию, антропологию, этнологию, социальную психологию и т.п.	Представляет собой междисциплинарное поле, включающее социальную психологию, экономику и т.п. (тот же синтез), кибернетику, социологию
Стремится в конечном итоге регулировать поведение человека в соответствии с ценностями и смыслами культуры	Добивается того же самого, но, поскольку имеет дело преимущественно со взрослыми, состоявшимися людьми, больше нацелено на результаты, воплощенные в конкретных плодах деятельности человека
Поэтапно вводит детей в общекультурный контекст	Саморазвитие важно, но скорее как средство будущих достижений, а не как цель. В культурно-исторической педагогике саморазвитие ребенка - цель, а результаты его деятельности - побочный продукт. Однако, грамотное управление отрицает достижение результатов любой ценой и понимает пагубность и конечную неэффективность тезиса “цель оправдывает средства”
Строит отношения детей на началах деятельного добра и солидарности. Стремится к тому, что философ В.С.Соловьев	Стремится наилучшим образом организовать взаимодействие людей для решения общих задач

называл полным осознанием и затем духовным усвоением солидарности со стороны всех и каждого	
Считает важнейшей педагогической задачей воспитание толерантности и культуры диалога, без чего невозможно достичь взаимопонимания между людьми	Стремится к тому же самому, ибо без этих человеческих качеств не бывает эффективного взаимодействия, а значит, снижается результативность труда
Осознает необходимость синтеза накопленных положительных рациональных знаний с духовным опытом человечества, интуицией	Постепенно преодолевает избыточный рационализм миф о рациональном анализе как о основном средстве руководства организацией и о ненаучности интуиции в процессе принятия решений
Ищет свои глубинные основания в философии, в значительной мере рассматривая педагогику как прикладную философию-	Стремится к философскому осмыслению управления -
Вслед за философией приходит к необходимости диалогики (В.С.Библер) необходимости совмещения разных логик	Берет за основу комплекс идей материалистического и идеалистического толка, составляющих сложную гамму представлений о сущности современного бытия (И.А.Богачек)
Постепенно вырабатывает более глубокие представления о	То же самое

результатах своей деятельности	

Совпадение подходов культурно-исторической педагогики и современной науки управления неслучайно. Оно обусловлено:

- Общем контекстом культуры.
- Обострившейся и осознанной теорией познания к исходу двадцатого века потребностью в синтезе.
- Необходимостью мобилизации всех культурных ресурсов для решения глобальных проблем человечества.
- Общей сферой приложения (человек в его взаимоотношении с окружающим миром).

Обращаем особое внимание на последнее утверждение. Ведь, по-своему, педагогика - это тоже управление людьми, но не маленькими, не вполне развившимися. Однако зрелость не всегда определяется паспортным возрастом. **И коль скоро даже такая традиционно прагматичная наука, как управление, все больше начинает ориентироваться на ценности, смыслы, и способы их передачи, то мы имеем полное право утверждать: культурно-историческая педагогика становится педагогикой для всех, не исключая управленцев.** С другой стороны, выводы, накопленные самой наукой управления, являются полноправными ценностями культуры, неприятие которых чревато осложнениями даже для рядового учителя, выступающего в роли руководителя детских коллективов, не говоря уже об управленцах более высокого ранга. **Так замыкается круг и окончательно рушится стена, разделяющая “чистую” неприкосновенную педагогику и “высокомерный” менеджмент. Их встречное движение, обусловленное найденными общими культурно-философскими основами, составляет суть ценностного управления.** Вновь возвращаясь к утверждению “в педагогике управление тонет в объекте”, замечу, что на уровне ценностного управления этого не наблюдается. Происходит совсем иное: в месте слияния двух рек на большой глубине обнаруживается единое дно.

На практике именно наличие общих, разделяемых коллективом ценностей обеспечивает поразительную слаженность в работе. В такой управленческой ситуации любой член команды, вне зависимости от рангов и званий, готов, смотря по обстоятельствам, либо взять на себя ответственность и лидерство в решении конкретной задачи, либо сознательно перевести себя в режим обеспечения. Словом, как в хорошем актерском ансамбле, когда короля играет вся свита. А как же иначе, если люди делают общее дело? Поэтому меня совсем не удивляет, когда по собственной инициативе, без тени смущения заместитель директора, заслуженный учитель РФ, автор нескольких книг заменяет заболевшую буфетчицу у барной стойки во время межшкольной олимпиады, которую проводит ведущий математик. Сегодня он король, все остальные - свита. Зато на ее семинаре для учителей из других регионов России теперь уже он будет носить стулья и помогать гостям решать их бытовые проблемы. Разумеется, приведенные примеры можно отнести к общей культуре коллектива и интеллигентности людей, но отсутствие болезненных амбиций и ориентация на взаимопомощь, прежде всего, говорят о наличии общих духовных опор, позволяющих педагогам подняться над неизбежными бытовыми неурядицами и не придавать значения мелочам. Примечательно, что в школах, достигающих ценностного уровня управления, само управление как таковое почти незаметно (это и вводит в заблуждение неискушенных наблюдателей), ибо успех достигается не столько специальными управленческими действиями, сколько в результате солидарности и сплоченности людей, разделяющих общие педагогические позиции. Но не будем наивными. Во-первых, поддержание сплоченности - важнейшая управленческая задача, требующая от руководителей постоянных продуманных и взвешенных действий. А, во-вторых, новый достигнутый уровень ценностного управления рождает свои сложные скрытые проблемы. Первая из них - опасность духовной эксплуатации. Дело в том, что, во имя обретенных жизненных смыслов и ценностей, человек готов пойти на серьезные человеческие жертвы, гораздо более существенные,

нежели при действии других стимулов. В результате создаются условия для манипуляции и духовного помыкания людьми. Характерный пример такого поведения администратора приводит в своей книге Е.Л.Доценко:

“Директор экспериментальной школы рекомендует В., своему заместителю по науке, поехать в командировку к одному из известных педагогов. В предыдущую командировку В. ездила за свой счет, поскольку в управлении образования в тот момент не было денег. На закупку книг для школы ей обещали переслать деньги телеграфом, но так и не переслали, но она привезла их, закупив на собственные деньги. С того времени прошло уже два месяца, а командировочные и чеки за книги все еще не оплачены. Теперь ей обещают возместить все затраты по возвращении. Для В. очевидно, что деньги будут и на сей раз сильно задержаны, и что снова она вынуждена будет оправдываться перед мужем. Но она в очередной раз соглашается ехать, ориентируясь на интересы школы, проводящий научный эксперимент.

Данный случай по внешнему рисунку напоминает простой обман. Однако это не так, поскольку В. не обманывается на счет обещаний администратора. Ожидаемое от В. поведение состоит в том, чтобы она приняла навязываемые администрацией-манипулятором “правила игры”. И она их принимает, возвышаясь над сомнениями и обидами, черпая силу в том, чего ради вообще встала на нелегкий путь педагогических поисков” (Доценко Е.Л. Психология манипуляции. М., 1996, С. 168).

На уровне практической этики данная житейская коллизия решается однозначно. В подобной ситуации порядочный руководитель внесет свои деньги. Так зачастую и поступают известные мне директора авторских школ. Но дело не в конкретных случаях, а в самой возможности духовного помыкания наиболее совестливыми и бескорыстными людьми. Грустная особенность российской управленческой ситуации заключается в том, что

инновационный взрыв совпал у нас по фазе с резким ухудшением экономического положения в стране и в школе. Энтузиазм тысяч учителей, включившихся в экспериментальную работу, не нашел достойной материальной поддержки. Творчески работающий учитель сегодня - это классический тип педагогического подвижника, довольствующегося малым, страстно преданного своему делу. Сколько таких фанатиков уже упало на ходу, ушло из жизни, своевременно не обратившись к врачу. Всегда находились дела поважнее: премьера школьного спектакля, международная олимпиада и т.д. и т.п. Недавно одного такого энтузиаста, в буквальном смысле слова сердце отдающего детям (прединфарктное состояние), пришлось в приказном порядке заставить лечь в больницу, мрачно пошутив при этом, что его пышные похороны слишком дорого обойдутся школе. Другие аргументы не действовали. Аморально на словах исповедовать ценность человеческой жизни в культуре, а на деле позволять самоотверженным людям сжигать себя даже во имя самых благородных целей. И коль скоро существует прекрасная книга Я.Корчака “Как любить ребенка”, то давно ждет своего автора работа “Как любить учителя”. Все управление с древних времен Хамурапи до Тэйлора было нацелено на то, как из бездельника сделать эффективного работника. Но здесь другой случай, и по отношению к самоотверженному педагогу святая обязанность руководителя сдерживать энтузиазм и охлаждать пыл.

Подведем некоторые предварительные итоги. При ценностном управлении в организации деятельности школы:

Усиливается роль целеполагания, приобретая преимущественно мотивационный характер.

Возрастает роль функции поддержки, выражающаяся в гибкости и мобильности всех субъектов управления, способных и готовых, по мере необходимости, взять на себя лидерство в решении конкретных задач, или напротив - мгновенно перевести себя в режим обеспечения по отношению к тем, кто эти вопросы успешно решает.

Появляется функция сдерживания, позволяющая регулировать темпы и интенсивность преобразований в школе, сохранять лучшие педагогические кадры, оберегая их от преждевременного морального и физического износа.

Элементы ценностного управления уже сегодня просматриваются в практике работы лучших школ, но в полной мере оно может быть реализовано лишь в контексте культурно-исторической педагогики. Поэтому мы вновь возвращаемся к медленному, терпеливому пропитыванию ее идеями и подходами членов педагогического коллектива. Здесь чрезвычайно ответственна позиция самого руководителя. Не стоит форсировать события, смущая коллег сложными научными формулировками, обрушивая на них шквал новой информации из смежных областей человекознания, опасно в одночасье пытаться перестроить привычный, устоявшийся уклад хорошо отлаженной школы. Важно постоянно помнить, что здание культурно-исторической педагогики не возводится на пустом месте, но поэтапно выстраивается из готовых, проверенных жизнью конструкций. Терпеливо выявлять в уже имеющемся опыте педагогов зерна педагогики ценностей и смыслов, восхищаясь тем, что сотворил учитель, открывать ему глаза на его реальный вклад в общее дело, сознательно публично на педсоветах фиксировать сходные ценностные подходы, а, следовательно, глубинные связи в деятельности учителей разных предметов - таковы реальные, органичные, ненасильственные пути внедрения культурно-исторической педагогики в практику работы школ. Приведу несколько практических примеров. Опытный музыкальный педагог Т.А.Рокитянская организует на своих уроках совместное музицирование, при котором художественные возможности каждого ребенка возрастают во много раз, успех равно выпадает всем, дети ощущают ценность, незаменимость каждого голоса, инструмента, человека, получают удовлетворение от творческого сотрудничества. Тем самым учитель средствами своего предмета формирует такое редкое по нашим временам чувство солидарности. Кроме того, обучив всех детей *обычного* класса играть на русских гуслях,

педагог исполняет с ними русские, немецкие, датские, греческие, еврейские народные песни. Еврейские мелодии на русских гуслях - это не нонсенс, а подлинный диалог культур. Но разве не к общечеловеческой солидарности и диалогу должны вести своих воспитанников учителя других предметов? Другой пример: в третьем классе на интегрированном уроке с элементами музыки, живописи и литературы Заслуженного учителя РФ Е.Н.Потаповой мальчик, выполняя задание, передает ощущение весны цветовыми пятнами в стиле Кандинского. И немолодой педагог, воспитанный на реалистических традициях живописи, произносит: “Петя поступил как художник авангардист. Дети, художники авангардисты - это такие люди, которые видят мир по-другому”. В одной этой фразе больше толерантности, нежели в десятках лекций, призывающих к ней.

Но разве не ту же самую толерантность воспитывает средствами своего предмета Т.Н.Зубкова, когда на уроке приключенческой географии в шестом классе объясняет учащимся, что шаманы помогали людям наладить взаимоотношение с природой. При этом не делая ни малейшей попытки дать высокомерную оценку примитивным, с точки зрения европейца, верованиям и обычаям. Приведенные примеры еще раз убедительно доказывают, что культурно-историческая педагогика не является делом отдаленного будущего. Как неоднократно отмечалось, она уже просвечивается в опыте наиболее тонких, подготовленных учителей. Складывать из этих найденных драгоценных камней общую мозаику - основная задача руководителя школы, отдающего себе отчет в том, что, для чего, и как он делает. Именно руководитель с высоты своего положения может увидеть общую панораму и сделать ее достоянием педагогического коллектива. На первый взгляд может показаться, что, выявляя и фиксируя общие подходы в деятельности учителей разных предметов, мы сталкиваемся с извечной методической проблемой межпредметных связей. Но это верно лишь отчасти, поскольку затрагивается более глубокая, методологическая сторона педагогического процесса. **В данном случае, культурно-историческая педагогика, нацеленная на нахождение общих**

ценностных оснований, выступает в своей методологической роли, обеспечивая внутренне единство всего педагогического процесса.

Любое управление, включая ценностное, всегда в конечном итоге направлено на достижение определенного результата. Поэтому нельзя обойти стороной важнейшую управленческую функцию контроля. Об этом шла речь в предыдущих главах книги, но будет не лишним напомнить, что **специфика контроля при ценностном управлении заключается в ориентации на отсроченные педагогические результаты, получаемые путем наблюдений по косвенным показателям** (уровень духовности, определяющий масштаб личности - величина не поддающаяся измерению, но реально ощутимая при непосредственном контакте с человеком). Тем не менее контроль - был и остается самой чувствительной для педагогов функцией управления. Ни для кого не секрет, что самые продуктивные педагогические идеи не раз разбивались о грубые формальные требования предъявить немедленные зримые результаты их внедрения. Для того, чтобы дискредитировать в глазах педагогов идеи и подход культурно-исторической педагогики, необходимо рассмотреть вопрос о формах контроля. На мой взгляд, оптимальной формой контроля, фиксирующей личностный рост ребенка, следует признать **педагогический консилиум.** Это тем более очевидно, что данная форма взаимодействия учителей прижилась в зрелых педагогических коллективах со времен академика Ю.К.Бабанского и постоянно обогащается включением в тематику обсуждения не только учебных достижений ребенка, но и более широкого личностного контекста. Остается надеяться, что краткие, фиксированные протоколы педагогических консилиумов послужат формальной защитой от ретивых администраторов, проверяющих эффективность внедрения культурно-исторической педагогики в практику работы школ. Но подлинный смысл педагогических консилиумов, разумеется, не во внешней защите от дураков, он - в выработке педагогической зоркости, приучающей видеть ребенка целиком, а не только в качестве всего лишь

объекта обучения. Искушенный читатель, по-видимому, обратил внимание на нарушение автором классической управленческой логики изложения: планирование --- руководство ---- контроль ---- организационные структуры --- организационные механизмы управления. В итоговом резюме я постараюсь все расставить по своим местам, но несколько перевернутая логика описания управляющей системы диктуется самой спецификой ценностного управления. Не прояснив особенности руководства и контроля, не выявив организационные структуры, призванные быть главными субъектами внедрения культурно-исторической педагогики, трудно говорить об особенностях планирования этой стороны педагогической деятельности школы.

К описанию организационных структур и организационных механизмов, позволяющих на практике реализовать идеи культурно-исторической педагогики, я и приступаю. Очевидно, что при самом искреннем энтузиазме руководителя школы, одухотворенного педагогикой ценностей и смыслов, общая загруженность текущими, неотложными проблемами не позволит ему целиком сосредоточиться на проблеме ее внедрения. Но даже если бы это было возможно, наивно и управленчески безграмотно полагаться только на собственные силы. Запуская процесс освоения учителями культурно-исторической педагогики, необходимо задуматься над тем, в какой мере традиционные существующие в школе организационные структуры соответствуют этим новым задачам, как они должны быть перестроены и чем дополнены. Выше уже не раз подчеркивался ненасильственный, постепенный характер формирования целостного педагогического мировоззрения, обеспечивающего ценностный взгляд на качество образования. Следовательно, на первых порах оптимальными следует признать неформальные организационные структуры, предполагающие добровольность и заинтересованность участников. К таким неформальным оргструктурам можно отнести педагогические гостиные, постоянно действующие семинары, микрогруппы учителей, педагогические клубы. Неважно какое название будут носить добровольные сообщества педагогов, лишь

бы они не навязывались администрацией и были органичны для данного педагогического коллектива (неслучайно неформальные структуры в науке управления часто именуются органическими). Таким образом, на первом этапе погружения в контекст культурно-исторической педагогики идеальной средой будет та, что на языке психологии именуется сферой клуба. Постепенно, по мере накопления у педагогов устойчивого интереса к ценностным проблемам образования, появления у них вкуса к рассмотрению фундаментальных задач культурного и философского уровня, начинает ощущаться необходимость в создании специально утвержденных, постоянно действующих организационных структур. Представляется, что такими структурами, потенциально готовыми к освоению культурно-исторической педагогики, являются кафедры. Остановимся на них подробнее.

Автора давно занимал вопрос о происхождении кафедр, во множестве появившихся в российских школах в начале 90-х годов. Кое-где они немедленно вытеснили традиционные методические объединения, где-то продолжают существовать параллельно с ними, создавая путаницу и управленческую неразбериху. На мой взгляд, при возникновении кафедр сработало сразу несколько объективных и субъективных обстоятельств:

Возросшие контакты с высшей школой. На заре 90-х годов широко развернулась работа по созданию профильных классов, ориентированных на высшие учебные заведения. Со школами стали активно сотрудничать доценты и профессора ВУЗов, для которых кафедра - привычная форма организации научно-педагогической деятельности.

Появившиеся возможности углубления и расширения содержания учебного материала, стимулировавшие самообразование педагогов. Вопросы методические временно отошли на задний план, поскольку в пожарном порядке осваивалось обновленное содержание образования преимущественно в гуманитарной сфере.

Наконец, само наличие кафедр свидетельствовало о неординарности школы, ее соответствии духу времени, поднимало самоуважение педагогов и авторитет учебного заведения.

Постепенно, по мере новых для того времени содержательных и организационных проблем, преимущественно касавшихся связи школы с вузами, границы между кафедрами и методическими объединениями стали размываться. И сегодня зачастую трудно понять, в чем заключается принципиальное отличие в содержании их деятельности. Попытаемся уяснить специфику содержания деятельности обеих структур с позиций ценностного управления.

Методические объединения:

Как правило, решают текущие, тактические вопросы обучения и воспитания. В школах, работающих в режиме развития, осуществляют среднесрочное и перспективное планирование и руководство достаточно длительными экспериментами и лонгитюдными исследованиями. Однако, даже в этом случае не выходят за рамки локальных преобразований.

Нацелены на достижение практических результатов деятельности школы: обученность учащихся, состояние здоровья, внедрение оптимальных педагогических технологий и т.п. В силу традиций, преимущественно решают задачи когнитивно-информационной педагогики. Ценностные основания образования не игнорируются, но отходят на второй план, уступая место более насущным проблемам школьной жизни.

В условиях нарастающего информационного потока и доминирующей многопредметности пытаются гармонизировать содержание образования и учебный процесс традиционными средствами углубления и расширения межпредметных связей. Но, при всей пользе этой деятельности, не идут дальше косметических преобразований, поскольку не выходят на фундаментальный методологичекий уровень осмысления проблем содержания образования.

При отсутствии в школе специальной медико-психологической службы и практики проведения педологических консилиумов, осуществляют взаимодействие с врачами, дефектологами и психологами, помогающими более грамотно построить тактику обучения детей, имеющих проблемы в развитии.

Руководят самообразованием педагогов, осуществляют наставничество по отношению к молодым специалистам и людям, пришедшим в систему образования из других сфер, вследствие вынужденной переквалификации.Однако, даже самообразование педагога в рамках методических объединений носит подчеркнуто утилитарный, прагматический характер, поскольку нацелено оно на достижение наилучших учебных результатов детей в максимально сжатые сроки.

Если отвлечься от частностей и абстрагироваться от огромного многообразия деталей, отражающих специфику работы методических объединений в конкретных учреждениях, то очерченный круг проблем позволяет увидеть главное: *в центре внимания методического объединения - ребенок, а точнее зримые, осязаемые результаты его обучения и развития.* Это так естественно и самоочевидно, что не вызывает даже тени сомнения. Между тем при таком подходе учитель неизбежно превращается в средство, во всего лишь полезный инструмент, который необходимо оттачивать для достижения благородной цели обучения и воспитания детей. Так проявляется этическая ущербность избыточного педоцентризма. Для обоснования этой позиции возьмем в союзники русского философа В.Соловьева, который справедливо считал что: “человек ни при каких условиях, ни по какой причине не может рассматриваться как только средство для посторонних целей. Он не может быть орудием для блага другого, мира, нации, класса, ни даже так называемого общего блага” (Соловьев В. Оправдание добра, Соч. в 2 т. Т. 1. М,. 1988, с. 307). Неизбывный педагогический альтруизм хорош до тех пор, пока он не оборачивается ущербом для личности самого педагога. И тогда трагедия, выраженная сакраментальной учительской фразой: “Я им всю жизнь отдала, а

они неблагодарные ...”. Выше уже писалось о функции сдерживания по отношению к самоотверженным, увлеченным педагогам. Но одного сдерживания явно недостаточно, необходимо создавать условия для их собственного личностного роста, обогащая учителей идеями, на первый взгляд, напрямую не связанными с их производственной деятельностью. Наилучшим образом этой задаче соответствуют школьные кафедры. Они и призваны стать постоянно действующими, официально утвержденными организационными структурами, занимающимися внедрением и развитием культурно-исторической педагогики, Кафедры, будучи ориентированными, в первую очередь на педагогов:

- решают проблемы личностного роста учителя,
- расширяют его панораму, постепенно выводя педагога за рамки узко профессиональной прикладной тематики,
- создают условия для ликвидации пробелов в образовании по фундаментальным проблемам человекознания,
- именно на кафедрах и должна решаться важнейшая задача культурно-исторической педагогики, о которой так много говорилось на страницах этой книги: задача мобилизации всех культурных ресурсов.

На последнем положении необходимо остановиться подробнее.

Синтез человекознания в педагогических целях давно осознается как актуальная проблема. Еще С.И.Гессен считал педагогику прикладной философией, о чем подробно говорилось в первой главе книги. Сегодня мы можем расширить эти представления, рассматривая педагогику в качестве прикладной культурологии, антропологии, этнологии, социальной психологии и т.д. Здесь нет уничижения педагогической науки, ибо точно также любую из обозначенных дисциплин можно признать своего рода прикладной педагогикой. Согласитесь, кому будут нужны тончайшие исследования, например, в области социальной психологии, если их выводы не будут, в конечном итоге, использованы в прикладных педагогических целях? Оговорюсь, что не ставлю под сомнение необходимость и значимость фундаментальных исследований в

любой, уважающей себя науке, и не настаиваю на немедленном практическом приложении полученных результатов. Но туннель все-таки лучше рыть с двух сторон. Коль скоро педагогика осознает необходимость опереться на синтез наук о человеке, то носители этих знаний должны быть не в меньшей степени озабочены тем, как сделать их достоянием педагогического сообщества. По большому счету эта проблема выходит за рамки деятельности школы, поскольку касается в первую очередь перестройки содержания педагогического образования.

Насколько мне известно, необходимые шаги в этом направлении уже делаются, и уважающие себя педагогические вузы включают в учебные планы философскую антропологию, культурологию, социальную психологию и т.п. Но даже если представить себе идеальную картину подготовки студентов, своевременно изучивших каждую из выше упомянутых дисциплин, то и тогда нет никакой гарантии, что эти разрозненные знания не останутся лежать мертвым грунтом на разных полках памяти будущих учителей. Не может же, в самом деле, педагог быть корифеем всех наук. Данное отступление потребовалось для того, чтобы точнее уяснить специфику деятельности кафедр в школе. Поскольку изучаемые в школе дисциплины - от фундаментальных - до прикладных до поры воспринимаются студентами отвлеченно и умозрительно, то кафедры, с одной стороны, актуализируют накопленные знания, а с другой - восполняют имеющиеся пробелы. Не дублируя деятельность вузов и факультетов переподготовки педагогических кадров, не перегружая и без того занятого учителя систематическими курсами, кафедры ориентируют педагога на поиск ответов на возникшие вопросы в той сфере знаний о человеке, которая наилучшим образом на них отвечает. В каждом конкретном случае это может быть философия, культурология, этнология и т.д. Таким образом, кафедра не миниинститут усовершенствования учителей на дому, не философский, культурологический и прочий ликбез. Она, образно говоря, компас, подсказывающий в каком направлении плыть тем, у кого есть желание пуститься в плавание.

Общность стоящих перед педагогами проблем, диалогичность общения между ними на кафедре создают своеобразное поле интеллектуального напряжения, притягивающее пытливых, творческих людей. У каждого педагога своя грань, свой “конек”: кто-то лучше разбирается в философии, кому-то ближе гуманистическая психология. Поэтому кафедра прежде всего создает условия для естественного органичного, не ущемляющего ничьего достоинства, взаимообучения педагогов. Атмосферу заседания кафедры может передать следующий фрагмент диалога между педагогами:

Коллега, по-моему, проблема, над которой Вы бьетесь, наилучшим образом раскрыта в книге Э.Фромма “Бегство от свободы”.

Почему именно Э.Фромма? У Н.Бердяева я прочитала...”

Возможно приведенный обмен репликами у кого-то вызовет скептическую улыбку и даже упрек в отрыве от сермяжной правды школьной жизни. Но, во-первых, истекшее десятилетие, при всем его драматизме, не прошло даром для российского педагога: многое из того, что раньше было недоступно, удалось прочитать и осмыслить. Во-вторых, если мы всерьез считаем учительскую профессию творческой, то тогда придется признать, что любое творчество невозможно без состояния души, которое прекрасно выразил Б.Ш.Окуджава: “Давай, брат отрешимся, давай, брат, воспарим!”. В конце концов, помимо кафедр, в школе достаточно традиционных организационных структур, решающих насущные, практические задачи. Кафедры же, как уже не раз подчеркивалось, направлены на личностный рост самого педагога. Надо, наконец, перестать унижать самих себя ложными представлениями о “презренной пользе”. Если на то пошло, то с самых, что ни на есть прагматических позиций очевидно: никакие серьезные инновации невозможны без глубокой теоретической подготовки и широкой общей культуры учителя. Во всех иных случаях мы неизбежно фиксируем доморощенное, провинциальное новаторство на уровне рационализаторских предложений, которыми так гордилась предшествующая эпоха социалистических соревнований. Поэтому

меня отнюдь не удивляет, что для учителя музыки Т.А.Рокитянской, об уроках которой я упоминал, настольной книгой являются избранные труды по социологии музыки Теодора В.Адорно, а для преподавателя биологии и географии Т.Н.Зубковой фундаментальные труды Тэйлора и Фрейзера в области антропологии и этнографии. Кафедры не только помогают педагогам ориентироваться в смежных областях человекознания, но переводят междисциплинарное общение учителей разных предметов с инструментально-методического на более глубокий методологический уровень. Тем самым обеспечивается целостное объемное видение педагогических проблем во всем богатстве и разнообразии их культурно-исторического контекста. В качестве источников, формирующих у педагогов культурно-исторический тип мышления, необходимо использовать работы таких авторов, которые его рельефно демонстрируют. Именно на них я преимущественно опираюсь в своей книге. Ее некоторая перенасыщенность источниками объясняется стремлением, расширяя круг чтения педагогов, прояснить философию и методологию культурно-исторической педагогики. Завершая разговор о кафедрах в школе, хочется отметить, что оценка эффективности их деятельности дается самими учителями в полном соответствии с пушкинской формулой: “Ты сам доволен ли, взыскательный художник?”. Однако, есть и более ощутимые результаты. К ним я отношу:

- Повышение общей и педагогической культуры коллектива в целом. (Поскольку даже педагоги, не принимающие непосредственного участия в работе кафедр, вынуждены ориентироваться на более подготовленных коллег, считаться с их мнением в своей непосредственной деятельности).

- Кафедры постепенно становятся главным организационным субъектом управления внедрением культурно-исторической педагогики в практику школы.

- С помощью кафедр выстраивается траектория личностного роста учителя не только во внутреннем плане, но и в рамках вполне реальных организационных форм.

Последний вывод необходимо проиллюстрировать логикой движения учителя, постепенно осваивающего пласты культурно-исторической педагогики: Неформальные педагогические объединения .... кафедры школы ..... методические семинары в ВУЗах (сложившиеся связи с ВУЗами это позволяют) ..... аспирантура ..... сотрудничество с научными учреждениями на постоянной основе. Выстроенная логика движения педагога, разумеется, не является обязательной для всех и каждого. Кому-то по душе неформальные, приватные формы общения и взаимодействия, кто-то удовлетворится кафедральной формой сотрудничества. Но учителя, почувствовавшие потребность в глубоком осмыслении своей деятельности, на этом не останавливаются, постепенно превращаясь в подлинных педагогов-исследователей. В добрый путь. С точки зрения управления, данная цепочка представляет собой ни что иное как организационные структуры и соответствующий им организационный механизм, обеспечивающий поэтапное внедрение идей и подходов культурно-исторической педагогики. Картина управляющей системы будет неполной, если не прояснить место и роль руководителя школы в качестве субъекта ценностного управления. Слишком многое зависит от его позиции в этой тонкой сфере, начисто исключающей торопливость и административный режим. Едва ли сам директор в состоянии непосредственно руководить освоением ценностных подходов к образованию. Такая ситуация не исключается, но не является типичной, учитывая загруженности современного руководителя. С него достаточно проникнуться духом культурно-исторической педагогики, дабы не делать скоропалительных выводов и не допускать ложных управленческих шагов. В остальном можно положиться на заместителя, которому будет поручено руководство и координация деятельности оргструктур школы, занятых освоением соответствующих идей и подходов. На сегодняшний день в штатном расписании многих школ существует должность заместителя директора по науке. Вопрос: по какой науке? - является отнюдь не праздным, поскольку разнообразие их функциональных обязанностей (в широком диапазоне от руководства локальными экспериментами

до координации связей с вузами) показывает, что эта ставка зачастую используется руководителями школ прагматично, в зависимости от конкретной сложившейся управленческой ситуации. Между тем *в условиях внедрения культурно-исторической педагогики, заместитель по науке начинает целенаправленно заниматься педагогической идеологией, позволяющей обеспечить целостный и одновременно ценностный взгляд на учебно-воспитательный процесс, мобилизовать усилия всего педагогического коллектива для решения сущностных педагогических задач всеми имеющимися средствами и ресурсами.* Таким образом, заместитель по науке превращается в главного идеолога школы, ведущего архитектора здания культурно-исторической педагогики.

Только теперь, завершив описание субъектов ценностного управления, мы можем более осмысленно подойти к важнейшей управленческой функции планирования. Лишь в кошмарном сне может привидеться план-график внедрения культурно-исторической педагогики с указанием конкретных сроков ее освоения всеми без исключения педагогами. Не менее одиозным будет выглядеть квалификационное испытание (аттестация) учителей на предмет усвоения указанных идей и подходов. Но как же тогда планировать продвижение вперед? Для ответа на этот вопрос необходимо понять, какую специфику накладывает ценностное управление на функцию планирования:

Во-первых, в планировании усиливается аспект целеполагания, придающий планированию стратегический характер. В результате возрастает ориентация педагогов на долгосрочную перспективу деятельности.

Во-вторых, поскольку культурно-историческая педагогика стремится к насыщению ценностями и смыслами обеих сторон образовательного процесса, при планировании появляется возможность более органично увязывать цели обучения и воспитания в школе в целом.

В-третьих, постепенно, по мере продвижения вперед, в планировании деятельности методических объединений и отдельных учителей меняется соотношение задач когнитивно-информационной и культурно-исторической педагогики в пользу последней, что в свою очередь гармонизирует учебно-воспитательный процесс в его конкретных проявлениях.

В-четвертых, появляется необходимость планировать и координировать работу ряда субъектов управления, специально занятых реализацией культурно-исторических подходов в образовании (неформальные объединения учителей, кафедры, заместитель директора по науке).

И, наконец, напряженность целей и сложность задач культурно-исторической педагогики диктуют, как уже не раз отмечалось, медленный темп ее освоения. Отсюда **оптимальным документом планирования, наиболее отвечающим ценностному подходу к образованию, следует признать программу развития школы.** Но и там не следует пережимать с навязыванием “генеральной линии”. Публикуя в приложениях к книге программу развития собственной школы, где контуры культурно-исторической педагогики лишь слегка просвечивают сквозь ткань привычных, устоявшихся, органичных для данного коллектива форм и методов работы, я рассматриваю ее как своеобразный тест на проверку умения вдумчивого читателя увидеть управленческий подтекст, как правило, остающийся за кадром. *Ведь главная особенность ценностного управления в его непрямом, преимущественно суггестивном характере.* Не стоит никого смущать необычной высотой замысла и невиданным благородством целей. Стараться жить и работать достойно и бесконечно говорить о достоинстве совсем ни одно и то же. В конечном итоге, ценностное управление задает и обуславливает, прежде всего, стиль жизни школы, требует от всех без исключения субъектов управления высочайшей организационной культуры. Однако, нужно откровенно признаться, что одновременно ценностное управление неизбежно порождает сложные нравственные коллизии, создает дополнительные проблемы для руководителя вставшего на этот непростой путь.

Например, учитель, отдавший школе не один десяток лет, перешагивает порог пенсионного возраста. В силу сложившихся в его долголетней практике педагогических стереотипов, не может быть и речи о включении его в инновационную деятельность. С позиций целевого управления такой работник - тормоз развития школы. Поэтому его следует осторожно подвести к мысли о заслуженном отдыхе, что в условиях низкой пенсии обрекает одинокого человека на убогое существование. Поступая так, администратор наглядно демонстрирует всему коллективу отношение к педагогу всего лишь как к средству, исчерпавшему свои ресурсы. Между тем с позиций ценностного управления, наличие такого учителя в школе необходимо, ибо он - символ защищенной старости, зримое подтверждение единства слова и дела руководителя. отстаивающего принципы гуманного отношения как к детям, так и друг к другу. Но как быть, когда гуманизм по отношению к педагогу входит в неистребимое противоречие с интересами детей? Блестящий, эрудированный специалист запил, после того, как в течение года похоронил пятерых близких ему людей. На предложения пройти курс лечения отвечал отказом. Было совершенно очевидно, что, будучи изгнанным из школы, человек пропадет окончательно. Но в чем виноваты дети и их родители, вынужденные изо дня в день наблюдать плохо стоящего на ногах учителя? Пришлось расстаться. Сколько подобных и иных ситуаций, неизменно оставляющих рубцы на сердце, приходится распутывать руководителю, каждый раз взвешивать на внутренних весах все “за” и “против”, понимая недостижимость идеально нравственных решений в полной драматизма жизни. Все так, но сами сомнения и переживания администратора неоспоримо свидетельствуют о том, что он уже встал на путь ценностного управления, где цель никогда не оправдывает неразборчивости в средствах, а настроение людей становится важнейшим условием определяющим успех в общем деле. Ценностное управление - это еще и управление настроением сотрудников. Не случайно значительные педагоги прошлого: А.С.Макаренко, Я.Корчак и другие прилагали массу усилий для

поддержания бодрого, оптимистического тона взаимоотношений в руководимых ими коллективах. Их невидимые миру слезы мы обнаруживаем лишь в дневниковых записях и личных письмах, опубликованных после смерти. В непосредственной педагогической практике они всегда являли образы стоического оптимизма, своего рода веселия духа. Добрая шутка, уместный в данных обстоятельствах анекдот, дружеский шарж и веселый капустник - полноправные инструменты ценностного управления. Судьба подарила мне долголетнюю дружбу с мудрыми директорами московских школ: Леонидом Исидоровичем Мильграном и Марией Андреевной Комлевой, каждый из которых по праву является целой эпохой в столичном образовании. Их совокупный директорский стаж составляет семьдесят пять лет! За все время совместной работы я ни разу не замечал печати уныния на их лицах, хотя и в стране и в коллективах, разумеется, бывало всякое. “Я самый счастливый директор, у меня самые замечательные учителя”, - не устает повторять Мария Андреевна Комлева. Учителя у нее, как и везде - разные, но в этой сакраментальной фразе мудрое понимание того, что ценностное управление - это, прежде всего, управление вдохновляющее. И чем сложнее окружающая жизнь, тем ответственней роль руководителя в создании дружелюбной, доверительной атмосферы, рождающей то коллективное самосознание, которое философ Г.С.Померанц определяет как “неагрессивное Мы”. Опытный администратор хорошо знает, что сегодня людей в школе удерживает не скудная зарплата, едва позволяющая сводить концы с концами, а, преимущественно, морально-психологический климат в коллективе.

Подведем окончательные итоги, на этот раз расположив выводы данной главы, в строгом соответствии с классической логикой науки управления:

Под ценностным управлением мы подразумеваем процесс постепенного терпеливого переосмысления целей образования всеми субъектами педагогической деятельности, с последующей выработкой общей для всего школьного коллектива духовной

культуры, позволяющей педагогам в оценке своей деятельности руководствоваться не только традиционными критериями обученности детей, но внимательно фиксировать этапы их личностного роста, происходящего по мере освоения ребенком иерархии ценностей.

Поскольку ценностные подходы к образованию в полной мере реализует культурно-историческая педагогика, можно с полным правом утверждать, что ценностное управление есть специфическая управляющая система, решающая задачи освоения культурно-исторической педагогики всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

С позиции управления культурно-историческая педагогика является долгосрочной образовательной стратегией.

Фундаментальные подходы культурно-исторической педагогики и современной философии управления совпадают, ибо обе науки в конечном итоге ориентируются на ценности и смыслы культуры, способы их трансляции. Следовательно, сутью ценностного управления становится встречное движение культурно-исторической педагогики и современного менеджмента.

В контексте ценностного управления происходят изменения в реализации классических управленческих функций.

В планировании:

повышается удельный вес целеполагания, придающего планированию стратегический характер,

появляется возможность более органично увязывать цели обучения и воспитания,

меняется соотношение задач когнитивно-информационной и культурно-исторической педагогики в пользу последней,

появляется необходимость планировать и координировать деятельность ряда субъектов управления, специально занятых реализацией культурно-исторических подходов в образовании.

В руководстве учебно-воспитательным процессом:

возрастает функция поддержки, выражающаяся в гибкости и мобильности всех субъектов управления, способных и

готовых, по мере необходимости, взять на себя лидерство в решении конкретных задач, или, напротив - мгновенно перевести себя в режим обеспечения по отношению к тем, кто эти вопросы успешно решает,

появляется функция сдерживания, позволяющая регулировать темпы и интенсивность преобразований в школе, сохранять лучшие педагогические кадры, оберегая их от преждевременного морального и физического износа.

При ценностном управлении функция руководства освоением культурно-исторической педагогики наполняется преимущественно мотивационным содержанием.

В свою очередь, мотивационная деятельность выстраивается по трем направлениям:

использование потенциала культурно-исторической педагогики для актуализации имеющихся смыслов и ценностей, помогающих педагогам избегать смысловой дезориентации, черпать дополнительные силы в осознании подлинной значимости своей деятельности,

выявление в уже имеющемся опыте учителей элементов культурно-исторической педагогики,

фиксация глубинных внутренних связей в деятельности педагогов разных предметов, реализующих культурно-исторические подходы в образовании.

К организационным структурам отвечающим специфике ценностного управления, осуществляемого в русле культурно-исторической педагогики следует отнести:

неформальные органические структуры во всем их многообразии, действующие в психологической сфере клубы,

школьные кафедры, ориентированные на личностный рост учителя, переводящие его с инструментально-методического уровня на философский и методологический.

Запуск организационного механизма осуществляет руководитель школы, или его заместитель по науке, который тем самым берет на себя функцию главного педагогического

идеолога, используя культурно-историческую педагогику в ее методологической функции, обеспечивающей внутренне единство всего педагогического процесса.

К специфике организационного механизма нацеленного на освоение учителями комплекса идей культурно-исторической педагогики, следует отнести:

ненасильственный характер реквалификации педагогических кадров,

открытость любой из существующих организационных структур для педагога, желающего осваивать педагогику ценностей и смыслов,

добровольность в выборе педагогом приемлемых лично для него организационных форм.

преемственность в деятельности организационных структур, позволяющую постепенно, по мере прохождения этапов (неформальные оргструктуры ... школьные кафедры ... методологические семинары ... магистратура или аспирантура ... воздействие с научными организациями на постоянной основе) формировать тип педагога-исследователя.

*** * * * ***

Глава 10. Поддержка совершенствования управления школой со стороны органов управления образованием

Сегодня, в новой политической и социально-экономической ситуации, особенно важно осознание того, что несмотря на разрушение отраслевой управленческой вертикали, все уровни управления образованием связаны зримыми и незримыми нитями, а образовательные учреждения, получившие автономные права, продолжают оставаться составной частью более крупных образовательных систем - муниципальных, региональных, федеральной.

От управления образовательными учреждениями на местах, от качества управления на этом уровне и заинтересованности управленцев

школьного звена во многом зависит, насколько эффективно будет реализовываться муниципальная и региональная образовательная политика, стратегия управления образованием, какими будут темп и характер развития муниципальных и региональных систем образования, так как они (администрация образовательных учреждений) являются главными участниками, проводниками, исполнителями государственной (федеральной и региональной) и муниципальной политики на местах. Поэтому взаимодействие руководителей учебных заведений и муниципальных органов управления образованием является принципиальным вопросом, от положительного решения которого зависит успех общего дела.

До периода перестройки в работе городских и районных органов управления образованием большое место занимало инспектирование школ. При этом в поле зрения попадала прежде всего деятельность учителя, состояние учебно-воспитательного процесса, а анализ и оценка работы администрации школы, чаще всего - заместителей директора школы оставалась на втором плане.

В начале перестройки шло активное разграничение полномочий между уровнями управления и пересмотр системы отношений, возникла идея директора школы как “внутришкольного инспектора”, который отслеживает состояние дел в школе, а районные, городские органы управления переносят свое внимание на систему внутришкольного управления.

С развитием в образовании института учредительства, внедрением статьи 32 Закона РФ “Об образовании”, реализацией принципа автономности образовательного учреждения и развитием горизонтальных управленческих связей отношения между территориальными органами управления образованием и администрацией школ приняли более сложный характер.

После перехода к организации власти в стране на принципы сочетания государственной власти с местным самоуправлением вопрос об этом взаимодействии для многих управленцев остается нерешенным.

Глубоко укоренившееся ранее восприятие уровня школьного управления только как структуры, транслирующей указания

вышестоящих органов, все еще мешает управленцам как школьным, так и муниципальным. Еще не подготовлено новое поколение руководителей с иной, более адекватной современной ситуации системой социальных связей и отношений.

Многие муниципальные управления образованием продолжают больше работать со школами, так или иначе вмешиваясь в учебно-воспитательный процесс и пытаясь за директоров решать их проблемы, и в меньшей степени занимаются обеспечением и поддержкой становления систем внутришкольного управления как автономных, самостоятельных, важных для образовательной системы субъектов управления. Существует явное противоречие: с одной стороны, в целях реализации идей Закона РФ “Об образовании” необходимо, чтобы внутришкольная система управления стала полноценным самостоятельным субъектом управления, с другой стороны, в силу как объективных, так и субъективных причин (среди которых и давление со стороны отдельных органов управления образованием), некоторые представители администрации школ не готовы полноценно выполнять эту новую для них миссию.

В нынешней сложной социально-экономической ситуации многих управленцев волнует, смогут ли они приспособиться к изменениям, сохранить и повысить эффективность своей работы в новой ситуации, смогут ли они сделать особые усилия и освоить новые навыки и умения. В этих случаях на определенных этапах часть руководителей нуждаются в морально-психологической поддержке со стороны управленцев вышестоящих уровней. Однако далеко не все муниципальные органы управления образованием готовы воспринимать становление и развитие систем внутришкольного управления в качестве полноценных субъектов и партнеров по решению сложных проблем управления образованием как свою важнейшую задачу.

Анализ положительного опыта работы ряда территориальных систем управления образованием (Кемеровской, Саратовской, гг. Мурманска, Новокузнецка, Сызрани, Юго-Восточного, Южного округа г. Москвы, г. Ивантеевки, Раменского района Московской области и др.) по поддержке систем управления подведомственными учреждениями

убеждает в возможности и необходимости целенаправленной работы по развитию созидательного управления школой.

Можно выделить следующие позитивные моменты подобной совместной работы: развитие самостоятельности и инициативности руководителей школ не только в интересах учреждения, но и всей муниципальной образовательной системы, превращение их в полноправных субъектов управления муниципальной образовательной системой, благодаря освоению ими под непосредственным руководством первых лиц городских органов управления образованием новых экономических механизмов, повышение потенциала школ и возможностей управленческого аппарата, овладение администрацией школ новыми управленческими технологиями, в том числе на основе использования современных автоматизированных систем**.**

В качестве средства поддержки и стимулирования развития систем внутришкольного управления вообще и становления созидательного управления - в частности, могут выступать **целевые программы модернизации управляющих систем (сокращенно - "МОДУС"). Основные идеи этой программы** состоят в следующем: обеспечить коллективный проблемный анализ состояния управляющих систем; организовать обучение концептуальному проектированию, моделированию; способствовать конкретной перестройке систем внутришкольного управления.

Подобные программы могут включать следующие **основные направления:**

создание соответствующей атмосферы заинтересованности в познании возможностей собственных систем управления, установление взаимного доверия;

обобщение и представление лучшего управленческого опыта;

организация совместных проектов по развитию управляющих систем;

открытие специальных экспериментальных площадок по управленческой проблематике;

целенаправленное обучение администрации школ по выработке конкретных свойств созидательного управления;

консультативная помощь органов управления образованием;

финансовая, материально-техническая поддержка развития управляющих систем школ.

Раскроем несколько подробнее содержание этих основных направлений.

1. Учитывая, что современное управление школой - это управление, **сознательно** становящееся на путь созидания и развития**,** важно создать на местах атмосферу, способствующую развитию интереса школьной администрации к познанию собственных систем управления и их возможностей через специальные целенаправленные систематические управленческие воздействия наращивать потенциал своей организации, школьного сообщества.

Трудности создания такой атмосферы вполне объяснимы и имеют объективные причины: в нестабильных социально-политических, экономических условиях у ряда школьных управленцев проявляется неуверенность в необходимости изменений, страх перед неудачей, разочарование от внешних изменений. Кроме того, управлению творящему, созидающему, каким является по своей сути развивающее управление, порой приходится преодолевать серьезные трудности и некоторые опасности, связанные с перестройкой деятельности администрации и школьного коллектива, с изменением отработанного порядка, навыков труда, с осуществлением непопулярных мер, что на определенных этапах может привести к сбоям в работе администрации, коллектива в целом.

Чтобы создавать в муниципальной образовательной системе соответствующую атмосферу, управленцам более высокого уровня необходимо прежде всего стать надежными партнерами, разделяющими в качестве инициаторов ответственность за результаты развития школьных управляющих систем. Также, как при решении особенно новых и сложных проблем в отношениях педагогов и администрации школы, повышается потребность не только в уважении друг друга, но и взаимном доверии, так и в отношениях администрации школ и сотрудников органов управления возникает потребность во взаимоподдержке. Созидательное управление всегда связано с особо ответственной ролью первого лица,

лидера. Необходимо уважение и доверие к лицу, содействующему осуществлению изменений.

Главным результатом такой работы должно быть создание в муниципальной образовательной системе управленческого сообщества профессиональных руководителей, связанных общими интересами развития управляющих систем в интересах развития образования в данной территории. Безусловно, такая работа прежде всего зависит от уровня профессиональной подготовки специалистов муниципального органа управления - инициаторов программы.

2. Важным направлением программы, как об этом говорилось выше, должно быть обобщение и представление лучшего опыта управления. При этом результативность работы администрации школы, позитивные изменения в ней должны раскрываться прежде всего с позиции оптимизации управленческого труда, наращивания потенциала администрации, создания ее новых возможностей, а не только с позиции результатов управленческих воздействий (например, на результаты учебно-воспитательного процесса, школы как целостной организации). Решать эту проблему можно с помощью проведения в территории конкурсов проектов созидательного управления школами и результатов их реализации. Помощь со стороны органов управления может состоять в разработке образцов описания управленческого опыта, определения номинаций, участие в которых позволит администрации школ раскрыть реальные технологии развивающего управления.

3. Организация совместных проектов по развитию управляющих систем школ может быть связана прежде всего с согласованием подходов к изучению и определением средств анализа потенциала школы и состояния, а также возможностей управляющих систем.

4. Учитывая сложность проблемы и в то же время важность наращивания потенциала управленцев школьного звена имеет смысл создавать специальные экспериментальные площадки по целенаправленной отработке систем внутришкольного управления, обладающих свойствами созидательного управления. Именно эти площадки могут стать базой для профессиональной оценки состояния дел в управляющих системах и их управленческих воздействий на

школьный коллектив. Экспериментальная работа может быть связана с внедрением конкретных управленческих, в том числе информационных технологий, с отработкой автоматизированных каналов связи.

5. Целенаправленное обучение администрации школ по выработке конкретных свойств созидательного управления в первую очередь должно предполагать работу по формированию управленческого образа мышления, умений мыслить управленческими категориями: видеть свои системы и их возможности как совокупность функций, структур, механизмов в их взаимосвязи, понимать какие изменения в управлении могут предопределить изменения в школе как управляемой организации и наоборот, какие изменения в школьном коллективе могут влиять на преобразования управляющих систем.

До сих пор в отношениях субъект управления - объект на уровне школы наиболее распространенной является модель, при которой системой управления, выполняющей функцию развития школы, создается некий новый объект, например, школа художественно-эстетического профиля, а затем постепенно внутришкольное управление начинает подстраиваться под особенности этого нового объекта. В то время как для современного созидательного управления должна быть характерна позиция некоторого опережения, чтобы управление задавало изменения объекту, одновременно исходя из изменений собственной системы управления.

Кроме того, администрацию школ необходимо научить осуществлять профессиональный самоанализ внутришкольного управления, определять и работать с факторами, которые увеличивают или уменьшают управленческие воздействия, меняют их характер (положительные, отрицательные воздействия). В рамках программы целесообразно проводить деловые игры по организационному и управленческому проектированию.

6. Для современного управления особенно необходима и полезна консультативная помощь по освоению новых экономических механизмов управления школой, разработке нормативных документов, созданию

проектов обновления управляющих систем, в том числе в момент разработки программ развития учреждения.

7. Поддержка со стороны органов управления может состоять и в том, чтобы помочь администрации школы определиться в выборе актуальных направлений и путей развития организации в интересах как самой школы, так и муниципальной образовательной системы в целом. Этому может способствовать хороший, качественный, содержательный анализ ситуации в образовательной системе, отражающий насущные проблемы территории (причем территории, которая сама является составной частью регионального и в целом российского образовательного пространства); анализ, расширяющий диапазон восприятия проблем, стоящих перед конкретными образовательными учреждениями, до осознания значимости и возможности их решения отдельными образовательными учреждениями в интересах всего образовательного сообщества и населения конкретной территории.

8. В начале пособия говорилось о том, что современное управление школой - это управление, сознательно вырабатывающее и использующее специальные понятийные, модельные и методические средства для обеспечения развивающего влияния на школу, опирающееся на выявление, знание и учет внутренних закономерностей и механизмов изменения и развития школы, сознательно опирающееся на предшествующие научные и практические достижения и стремящееся отражать актуальный уровень развития управленческого знания.

Все это говорит о том, что необходимы специальные затраты на подготовку управленцев нового (в смысле уровня владения управления как профессией) поколения. Известно, что в сложных социально-экономических условиях наблюдается экономия средств на поддержку развития управленческих структур, в то время как от рационального и эффективного построения их работы зависит качество управленческих воздействий. Предполагается, что для развития созидательного управления необходимо предусматривать финансовую поддержку обучения администрации образовательных учреждений.

Организационная поддержка развития созидательного управления школой - не просто одна из важных функций органа управления

образованием, ориентированного на развитие своих образовательных систем, но (в случае ее успешной реализации) еще и взаимообогащающий процесс, приводящий к стабильной, согласованной и инициативной работе разных уровней управления в одной территории.

Сегодня явно ощущается необходимость создавать и высвобождать новые возможности образовательных сообществ. В качестве основных направлений, способных объединить управленцев разного уровня управления в городах, районах, округах, должны стать актуальные для развития образовательных систем, сложные, требующие совместных усилий проблемы. К таким направлениям целесообразно отнести разработку содержания и механизмов социальной поддержки школьных коллективов, развитие общественной составляющей в муниципальных образовательных системах, формирование единой системы управления качеством образования, организация и результаты аналитической деятельности в образовании, а также освоение стилей внутриорганизационного управления как важнейшего средства стабилизации ситуации в муниципальной системе образования.

Рассмотрим для примера, каким образом может быть оказана поддержка образовательным учреждениям по вопросу “Организация и результаты аналитической деятельности в образовании”.

Для того, чтобы эта поддержка была результативной, прежде всего необходимо органам управления образованием совместно с руководителями образовательных учреждений проблематизировать состояние аналитической деятельности в муниципальной системе,

согласовать и выработать общие требования к результатам анализа,

к информации, которая необходима для качественного осуществления аналитической деятельности и для предъявления результатов анализа образовательному сообществу,

определить необходимые информационные потоки,

согласовать каналы сбора, обработки и передачи информации друг другу,

выработать или согласовать общие методики получения и обработки информации и требования к ним.

В качестве важнейших объектов анализа целесообразно рассматривать

социальный заказ на образовательные услуги,

качество выполнения этого заказа,

реальные результаты оказываемых населению услуг,

условия, обеспечивающие достижение этих результатов.

Как может в рамках общей программы “МОДУС” с учетом ее основных подходов выглядеть работа по конкретному направлению? Покажем реализацию основных положений этой программы на примере Раменского района Московской области.

В Раменском районе Московской области Комитет образования (руководитель Н.Н.Желтухина) подготовил и провел серьезную работу по стимулированию становления и развития внутришкольных систем управления качеством образования.

Задолго до основной целенаправленной совместной работы муниципальных управленцев с директорами образовательных учреждений района по данному направлению специалисты комитета образования неоднократно встречались с научными работниками, помогающими им представить результаты, содержание и возможный масштаб предстоящей работы.

Для руководителей учреждений образования были организованы компактные курсы по теоретическому освоению новых подходов к управлению качеством образования. При этом ставка сознательно была сделана на привлечение представителей разных научных школ и взглядов с тем, чтобы у руководителей и коллективов образовательных учреждений смогло сформироваться более объемное и многостороннее видение подходов к теме.

В ходе совместной работы представителей науки, специалистов органа управления образованием Раменского района и руководителей

образовательных учреждений была обсуждена и принята идея одного из выступивших - А.М.Моисеева (ИУО РАО) о необходимости разработки и реализации в районе целевой программы “Управление обеспечением и повышением качества образования в муниципальной образовательной системе Раменского района” как стартовой для развития образовательной системы района в целом и каждого образовательного учреждения в частности (Программа “Качество образования” - Программа развития МОС - Программы развития образовательных учреждений).

Был обсужден замысел программы и то, что необходимо сделать для его успешной реализации (в плане самообразования, информационного и другого ресурсного обеспечения, взаимодействия с представителями науки, диагностической работы, проектной работы, изменений в управлении и взаимодействии уровней управления и т.д.). Смысл разговора был в том, чтобы самоопределиться, осмыслить, чего мы хотим на самом деле, добиться согласованного понимания ключевых понятий (качество образования, управление качеством, система управления качеством и т.п.), провести инвентаризацию реального уровня качества и реального уровня работы по системе управления качеством, провести и моделирование и проектирование желаемого уровня качества образования в различных учреждениях, создать и ввести в действие школьные системы управления качеством и районную систему. Первый опыт этой работы и опыт общения с различными специалистами должен лечь в основу подготовки к мартовской конференции по аналогичной теме.

Была прояснена роль научных консультантов в условиях взаимодействия со множеством специалистов - координация и проведение сквозных линий, консультирование (желающих), организация вместе с РМК раздаточных материалов общего пользования, обобщение опыта работы и т.п.

Было подчеркнуто, что в самом начале работы важно определить к ней принципиальное отношение - как к кампании или как к главной и общей для всех (от ребенка - до учителя - директора и начальника управления) задаче на долгие годы; к чему-то совсем новому или к тому,

чем мы давно занимаемся, но - может быть, не совсем системно и грамотно, а порой - не осознавая свой прекрасный опыт.

Были проанализированы реальные стимулы и мотивы к работе по качеству образования.

Вопрос о качество образования был рассмотрен в контексте мирового бума качества. Приведем некоторые фрагменты из плана-конспекта проведенного А.М.Моисеевым занятия:

Качество образования: что это такое? Качество образования как качество продукции качество образовательных услуг - или качество результатов образования? Стандартное определение “Качество: совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности”).

Возникает вопрос: Чьим и каким потребностям должно соответствовать качество образования в школе и кто это должен определять? Чьим потребностям соответствует образовательный стандарт? Качество продукции в образовании и в материальном производстве - в чем особенности?

Место и значение целей в области качества образования среди комплекса целей образовательного учреждения. Какие вообще сушествуют группы социально значимых целей школы?

цели в области результатов образования - развитие личности школьника - качество образования (в широком смысле - и цели экономичности, эффективности + цели воспроизводства рабочей силы, гражданского общества и т.п.) №1!!! Качество - образ жизни!!!;

цели в области качества развития перонала - личностный и профессиональный рост работников школы;

цели в области качества школьной (учебной или профессиональной) жизни школьников и учителей;

цели в области социального вклада школы (социум, МОС и т.д);

цели в области поддержания и развития качества потенциала школы.

Проблема взаимосвязи этих групп целей и их отражения в миссии школы.

Место управления качеством - в общем управлении школой. Целевые и функциональные подсистемы. Управление качеством образования- как суперзадача, объединяющая все вокруг себя.

Почему вопрос о качестве образования ставится так остро именно теперь? Чем его постановка сегодня отличается от прежней? Можно ли утверждать, что мы не занимались вопросами качества образования? Достаточно ли этого для успеха сегодня? Что требует изменений? Кому нужно повышение качества образования?

Какие бывают результаты образования? Прежде всего - результаты - в терминах развития ученика (остальное - побочные, хотя и важные эффекты). Разные варианты группировки. Разная измеримость разных результатов.

Фирмы производят разные товары и услуги. Школы, кажется, производят одно и то же. Так ли это на самом деле (особенно при росте многообразия школ и их образовательных моделей)?

Какое бывает качество образования? Разное качество образования - разные модели выпускника - разные модели образования и школы в целом. Можно ли видеть разное качество результатов образования в нашей МОС или речь идет только о количественных различиях внутри одной и той же модели?

Какое реальное качество образования мы обеспечиваем сегодня и почему? Что можно отнести к достижениям, что - к проблемам? Что получается, что - нет?

Наиболее перспективные требования к качеству образования, к качествам (свойствам) результатов и их элементов (зона ближайшего развития).

Управление качеством образования: что это означает? Что об этом думают специалисты по управлению качеством?

Общее руководство качеством, административное управление качеством: те аспекты общей функции управления, которые определяют политику в области качества, цели и ответственность, а также осуществляют их с помощью таких средств, как планирование качества, управление качеством, обеспечение качества и улучшение качества , в рамках системы качества.

Политика в области качества: основные направления и цели организации в области качества, официально сформулированные высшим руководством.

Планирование качества: деятельность, которая устанавливает цели и требования к качеству и применению элементов системы качества.

Управление качеством: методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству.

Обеспечение качества: все планируемые и систематически осуществляемые виды деятельности в рамках системы качества, а также подтверждаемые (если это требуется), необходимые для создания достаточной уверенности в том, что объект будет выполнять требования к качеству.

Система качества: совокупность организационной культуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством.

Всеобщее руководство качеством: подход к руководству организацией, нацеленный на качество, основанный на участии всех ее членов и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителя и выгоды для членов организации и общества.

Улучшение качества: мероприятия, редпринимаемые повсюду в организации) с целью повышения эффективности и результативности деятельности...

Что нужно делать с качеством образования в конкретной школе? Задачи работы с качеством образования.

Понятия: “Определение требуемого характера и уровня качества”; “Диагностика реального качества”; “Обеспечение качества”; “Повышение качества”. Понятие о системе качества (системе управления качеством). Функции системы качества (системы управления качеством). Мировой опыт и требования к работе с качеством. Внутришкольная система мер по диагностике, определению, обеспечению и повышению качества.

Чем определяется реальное качество образования в школе? Какие факторы влияют на качество результатов образования в школе? “Пирамида” (“спираль”) качества.

Уровни качества образования. С чем сравнивать реальное качество образования?

со стандартом

с реальными условиями “эксплуатации”

с требованиями рынка (лучше и дешевле)

со скрытыми и потенциальными требованиями и потребностями социума

с высшими уровнями достижений (“возрастные рекорды”)

с потребностями учащихся

с возможностями учащихся

Что отсюда вытекает для системы диагностики качества образования в наших школах?

Обсуждение этих вопросов с руководителями школ создали необходимое общее информационно-смысловое поле для начала интенсивной работы по созданию в школах района систем управления качеством.

Одновременно сотрудники РМК (руководитель Л.А.Павлова) по советам научных консультантов сделали добротную подборку вырезок из публикаций оьб упарвлении качеством, размножив и распространив ее по школам. Руководителям была предоставлена возможность познакомиться с разными научными подходами к решению вопроса о качестве образования и управлении им. В районе были согласованы все основные понятия, работающие на данную тему, а также совместными усилиями ученых, специалистов Комитета образования и руководителей учреждений согласованы основные подходы к разработке и решению этого вопроса.

Важной «рамкой», в общем контексте которой шла дальнейшая работа по избранной теме, стала подготовка к районой конференции по упарвлению качеством. На этой конференции специально рассматривался тот положительный опыт управления качеством образования, который в значительной степени был целенаправленно создан и изучен управленцами и методистами района в рамках работы про теме. В итоге были определены базовые экспериментальные площадки по отработке наиболее продуктивных идей, а также

определились виды работ по управлению качеством образования, реализация которых возможна уже сегодня в массовой образовательной практике.

Таким образом, руководители школ получили серьезную поддержку и дополнительные стимулы для решения сложной управленческой задачи.

В заключении необходимо подчеркнуть, что важными условиями успешности подобной работы, создания и реализации программ “МОДУС” являются наличие реальных потребностей систем внутришкольного управления в поддержке со стороны муниципальных систем управления образованием и реальных возможностей последних в оказании такой поддержки, двусторонняя заинтересованность в развитии управляющих систем в территориях (как со стороны администрации школы, так и органов управления образованием), уважение и доверие как двусторонний, а не односторонний процесс, то есть взаимоподдержка, готовность разделить ответственность за результаты развития управляющих систем, так как эти результаты обязательно скажутся на положении дел в образовательных системах в целом.

Организационная поддержка может выражаться в оказании консультативной помощи администрации учреждения при работе над программой развития школы по разделу, связанному с развитием управляющей системы.

Одной из задач может быть задача привлечение внимания к системам управления с конкретными созидательными свойствами показать результативность лучшего управления, его значимость не только с позиции результатов управленческих воздействий (например, на результаты учебно-воспитательного процесса, школы как целостной организации), а прежде всего с позиции оптимизации управленческого труда, наращивания потенциала администрации, создания ее новых возможностей. Решать эту проблему можно с помощью проведения в территории конкурсов проектов управления школами и результатов их реализации.Описание и распространение лучшего управленческого опыта.

Организационная поддержка развития созидательного управления школой не просто одна из важных функций органа управления образованием, ориентированного на развитие своих образовательных систем, но в случае ее успешной реализации это еще и взаимообогащающий процесс, приводящий к стабильной, согласованной и инициативной работе разных уровней управления в одной территории.

Возможно оказание консультативной помощи администрации учреждения при работе над программой развития школы по разделу, связанному с развитием управляющей системы.

Одной из задач может быть задача показать результативность лучшего управления, его значимость не только с позиции результатов управленческих воздействий (например, на результаты учебно-воспитательного процесса, школы как целостной организации), а прежде всего с позиции оптимизации управленческого труда, наращивания потенциала администрации, создания ее новых возможностей. Решать эту проблему можно с помощью проведения в территории конкурсов проектов управления школами и результатов их реализации.

Организационная поддержка совершенствования управления школой не просто одна из важных функций органа управления образованием, ориентированного на развитие своих образовательных систем, но в случае ее успешной реализации это еще и взаимообогащающий процесс, приводящий к стабильной, согласованной и инициативной работе разных уровней управления в одной территории.

* * * * *

Совершенствование внутришкольного управления

Алфавитный библиографический указатель

Как и представленное читателю пособие, приложенный к нему библиографический указатель является практико-ориентированным. В нем представлены только отдельные издания (книги и брошюры), вышедшие из печати в течение последнего десятилетия (1990-2000 гг.), содержащие материалы, ориентированные на школьного управленца-практика, т. е. не нуждающиеся в серьезной научной переработке и адаптации к особенностям педагогической науки.

Такие ограничения обуславливаются следующими обстоятельствами:

В настоящее время каждый школьный управленец, заинтересованный в эффективности и совершенствовании своей работы, следит за основными периодическими изданиями в сфере педагогики. Получаемая из журналов и газет информация чаще всего носит практический характер и достаточно быстро теряет свою значимость.

Учитывая интенсивность реформ в российском школьном образовании, даже теоретические исследования, носящие обзорный и концептуальный характер, могут утрачивать актуальность в течение нескольких лет.

Цель этого пособия, как и других, созданных специалистами Лаборатории управления образовательными учреждениями ИУО РАО, состоит в предоставлении школьным управленцам материалов, не нуждающихся в дополнительной обработке и интерпретации, готовых для практического использования.

Указатель является кратким, т. е. не претендует на полноту отражения материалов по теме. Библиографические описания расположены в алфавитном порядке.

1. **Алферов Ю. С., Курдюмова И. М., Писарева Л. И. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом**/ Под ред. Ю. С. Алферова и В. С. Лазарева.- М., 1997.

2. **Ангеловски К. Учителя и инновации**.- М., 1991.

3. **Афанасьева Т. П., Елисеева И. А., Немова Н. В. Аттестация педагогических и руководящих кадров образования.**- М., 1996.

4. **Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика.**- М., 1990.

5. **Внутришкольное управление: вопросы теории и практики**/ Под ред. Т.И. Шамовой.- М., 1991.

6. **Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций**/ Под ред. Н. В. Горбуновой.- М., 1995.

7. **Габдулин Г. Г. Перестройка школы: проблемы управления.**- Казань, 1990.

8. **Де Калюве А., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения**.- Калуга, 1993.

9. **Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России.**- М.: Интерпракс, 1994.

10. **Дьюи Д. Демократия и образование.**- М.: Педагогика-Пресс, 2000.- (Педагогика: классические труды).

11. **Ерошин В. И. Школьная экономика.**- М., 1995.

12. **Загвязинский В. И., Гильманов С. А. Творчество в управлении школой.**- М.: Знание, 1991.- (В помощь лектору. Библиотечка "Современная школа: проблемы руководства").

13. **Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы.**- М.: Новая школа, 1997.

14. **Капто А. Е. Организация внутришкольного управления.**- М.: Знание, 1991.

15.**Каспржак А. Г., Левит М. В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен.**- М.: МИРОС, 1994.- (Б-чка директора школы).

16.**Ковина Т. Е., Шапкина А. П. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений в контексте педагогической культуры.**- СПб., 1996.

17.**Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент.**- М., 1992.

18.**Куркин Е. Б. Управление образованием в условиях рынка.**- М.: Новая школа, 1997.

19.**Лазарев В. С. Основные положения концепции исследования проблем управления образованием.**- М.: ИУО РАО, 1994.

20.**Лазарев В. С., Афанасьева Т. П., Елисеева И. А., Пуденко Т. И. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы**/ Под ред. В. С. Лазарева.- М.: ЦСЗИ, 1995.

21.**Лазарев В. С., Поташник М. М. Как разработать программу развития школы.** Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений.- М., 1993.

22.**Менеджмент в управлении школой**/ Под ред. Т. И. Шамовой.- М.: Магистр, 1992.

23.**Методическая работа в школе: организация и управление**/ Под ред. М. М. Поташника.- М., 1990.

24.**Моисеев А. М. Концепция управления развитием школы.**- Новокузнецк: Изд-во НГИУУ, 1994.

25.Моисеев А. М., Капто А. Е., Лоренсов А. В., Хомерики О. Г. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем/ РАО, ИУО; Под ред. А. М. Моисеева.- М.: Российское педагогическое агенство, 1998.- 232 с.

26.Моисеев А. М., Моисеева О. М. Заместитель директора школы по научной работе: Новая должность в современной школе: предназначение, полномочия, технология деятельности: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений/ РАО, ИУО; Под ред. М. М. Поташника.- М.: Новая школа, 1996.- 144 с.- (Нововведения в управлении школой).

27.**Моисеев А. М., Оглоблина Г. И., Черенкова С. В. Управлять, изучая!** Методические рекомендации по изучению оргструктур управления образованием в регионе.- М.: Изд-во НИИ УЭРО АПН СССР, 1991.

28.**Моисеева О. М., Моисеев А. М. Актуальные вопросы управления развивающейся школой.**- Новокузнецк: Изд-во НГИУУ, 1994.

29.**Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия; векторы развития:** Пособие.- М.: ЭГВЕС, 2000.

30.**Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе.**- М., 1991.

31.**Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект.**- М., 1990.

32.**Поташник М. М. Демократизация управления школой.**- М.: Знание, 1990.- (Новое в жизни, науке, технике. Серия "Педагогика и психология"; N 3).

33.**Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления:** Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений/ РАО, ИУО; Вступит. ст. В. С. Лазарева.- М.: Новая школа, 1996.

34.**Поташник М. М. Оптимизация управления школой**.- М.: Знание, 1991.

35.Поташник М. М., Моисеев А. М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования:

Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования/ РАО, ИУО.- М.: Новая школа, 1998.- 176 с.

36.**Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой: (В вопросах и ответах):** Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования.- М.: Новая школа, 1997.

37.**Проблемы оптимизации управления школой**/ Под ред. М. М. Поташника.- М., 1990.

38.**Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы:** Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем/ РАО, ИУО; Под ред. А. М. Моисеева.- М.: Педагогическое общество России, 1999.- 191 с.

39.**Профессиональные объединения педагогов:** Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей/ РАО, ИУО; М. М. Поташник, А. М. Моисеев, Т. Г. Калугина, И. В. Павлова, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, Д. Ш. Матрос, Б. С. Гершунский, И. Б. Сенновский, В. А. Караковский, А. Н. Лоншакова, Л. И. Звавич, Л. И. Маркушева, О. Е. Докучаева; Под ред. М. М. Поташника.- М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.

40.**Состояние, тенденции изменения и проблемы управления образованием**/ Сост. В. С. Лазарев, Т. П. Афанасьева, А. М. Моисеев, О. М. Моисеева; Под ред. В. С. Лазарева.- М.: ИУО РАО, 1996.

41.**Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе.**- М., 1991.

42.**Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения**/ Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Е. И. Соколовой и др.- М.: Педагогическое общество России, 1999.

43.**Управление развитием инновационных процессов в школе**/ Под ред. Т. И. Шамовой и П. И. Третьякова.- М., 1995.

44.**Управление развитием школы:** Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева.- М.: Новая школа, 1995.

45.**Управление современной школой.** Пособие для директора школы/ Под ред. М. М. Поташника.- М.: АПП ЦИТП, 1992.

46.Управление школой: теоретические основы и методы. Учебное пособие/ РАО, ИУО; Под ред. В. С. Лазарева.- М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.- 336 с.

47.**Фриш Г. Л. Устав школы.** Методические рекомендации для разработки устава общеобразовательного учреждения.- М.: Перспектива, 2000.- (Б-ка работника школы. “Шпаргалка для директора”).

48.**Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс:** Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений/ РАО, ИУО; Под ред. М. М. Поташника.- М.: Новая школа, 1994.

49.**Чоботарь А. В. Демократизация внутришкольного контроля.-** М.: Знание, 1991.- (В помощь лектору. Библиотечка "Современная школа: проблемы руководства").

50.**Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив.**- М., 1990.

51.**Шамардин В. Н., Суслова Н. П., Тамбовкина Т. И. Школа: от конечного результата – к творческому поиску.-** М., 1991.

52.**Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой.**- М., 1992.

53.**Эксперимент в школе: организация и управление.** Рекомендации для руководителей школ и учителей/ НИИ управления, экономики и развития образования АПН СССР, Лаборатория оптимизации управления педагогическим процессом в школе, Внедренческое МП "Развитие образования"; Под ред. М. М. Поташника.- М., 1992.

54.**Ямбург Е. А. Школа для всех.**- М., 1996.

55.**Ямбург Е. А. Эта “скучная” наука управления**.- М., 1992.