



Департамент физической культуры и спорта
города Москвы

ГБОУ ДО «Московский учебно-спортивный центр»
Москомспорта

С.Г. Воровщиков
М.М. Новожилова

Менеджмент в образовании

Серия **Повышение квалификации**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования города Москвы
МОСКОВСКИЙ УЧЕБНО-СПОРТИВНЫЙ ЦЕНТР
Департамента физической культуры и спорта города Москвы
(повышения квалификации)**

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Москва

2012

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования города Москвы
МОСКОВСКИЙ УЧЕБНО-СПОРТИВНЫЙ ЦЕНТР
Департамента физической культуры и спорта города Москвы
(повышения квалификации)**

МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

**Москва
2012**

ББК.74**В 75****Рецензенты:***Масягина Н.В.*, кандидат педагогических наук, доцент*Силаева Н.А.*, кандидат педагогических наук

В 75 Воровщикова С.Г., Новожилова М.М. Менеджмент в образовании: учебное пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 255 с.

ISBN 978-5-4441-0042-4

Данная публикация содержит пакет теоретических и практических материалов курса повышения квалификации, который дает руководителям школы ответ на вопрос: «Как управлять эффективным решением современных проблем жизнедеятельности школы». Учебное пособие содержит инструктивные материалы конспективного характера, иллюстрации-фрагменты публикаций, посвященных той или иной теме курса, задания для слушателей, списки литературы по каждой теме.

Курс призван способствовать повышению управленческой компетентности руководителей школ по решению актуальных проблем современного образовательного процесса. Проблемно-ориентированный характер курса проявится в том, что руководителям школ предлагается, с одной стороны, освоить теоретические и технологические основы внутришкольного управления (управленческий цикл, организационные структуры управления, программно-целевое управление и т.п.), с другой стороны, применить управленческие знания и умения при решении актуальных проблем жизнедеятельности современной школы (новая система оплаты труда, внедрение в образовательный процесс новых ФГОСов, разработка метапредметной образовательной программы и т.д.).

Учебное пособие обращено к руководителям и педагогам школ ведомственного подчинения Комитета физкультуры и спорта г. Москвы, осознающих важность целенаправленного развития учебно-познавательной компетентности учащихся.

ISBN 978-5-4441-0042-4

© Воровщикова С.Г., Новожилова М.М. 2012

© ГБОУ ДО «Московский учебно-спортивный центр» Москомспорта, 2012

© Оформление. Издательство «Национальный книжный центр», 2012

ТЕМА 1. ЭВОЛЮЦИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МЫСЛИ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ ТЕОРИЙ УПРАВЛЕНИЯ

Основные школы западного менеджмента.

- «Одномерные» учения об управлении.
- 1. «Индустриальный менеджмент».
- 2. Классическая теория менеджмента.
- 3. Бюрократическая модель управления.
- 4. «Школа человеческих отношений».
- «Синтетические» учения об управлении.
- 5. Теории «человеческих ресурсов».
- 6. Концепция «производственной демократии».
- 7. Теория «7-S».

Подведем некоторые итоги.

Становление отечественная теория управления.

- «Социально-трудовая» концепция управления (Н.А. Витке).
- Производственная трактовка управленческого процесса (Е.Ф. Розмирович).
- Развитие социальной теории управления в конце XX - начало XXI веков.

Становление внутришкольного управления как научной дисциплины.

- 1 период. Конец XIX-начало XX вв.
- 2 период. 20-40-ые г. XX в.
- 3 период. 50-ые г. XX в.
- 4 период. 60-80-ые г. XX в.
- 5 период. Начало 90-ых г. XX в.-настоящее время.

Список литературы.

- Образование. Фрагмент книги Грейсон Дж. К. мл., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века, 1991.

Задание № 1 «Перспективные направления совершенствования жизнедеятельности школы и внутришкольного управления».

ОСНОВНЫЕ ШКОЛЫ ЗАПАДНОГО МЕНЕДЖМЕНТА¹

Развитие управленческой мысли вращается вокруг трех явлений – **задачи, человек, управленческая деятельность**. Для начальной стадии развития учений об управлении, когда закладывались основы современного представле-

¹ Текст данной главы не является авторским, а представляет собой конспект публикаций, список которых содержится в конце главы

ния об управлении, был характерен упор на какое-то одно из этих явлений. Позже, с углублением знаний об управлении и с изменением характера управления все большее развитие стал получать синтетический подход, увязывающий эти и другие явления бизнеса в единое и органичное целое.

Можно совершенно по-разному структурировать совокупность учений об управлении: по авторам, по времени создания, по странам и т.п. В данной главе управленческая мысль XX в. разбита на две большие группы в зависимости от того, была ли разработана управленческая теория преимущественно применительно к одному из трех названных выше явлений, либо теория имеет синтетический характер.

«Одномерные» учения об управлении

1. «Индустриальный менеджмент». Авторы американской энциклопедии профессионального менеджмента считают, что отправным пунктом развития теории менеджмента можно считать 1886 год. Именно в этот год президент мануфактурной компании «Йель энд Таун» Г. Таун сделал доклад на тему «Инженер как экономист» на ежегодном собрании Американского общества инженеров-механиков. В этом докладе **впервые была сделана попытка** выделить менеджмент как относительно самостоятельную сферу научного знания. В нем ставился вопрос о необходимости специализации и профессионализации управленческого труда, который по своей практической значимости должен приравниваться к труду инженера. Докладчик пытался обосновать необходимость сочетания специальных знаний инженера с особыми знаниями и навыками по экономике и организации. Сочетание профессиональных и деловых качеств могут дать управленца.

Условно этот период (начиная с 1886 года и примерно по 1920 год) можно назвать **«индустриальным менеджментом»**. Хронологические рамки являются условными, так как в различные периоды научные школы менеджмента развивались параллельно, зарождались одна в недрах другой и т.д. «Индустриальный менеджмент» возник в связи с усложнением производственного процесса, потребовавшего усиления внимания к его организации и управлению. **Главной целью менеджмента** являлось увеличение производительности труда. В основе менеджмента преобладали еще традиционные авторитарные методы управления: штрафы, наказания, принуждение и т.д. Рабочий рассматривался как безгласный объект воздействия, регулировать живой труд которого возможно лишь при помощи силового давления. Управления как такового еще по сути дела не было, ибо главное место занимал в нем внешний контроль.

Начало XX века характеризуется экстенсивным этапом развития капиталистического производства, которое властно требовало и новых подходов к управлению промышленными предприятиями и производственными процессами. И вот на управленческом небосклоне загорелась новая яркая звезда – **Фредерик Тейлор, основоположник школы «научного менеджмента»**, чье имя стало нарицательным для нее – тейлоризм. Тейлор прошел долгий путь от бригадира до главного инженера завода и оставил

большое творческое наследие, включающее в себя, помимо специальных работ по металлургии, прославившие его имя на весь мир книги «Сделочная система» (1895), «Цеховой менеджмент» (1903), «Принципы научного менеджмента» (1911). На его надгробном камне в Филадельфии начертано: «Отец научного менеджмента».



Критикуя современную ему практику управления, Ф.Тейлор утверждал, что для того, чтобы быть эффективным, управление должно осуществляться на основе определенных законов, привил и принципов. Хотя в центре внимания Ф.Тейлора было управление предприятиями, он полагал, что те же самые принципы могут быть с равными успехом приложены ко всем видам социальной деятельности. Основными причинами неэффективной деятельности он считал нежелание исполнителей добиваться высоких результатов, использование ими непроизводительных методов работы, плохую организацию управления. Чтобы устранить эти причины, управление, согласно Ф.Тейлору, должно строиться на основе **четырех «великих основных принципов»**, к которым он относил:

- *выработку истинных научных основ производства, разработка научными методами каждого элемента работы;*
- *отбор, обучение и развитие рабочих,*
- *соединение воедино работы с наукой,*
- *сотрудничество между администрацией и исполнителями, внушение рабочим мысли, что вся их деятельность должна строиться на основе науки.*

Необходимо отметить, что Тейлор был сторонником разделения инженерного и управленческого труда. Его система заключалась также в последовательном осуществлении принципа расчленения труда на труд исполнительный и труд распорядительный. «Очевидно, – писал он, – что че-

ловек одного типа должен сначала составить план работы, а человек совершенно другого типа должен выполнить ее».

Далее Тейлор считал, что труд – это прежде всего индивидуальная деятельность, а следовательно, движущей силой производительности труда является личная заинтересованность. Для того чтобы работник мог успешно выполнить задание, он должен совершенно отчетливо понимать, что от него требуется, а менеджер обязан его проинструктировать и раскрыть стоимость каждой операции, показав, что оплата труда зависит от конкретного результата: чем выше и качественнее результат, тем больше материальное вознаграждение.

Что представляли собой общие принципы Тейлора?

- Разделение труда: за менеджером – планирование, за рабочим – исполнение.

- Измерение труда, измерение рабочего времени.

- Использование задач-предписаний: задачи расчленяются, сопровождаются описанием методов их выполнения и выдаются рабочему.

- Наличие программ стимулирования: любой элемент труда имеет свою цену, и рабочий должен знать об этом.

- Труд индивидуален – влияние группы делает труд рабочего менее продуктивным.

- Мотивация – личная заинтересованность рабочего является движущей силой его производительности.

- Принцип индивидуальных способностей обосновывает различие способностей рабочих и менеджеров.

- Роль менеджмента: менеджер – «мудрец», обладающий знанием всего, что пригодно для рабочих.

- Развитие управленческого мышления: необходимо из управленческой практики вывести законы управления, а последнее должно приобрести такой же самостоятельный статус, как и инженерное дело.

Главная цель Тейлора – любыми методами достичь повышения производительности труда, даже за счет сверхэксплуатации.

В какой-то степени Тейлор считал, что управление может быть превращено в прямом смысле в точную науку. Тейлор *«был родоначальником подхода к эффективности с точки зрения факторов времени и движения, – писали Т. Питере и Р. Уотермен. – Как только вам удастся расчленить работу на достаточно автономные, полностью программированные элементы, а затем заново собрать эти элементы воедино действительно оптимальным образом, вы сразу получите высокопроизводительную единицу».*

Итак, главный упор – на повышение эффективности производства при механическом взгляде на место человека в нем, сведение всей его деятельности к физическим законам и отчуждение всего человеческого от работника. Поточность системы, базирующаяся на безудержно расходуемом социальном потенциале ради прибыли.

Итак, до Тэйлора под менеджментом понимались самые неожиданные вещи, вплоть до технологии изготовления какого-нибудь конкретного продукта. Он впервые придал этому понятию качественную определенность «организации производства» или, если брать более широкий аспект, «рациональной организации вообще». Тейлор был промышленным инженером, поэтому для него было совершенно естественным смотреть на управление как на машину. Следует отметить, что такой подход был всеобщим в то время. Само преподавание менеджмента велось в виде промышленного инжиниринга.

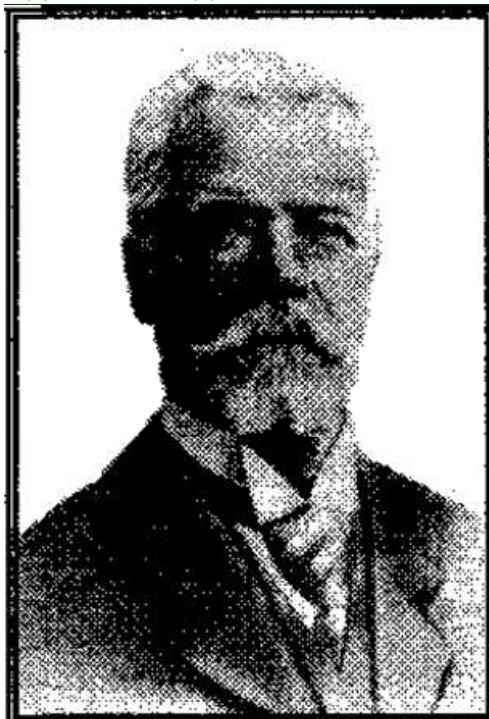
Он считал, что менеджеры должны думать, а рабочие – работать. Это приводило к появлению большого числа функциональных менеджеров и углубленной специализации на базе операционного разделения труда.

Тэйлор по праву считается основателем современного менеджмента. Однако, не будь Тэйлора, им бы стал Файоль, Эмерсон или кто-нибудь другой. Дело в том, что к моменту возникновения «школы научного менеджмента», так называемого **«индустриального менеджмента»**, к которой историки относят этих мыслителей, идея научной организации труда буквально витала в воздухе. Технический прогресс и машинное производство требовали стандартизации и унификации всего производственного процесса, до сих пор управляемого с помощью кустарных, ремесленнических, «дедовских» методов. Дальнейший рост эффективности производства стал немыслим без его всесторонней рационализации, экономии времени и ресурсов. Характерно в этой связи, что классики менеджмента пришли к созданию его теории в результате собственной практической деятельности, когда они в качестве инженеров и администраторов вначале «ощупью», обычным эмпирическим путем пришли к своим открытиям, а затем сформулировали их теоретически.

Работы Файоля, Эмерсона, Тейлора и Форда удачно дополняют друг друга. Тейлор сосредоточивал свое внимание на цеховом управлении, Эмерсон и Форд – на всем производственном процессе, Файоль занимался преимущественно проблемами высшей администрации (кстати, до сих пор не придумано ничего лучше файолевских схем организации). Работая в одном направлении, каждый из классиков менеджмента дает нам что-то новое.

2. Классическая теория менеджмента. Почти одновременно с Ф.Тейлором предложил свою теорию управления **Анри Файоль**. Его работа «Общее и промышленное администрирование», опубликованная в 1916 г., считается первой целостной теорией управления. Эта теория получила в дальнейшем название **«классической»**. Анри Файоль почти всю свою сознательную жизнь (58 лет) проработал во французской компании по переработке угля и железной руды. Центром внимания Файоля была управленческая деятельность, и он считал, что его успех в качестве менеджера связан в первую очередь с тем, что он правильно организовывал и осуществлял свою работу. Более того, он считал, что при правильной организации работы каждый менеджер может добиться успеха. В определенном смысле Файоль имел аналогичный с Тей-

лором подход: он стремился найти правила рациональной деятельности. Особенность же учения Файоля состояла в том, что он изучал и описывал особый вид деятельности – управление, чего в таком виде, как это сделал А. Файоль, никто до него не делал.



Анри Файоль (Henri Fayol, 1841-1925)
генеральный менеджер французской компании 'Commentry-Fourchambault-Decazeville'. Его идеи суммированы в книге "Общий и индустриальный менеджмент" (1916), переведенной с французского языка на английский 1949 г.

Многие ее идеи, развитые последователями А. Файоля, прежде всего Л. Гьюликом и Л. Урвиком, не потеряли своего значения и сегодня. А. Файоль исследовал собственно управленческую деятельность и способы рациональной организации систем управления. Согласно его теории, **управлять** – значит

- предвидеть (т.е. учитывать грядущее и выработать программу действий),
- организовывать (т.е. строить двойной материальный и социальный организм предприятия),
- распоряжаться (т.е. заставлять персонал надлежаще работать),
- координировать (т.е. связывать, объединять, гармонизировать все действия и все усилия),
- контролировать (т.е. заботиться о том, чтобы все совершилось согласно установленным правилам и отдельным распоряжениям).

Но ведь, это, коллеги, мы слышим составные части управленческого цикла – управленческие функции. Поэтому **главный вклад** А. Файоля в теорию управления состоял в том, что он впервые рассмотрел управление как универсальный процесс и выделил его составляющие. Также первым он перестал рассматривать управление исключительно как функцию только высшего руководства. Он показал важнейшее значение формальной структуры организации, т.е. способы группировки работ и распределения полномочий и ответственности для ее эффективности, и предложил принципы построения такой структуры.

Файоль также разработал **четырнадцать принципов управления**, которым он следовал в своей практике и от которых, как он считал, зависит успех управления.

Разделение труда (повышает квалификацию и уровень выполнения работы).

Власть (право отдавать команды и нести ответственность за результаты).

Дисциплина (четкое и ясное взаимопонимание между рабочими и менеджерами, базирующееся на уважении к правилам и договоренностям, существующим в организации; в основном – результат возможностей руководства).

Единство распорядительства (распоряжение только от одного руководителя и подотчетность только одному руководителю).

Единство руководства (один руководитель и единый план для каждого набора действий по достижению каких-то единых целей).

Подчинение индивидуальных интересов общим интересам (менеджер должен добиваться с помощью личного примера и жестокого, но справедливого управления того, чтобы интересы индивидов, групп и подразделений не преважили над интересами организации в целом).

Вознаграждение персонала (оплата должна отражать состояние организации и стимулировать людей на работу с отдачей).

Централизация (уровень централизации и децентрализации должен зависеть от ситуации и выбираться таким образом, чтобы давать лучшие результаты).

Цепи взаимодействия (четкое построение цепей следования команд от руководства к подчиненным).

Порядок (все должны знать свое место в организации).

Равенство (к рабочим следует подходить справедливо и по-доброму).

Стабильность персонала (кадры должны находиться в стабильной ситуации).

Инициатива (менеджеры должны поощрять подчиненных выдвигать идеи).

Корпоративный дух (следует создавать дух единства и совместных действий, развивать бригадную форму работы).

Считая предложенные им принципы универсальными, Файоль тем не менее считал, что применение этих принципов на практике должно носить гибкий характер, зависеть от ситуации, в которой осуществляется управление.

После Файоля многие исследователи занимались изучением и теоретическим описанием управленческой деятельности, функций управления. Однако все они в конечном счете были только последователями, развивавшими, дополнявшими и конкретизировавшими его учение.

3. Бюрократическая модель управления. Параллельно тейлоризму возникла и развивалась бюрократическая модель управления **Макс Вебера**, оказавшая значительное влияние на американскую концепцию менеджмента в 30-40-х годах XX века. Представим основные позиции:

- Бюрократия – это профессионализм в сфере управления, основанный на овладении необходимыми навыками и особого рода рациональными знаниями.

- Без бюрократического аппарата капиталистическое производство не в состоянии правильно функционировать.

- Бюрократия характеризуется точностью, строгой дисциплиной, стабильностью и ответственностью, а ее монопрактическая основа с сугубо технической точки зрения способна достичь наивысшей эффективности.

- Бюрократия предусматривает создание особых сфер компетенции путем распределения постов и должностей, определяет объем власти, которым наделяется каждое должностное лицо.

- Бюрократическая система иерархична, т.е. каждое вышестоящее должностное лицо властвует над нижестоящим.

- Управление достигается последовательным осуществлением абстрактных правил, применяемых одинаково по всем индивидуальным случаям.

- Занятость в организации основана на технической квалификации работников. *«Вебер, – писал английский ученый Дж. Льюис, – вообще не верил в демократическое правление и рассматривал «волю людей» как чистую фикцию, психологически внушенную пропагандой или харизматическим руководством. Правление должно быть элитарным. Народ не способен решать проблемы. Если развитие техники и административного управления движется в направлении политической демократии, то сама эта демократия должна быть управляемой».*

Бюрократическая модель и по сей день остается важной организационной формой современного капитализма, хотя и подвергается очень серьезным нападкам и теоретическому развенчанию со стороны ученых из разных стран.

Таким образом, если Тейлор пытался найти ответ на вопрос, как сделать так, чтобы рабочий работал как машина, то Вебер искал ответ на вопрос, что нужно сделать, чтобы вся организация работала как машина. Ответ на данный вопрос Вебер видел в разработке правил и процедур поведения в любой ситуации и прав и обязанностей каждого работника. Личность отсутствовала в веберовской концепции организации. Процедуры и правила определяли все основные виды деятельности, карьеру работников и конкретные решения и деятельность руководства.

Вебер считал, что бюрократическая система должна обеспечить скорость, точность, порядок, определенность, непрерывность и предсказуемость. Основными элементами построения организации, обеспечивающими эти качества, по Веберу, должны быть следующие:

- разделение труда на базе функциональной специализации;
- хорошо определенная иерархическая система распределения власти;
- система правил и норм, определяющих права и обязанности работников;
- система правил и процедур поведения в конкретных ситуациях;
- отсутствие личного начала в межличностных отношениях;

- прием в организацию на основе компетентности и потребностей организации;



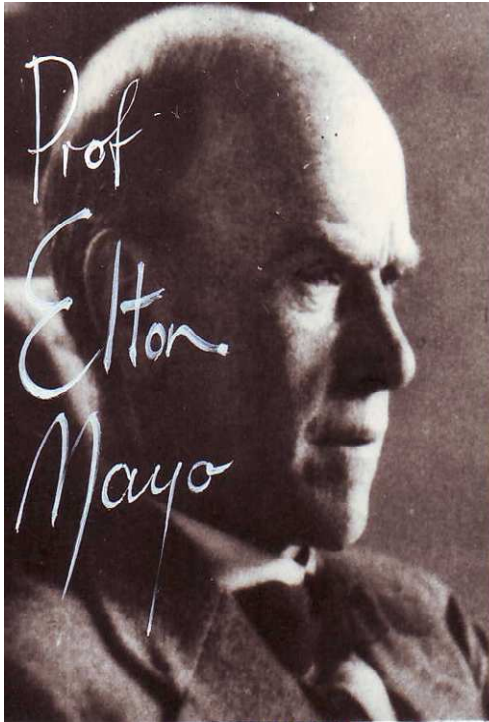
**ВЕБЕР, МАКС
(Weber, Max) (1864–
1920)**

**немецкий социолог,
экономист и
историк культуры**

- продвижение внутри организации на основе компетентности и широких знаний организации, которые приходят с выслугой лет;
- стратегия к пожизненному найму;
- четкая система карьеры, обеспечивающая продвижение наверх для квалифицированных работников;
- управление административной деятельностью состоит в разработке и установлении доскональных письменных инструкций по внутриорганизационным действиям.

4. «Школа человеческих отношений». В 30-е годы в США зреет и начинается переход от экстенсивных форм хозяйствования и развития промышленности к интенсивным формам. Началась эпоха небывалого усиления экономической эффективности производства. Это привело к осознанию того факта, что необходимо вырабатывать новое понимание роли человека в производстве, пути устранения деперсонализации отношений в нем, меры по ломке старых бюрократических моделей управления и замене их новыми, основанными на сотрудничестве между рабочими и предприятиями. Так, в конце 30-х годов в американском менеджменте сформировалась **«школа человеческих отношений»**, основоположником которой стал социолог и психолог **Элтона Мэйо**. Он предпринял все усилия для того, чтобы доказать, что все прежние управленческие методы по существу были направлены на достижение максимальной эффективности, окончательно себя исчерпали и что необходимо переходить к сотрудничеству, рассматривая каждое предприятие как определенную социальную систему, обладающую интегрированной социальной структурой.

Он разработал теорию управления, называемую «теорией человеческих отношений».



**Элтон Мэйо *Elton Mayo*
(1880-1949)
Американский
психолог и социолог,
исследователь проблем
организационного
поведения и
управления в
производственных
организациях, один из
основоположников
американской
индустриальной
социологии и доктрины
«человеческих
отношений»**

Основные разработки, касающиеся данной концепции, он сделал, будучи профессором Школы бизнеса Гарвардского университета. Принципиальным этапом в разработке этой концепции явилось участие Мэйо в проведении так называемого *Хоуторнского эксперимента*. Данное исследование проводилось в течение нескольких лет в 20-30-х гг. в «Вэстерн Электрик Компани». Принято считать, что это было самое крупное эмпирическое исследование из всех исследований, когда-либо проводившихся в области менеджмента.

В начале эксперимента группой инженеров-исследователей была поставлена задача определения влияния на производительность труда рабочих освещенности, продолжительности перерывов и ряда других формирующих условия труда факторов. Была отобрана группа из шести рабочих, которые были помещены для наблюдения в специальное помещение и над которыми производились различные эксперименты. Результаты экспериментов оказались поразительными и неподдающимися объяснению с точки зрения *научного управления*. Оказалось, что производительность труда сохранялась выше средней и почти не зависела от изменений освещенности и других исследуемых факторов. Участвовавшие в проведении исследования ученые во главе с Мэйо пришли к выводу, что высокая производительность объяснялась особыми отношениями между людьми, их совместной работой. Данное исследование также показало, что поведение человека на работе и результаты его труда принципиально зависят от того, в каких социальных условиях он находится на работе, какие отношения существуют у рабочих между собой, а также какие отношения существуют между рабочими и менеджерами. Эти выводы были в корне отличными от положений *научного менеджмента*, так как центр внимания переносился от задач, операций или функций, выполняемых рабочим, на систему взаимоотношений, на человека, рассматриваемого уже не как

машина, а как социальное существо. В отличие от Тейлора Мэйо не считал, что рабочий ленив по своей природе. Напротив, он утверждал, что, если создать соответствующие отношения, человек будет трудиться с интересом и энтузиазмом. Мэйо говорил, что менеджеры должны доверять рабочим и основное внимание уделять созданию благоприятных взаимоотношений в коллективе.

Если в **центре классической теории управления** находится формальная структура, то в **центре теории человеческих отношений** – неформальная структура, которая выступает как совокупность норм неофициальных правил, ценностей, убеждений, а также сети различных внутренних связей в группе и между группами, центров влияния и коммуникаций. Деятельность администрации, согласно этой теории, должна быть ориентирована, прежде всего, на интересы людей. Эти интересы не сводятся только к материальным. Мотивы поведения человека более разнообразны, и руководители должны понимать их, чтобы создать условия для их удовлетворения. В 60-е и последующие годы осуществляли исследования различных факторов эффективности организаций:

- мотивационных механизмов поведения человека,
- связи удовлетворенности и производительности труда,
- эффективности стилей руководства,
- влияния организационных структур и характера коммуникации в организации на организационное поведение и др.

Представим основные позиции теории Э. Мэйо:

- Люди в основном мотивируются социальными потребностями и ощущают свою индивидуальность благодаря своим отношениям с другими людьми.
- В результате НТР сама работа в известной степени потеряла привлекательность, поэтому удовлетворение человеку следует искать в социальных отношениях.
- Люди более отзывчивы к социальному влиянию групп равных им людей, чем к побуждениям и мерам контроля, исходящим от их руководителей.
- Работник откликается на распоряжения руководителя, если последний уделяет внимание его социальным нуждам и его желанию быть понятым.
- Фактор сотрудничества в группе чрезвычайно важен, неформальные отношения в процессе производства представляют собой силу, с которой нельзя не считаться.
- Необходимо отказаться от авторитарности управления и переходить к «менеджменту участия».

«Синтетические» учения об управлении

В отличие от подходов к управлению, ставящих во главу угла задачи или человека, или администрирование (управленческую деятельность), для «синтетических» подходов характерен взгляд на управление как на многоплановое, комплексное и изменяющееся явление, связанное множеством связей с внутренним и внешним окружением организации. Основой для большинства этих учений в самом общем смысле является так называемый системный подход к организации, который рассматривает ее как многоплановое явление, связы-

вающее в органичное единое целое цели, ресурсы и процессы, протекающие в организации и вне ее. Для отдельных учений об управлении характерно наличие упора на какое-то ключевое с точки зрения данного учения направление (цели, внешняя среда, структура и т.п.). Однако их принципиальное отличие от «одномерных» учений состоит в том, что все они исходят из многомерности организации и управления ею и из необходимости учета в управленческой деятельности влияния и взаимодействия множества факторов, находящихся как внутри, так и вне организации и оказывающих прямое и косвенное воздействие на ее функционирование. Другой важной особенностью управленческих учений данного направления является то, что они все в большей или меньшей мере исходят из наличия так называемого системного эффекта, выражающегося в том, что целое всегда качественно отлично от простой суммы составляющих его частей.

5. Теории «человеческих ресурсов». Наиболее видным представителем теории «человеческих ресурсов» был **Дугласс Мак-Грегор**, автор знаменитой работы «Человеческая сторона предприятия». В основу своей книги он положил дихотомию теорий, условно обозначив их «Х» и «У». Через определенный промежуток времени в свет вышла книга **Уильяма Оучи** «Методы организации производства. Теория Z». Эти три теории составили одно из важнейших направлений развития теории управления вообще: *от «теории Х» к «теории У», а затем к «теории Z».*

Д. Мак-Грегор «Человеческая сторона предприятия»		У. Оучи «Методы организации производства»
«Теория Х»	«Теория У»	«Теория Z»
1. Рабочий ленив по природе, он старается любым путем избавиться от работы	1. Рабочие от природы в основной своей массе трудолюбивы, ответственные, жаждут одобрения и поддержки	1. Рабочие в большинстве своем трудолюбивы, ответственные, их необходимо только поддерживать и поощрять
2. Большинство рабочих необходимо побуждать и принуждать трудиться	2. Внешний контроль или угроза наказания не являются единственным средством достижения организационных целей	2. Жизнь каждого работника – категория целостная и не основывается на раздвоении личности
3. Рабочий предпочитает быть контролируемым и избегать ответственности	3. Человек может осуществлять самоконтроль и самоуправление и при соответствующих обстоятельствах научиться не только принимать на себя ответственность, но и искать ее	3 Творческие условия работы не только увеличивают производительность труда и прибыли, но и поднимают престиж рабочих в их собственных глазах
4. Рабочий трудится только ради того, чтобы получить денежное вознаграждение за выполняемую работу	4. Большинство людей способны показать сравнительно высокую степень воображения, оригинальности и творчества при решении организационных про-	4. Чувство раскованности на рабочем месте способствует появлению у каждого лучших человеческих качеств

		блем	
5. Рабочему свойственны лишь незначительные амбиции, он нуждается в направлении и защите. Эта теория в основном направлена на экономические моменты покупки рабочей силы и вытекающие отсюда возможности задать человеку вид деятельности, ее способ и уровень производства. Эта теория основана на иерархии с ненаправленным потоком инструкций, идущим сверху вниз		5. Большую значимость для менеджмента имеют так называемые эгоистические потребности человека: самоуважение, чувство достоинства, компетентность, потребность в высоком социальном статусе, в познании и пр. Лишь при условии удовлетворения эгоистических интересов возникает возможность достижения собственных социальных целей	5. Не только и не столько техника может обеспечить более высокую производительность труда, сколько человек. Вот почему управлению необходимо переключать внимание на человеческие отношения в производственной деятельности
6. Порядок и стабильность должны поддерживаться с помощью научных методов, определяющих использование оборудования, условия труда и размеры заработной платы.		6. Философия менеджмента, осуществляемая с помощью дирекции и контроля – в не зависимости от того, жесткий он или мягкий, – не соответствует мотивации, поскольку человеческие потребности, на которые опирается этот подход, представляют собой совершенно незначительные мотиваторы; менеджеру и контролю присуща ограниченная ценность в мотивации людей, главными потребностями которых являются социальные и эгоистические	6. Работа содержит в себе нечто большее, чем труд. Она связана со всей жизнью человека
		7. Вместо отождествления человека с машиной люди должны восприниматься как человеческие существа, а управление должно оперировать всеми качествами человека	7. У менеджмента должно быть две заповеди: доверие и учет особенностей характера работающих людей
		8. Взаимодействие менеджера и рабочего, доверие друг к другу значительно облегчают выполнение заданий 9. Успех организации обеспечивается совместными усилиями членов организации по достижению общих целей 10. Тесные межличностные отношения имеют место в любом производстве, и менеджер должен уметь их регулировать 11. Каждый рабочий в основном должен действовать по своему усмотрению и работать автономно, без формального контроля, потому что он пользуется доверием. Доверие еще больше подчеркивает соответствие личных и общих целей и общую доброжелательность 12. Для того, чтобы фирма могла реализовать долгосрочные цели, необходимо в интересах этого создать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания 13. Индивидуальная система стимулов – ключ к каждому работнику, к	

	каждой категории сотрудников 14. Необходимо создание своей «философии фирмы» и использование ее принципов на деле, каждый день в повседневной работе
--	---

В «теории Z» уже заложена и развита мысль о том, что желания людей не могут быть полностью оценены в деньгах. «Теория Y» не в такой степени обращает внимание на склонность человека к одобрению со стороны или занятию определенного положения, как «теория Z». Оучи утверждает, что работа сама по себе не является неприятной, она становится таковой, если ограничивает человека в использовании его способностей при ее осуществлении. «Теория Z» продвинула свои принципы на работодателя, который обязывается построить отношения доверия со своими рабочими, ведущие к «партнерству». «Теория Z» развивает требования развития и изменения, уделяя внимание самоуправлению и самоконтролю, требуя широкой информации рабочих о положении дел в компании. «Теория Y» прививала рабочим мысль о их значимости, в «теории Z» рабочие реально приобретают эту значимость.

Таким образом, для организаций типа «X» характерны следующие предпосылки:

- обычный человек имеет унаследованную нелюбовь к работе и старается избегать работы;

- по причине нежелания работать большинство людей только путем принуждения, с помощью приказов, контроля и угроз наказания могут быть побуждены к тому, чтобы осуществлять необходимые действия и затрачивать должные усилия, необходимые для достижения организацией своих целей;

- средний человек предпочитает, чтобы им управляли, старается не брать на себя ответственности, имеет относительно низкие амбиции и желает находиться в безопасной ситуации.

Теория «У» имеет следующие предпосылки:

- выражение физических и эмоциональных усилий на работе для человека так же естественно, как и во время игры или на отдыхе.

Нежелание работать не является наследственно присущей чертой человека. Человек может воспринимать работу как источник удовлетворения или как наказание в зависимости от условий труда; внешний контроль и угроза наказания не являются единственными средствами побуждения человека к деятельности для достижения организацией своих целей. Люди могут осуществлять самоконтроль и самопобуждение к деятельности для интересов организации, если у них есть чувство ответственности, обязательства по отношению к организации;

- ответственность и обязательства по отношению к целям организации зависят от вознаграждения, получаемого за результаты труда. Наиболее важным вознаграждением является то, которое связано с удовлетворением потребностей в самовыражении и самоактуализации;

- обычный человек, воспитанный определенным образом, не только готов брать на себя ответственность, но даже стремится к этому.

При этом применительно к теории «У» МакГрегор подчеркивал, что многим людям присуща готовность использовать свой опыт, знания и воображение в решении проблем организации. Однако современное индустриальное общество слабо использует интеллектуальный потенциал обычного человека.

МакГрегор сделал вывод о том, что управление типа «У» гораздо более эффективно, и высказал рекомендацию менеджерам, состоящую в том, что их задачей является создание условий, при которых рабочий, затрачивая усилия для достижения целей организации, одновременно наилучшим образом достигает свои личные цели.

Если Тейлор концентрировал внимание на том, как лучше выполнять задачи, операции и функции, то Э. Мэйо и бихевиористы искали ответа на вопросы, относящиеся к природе отношений в коллективе, к мотивам человеческой деятельности, а А. Файоль пытался найти ответы на вопросы, касающиеся эффективного управления организацией в целом, изучал содержание деятельности по управлению организацией.

6. Концепция «производственной демократии». Последней теоретической «волной» менеджмента явилась концепция «**производственной демократии**», или, как ее еще называют, «демократии на рабочих местах». Основоположниками идеи «производственной демократии» являются американские социологи Дж. Коул и А. Горц. К активным сторонникам концепции в определенном плане можно отнести таких теоретиков менеджмента, как П. Друкер, Р. Уотермен, Т. Питере, У. Оучи и др.

Суть этой концепции заключается в попытке примирить интересы бизнеса со все более настойчивыми требованиями работников по улучшению своего положения в экономических и социальных сферах.

Основными элементами этой концепции являются: официальное признание конфликтов между рабочими и предпринимателями, учреждение отдельных «посреднических инстанций» для разрешения спорных вопросов, формальное представительство рабочих в администрации предприятия, включение рабочего участия в структуру менеджмента. Именно это, считают теоретики менеджмента, выведет демократические процессы за рамки политической сферы непосредственно в сферу экономическую.

Все это осуществляется за счет следующих мер:

- Использование в управлении более гибких методов, в значительной степени основанных на совете и взаимном согласии между предпринимателями и рабочими.

- Уменьшение вертикальной направленности менеджмента как системы власти и развитие горизонтальных связей.

- Постепенное превращение менеджмента как бы в цепь ячеек, связь между которыми практически исключает субординацию, а жесткий контроль за качеством продукции полностью передается компьютерным системам.

- Участие рабочих в прибылях.

- Основная задача менеджмента по-прежнему остается той же: сделать людей способными к совместным действиям путем постановки им общих

целей, наделения их ценностями, правильной структуры организации, воспитания необходимых трудовых навыков и обеспечения квалификационного развития. Но решение этой задачи осуществляется не через приказ, а через добровольное повиновение, которое становится возможным, когда рабочий также рассчитывает на некий удовлетворительный для себя результат от эффективной деятельности предприятия.

В связи с этим менеджеры постепенно из управляющих будут превращаться в координаторов совместного труда рабочих для достижения общей цели предприятия, не навязывая свои готовые решения.

- В задачу менеджера будет входить преобразование единых целей предприятия в конкретные задания для каждого производственного подразделения и организационной единицы.

- Иными словами, прежнее положение о том, что главная функция менеджера заключается в контроле за рабочими, силой обстоятельств заменяется концепцией, согласно которой менеджер должен воодушевлять рабочих к проявлению инициативы, учитывая особенности людей, с которыми работает.

- Концепция «производственной демократии» в определенной степени меняет и оценку деятельности менеджера и менеджмента, осуществляя ее в категориях, в какой-то степени выходящих за сферы чисто экономической эффективности. В первую очередь при оценке берется в расчет социальная результативность менеджмента: качество жизни работников предприятия (образования, жизни, здравоохранения и т.д.), а также способность работников быть активными и ответственными участниками принятых решений.

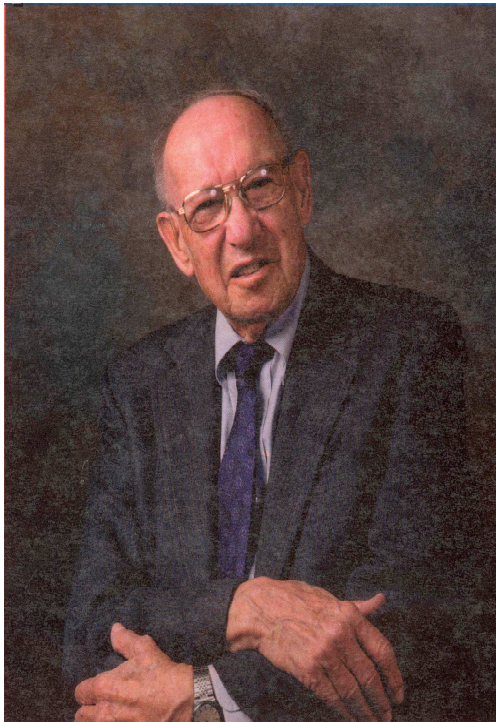
Чем отличается концепция «производственной демократии» от доктрины «человеческих отношений»?

Она менее зависима в своем практическом осуществлении от произвола менеджера, так как отношения между менеджером и рабочим здесь переводятся на определенную правовую основу. Ее отличие состоит также в том, что рабочие включаются в управление производством, что, несомненно, увеличивает их управленческие права.

В целом же смысл данной концепции заключается в том, что она направлена на перераспределение организационных решений в корпорациях за счет частичного изъятия их у верхних эшелонов управления и передачи работникам низших иерархических структур. По сути речь идет о передаче рабочим наиболее трудоемких, повседневных функций по контролю за качеством продукции и надзору за состоянием трудовой дисциплины на предприятиях.

Наиболее близкий нам взгляд на менеджмент высказывает известный американский теоретик управления П.Друкер, указывая, что современный менеджмент – это специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека, с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие слабости, ибо человеческая способность вносить вклад в общество столь же

зависит от эффективности управления предприятием, как и от собственных усилий и отдачи людей.



Друкер, Питер
Peter Ferdinand Drucker
(1909 - 2005) – один из
самых известных
ученых в области
менеджмента. Сместил
внимание с научного
менеджмента в сторону
более философского
подхода, в котором
проблема управления
сводится к
последовательности
решения общих задач и
в котором цели имеют
более важное значение,
чем функции.

Исходя из этого Друкер определяет **основные задачи менеджмента**:

1. Сплотить людей вокруг общих целей предприятия. Без этого, справедливо считает он, никогда толпа не превратится в коллектив.
2. Развивать в каждом сотруднике предприятия его потребности и по возможности их удовлетворять.
3. Ни на минуту не останавливать развитие людей.
4. Поскольку навыки и профессиональная подготовка людей, работающих на предприятии, различны и сотрудники выполняют разнообразные виды работы, постольку их производственная деятельность должна строиться на основе коммуникации между работниками и на их индивидуальной ответственности.

Восемь с половиной правил Питера Друкера:

1. Эффективный руководитель спрашивает: что должно быть сделано? Правило не такое тривиальное, как кажется. Акцент здесь сделан именно на слове «спрашивает». Руководитель вполне может знать (думать, что знает) заранее, что должно быть сделано.

2. Эффективный руководитель спрашивает, что необходимо сделать в интересах предприятия. Второе правило, как и первое, дает руководителю возможность получать необходимые знания для управления организацией.

Следующие четыре правила позволяют превратить собранное знание в эффективное действие, поскольку руководитель – это, прежде всего, деятель:

3. Эффективный руководитель готовит развернутый план действий.
4. Эффективный руководитель берет на себя ответственность за решение.

5. Эффективный руководитель берет на себя ответственность за коммуникацию.

6. Эффективный руководитель концентрируется на возможностях, а не на проблемах.

Последние два правила касаются того, как создать во всей организации чувство ответственности и подотчетности. ЭР понимает, что обладает властью только до тех пор, пока у него есть доверие организации.

7. Эффективный руководитель проводит продуктивные встречи.

8. Эффективный руководитель думает и говорит «мы», а не «я».

Эффективный руководитель сначала слушает, а уже затем говорит.

Взгляды П.Друкера сфокусированы, в первую очередь, на работе с людьми как основном участке социальной технологии эффективности. Исходя из этого, менеджмент – это управление посредством филигранной работы с людьми. В нем воедино соединяются как бы два направления: производственное и психолого-педагогическое, связанное с управлением людьми, с организацией коллектива для достижения им конечной цели.

Питер Дракер, автор многих книг по управлению, консультант крупнейших фирм, профессор Нью-Йоркского университета на протяжении более чем 20 лет, а с 1971 г. – профессор Высшей школы Кларемонт в Калифорнии. Питер Ф. Дракер родился в 1909 г. в Австрии в семье крупного государственного чиновника, получил образование в Германии и в 1937 г. переехал на жительство в США. Центром идей П. Дракера об управлении является учение о менеджменте как о профессиональной деятельности и о менеджере как о профессии. П. Дракер приписывал себе первенство в создании систематизированного учения об управлении и соответственно учебной дисциплины, что дало возможность начать изучение менеджмента в учебных заведениях. Имя П. Дракера связывается со спасением умиравшей автомобильной компании «Форд», с внедрением на фирме «Дженерал Электрик» системы децентрализованного управления, с послевоенным подъемом японской экономики и рядом других крупных практических воплощений его идей об управлении.

Одним из самых известных теоретических положений, выдвинутых П. Дракером, является его концепция управления по целям (МВО). Это явилось революционизирующим начинанием в управлении, так как в 50-х гг., когда он выдвинул эту концепцию, в основном внимание менеджеров было сконцентрировано на функциях и процессе. Идея П. Дракера о том, что управление должно начинаться с выработки целей и потом переходить к формированию функций, системы взаимодействия и процесса, в корне перевернула логику управления.

Дракер очень критически относился к идеям школы человеческих отношений и к идеям Э. Мэйо в частности. Бихевиористские идеи он называл «психологическим деспотизмом» и считал, что главная задача менеджмента – делать людей производительными. П. Дракер считал, что менеджер должен заботиться о достижении экономических целей организации и о клиентах, а не о создании «радости для рабочих». Хотя при этом он считал, что отношения на работе должны строиться на базе взаимного уважения.

Более того, в начале 50-х гг. он выдвинул идею самоуправляющегося трудового коллектива. Суть идеи состояла в том, что на фирме создается демократически выбранный орган из рабочих и служащих, который призван решать вопросы, касающиеся социальных аспектов жизни предприятия. Участвуя в такой деятельности, рабочие, по мнению Дракера, должны обретать чувство ответственности за деятельность предприятия. Дракер считал впоследствии, что это была его самая оригинальная и важная идея относительно управления. При этом факт неприятия этой идеи обществом он рассматривал как свое крупнейшее поражение.

Дракер выдвинул большое количество идей в области менеджмента. Несомненно стержневой идеей его учения является идея об исключительной роли и исключительном значении профессиональных менеджеров. Управленческая элита, по мнению П. Дракера, является основой бизнеса и должна играть ведущую роль в развитии современного бизнеса и современного общества.

7. Теория «7-S»,

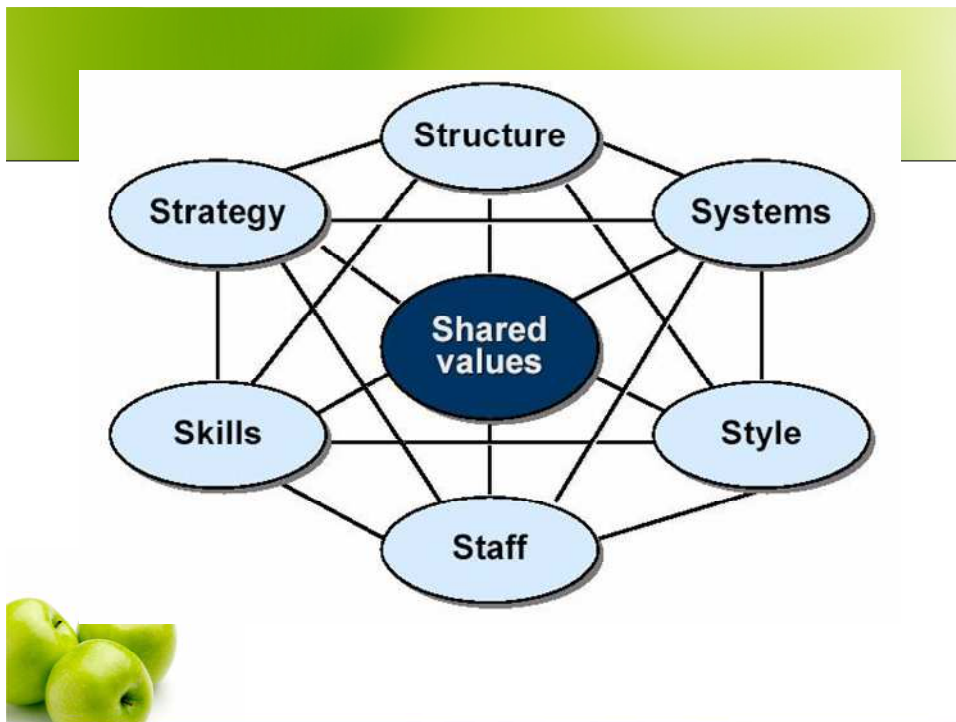
Одной из наиболее популярных в 80-е гг. системных концепций менеджмента является **теория «7-S»**, разработанная двумя парами исследователей, работавших с консультационной фирмой «МакКинзи». Первую пару составили Томас Питере и Роберт Уотерман – авторы известной книги «В поисках эффективного управления», а вторую пару – Ричард Паскаль и Энтони Атос – авторы не менее известного бестселлера «Искусство японского управления: пособие для американских управляющих».

Исследования данных специалистов в области управления привели их к выводу, что эффективная организация формируется на базе семи взаимосвязанных составляющих, изменение каждой из которых с необходимостью требует соответствующего изменения остальных шести. Так как по-английски название всех этих составляющих начинается на «S», эта концепция получила название «7-S».

Ключевыми составляющими являются следующие:

- *стратегия* – планы и направления действий, определяющие распределение ресурсов, фиксирующие обязательства по осуществлению определенных действий во времени для достижения поставленных целей;
- *структура* – внутренняя композиция организации, отражающая распадение организации на подразделения, иерархическую субординацию этих подразделений и распределение власти между ними;
- *системы* – процедуры и рутинные процессы, протекающие в организации;
- *штат* – ключевые группы персонала, существующие в организации и охарактеризованные по возрасту, полу, образованию и т.п.;
- *стиль* – способ, каким руководители управляют организацией; сюда же относится организационная культура;
- *квалификация* – отличительные возможности ключевых людей в организации;
- *разделенные ценности* – смысл и содержание основных направлений дея-

тельности, которые организация доводит до своих членов.



В соответствии с данной концепцией, только те организации могут эффективно функционировать и развиваться, в которых менеджеры могут содержать в гармоничном состоянии систему, состоящую из данных семи составляющих.

Хотя ситуационный подход к управлению и провозгласил, что в результате неопределенности, существующей в окружении организации, множественности возможных решений управленческих задач, порождаемой разнообразием ситуаций, нет и не может быть единого универсального подхода к управлению вообще, попытки найти общие характеристики любого управления никогда не прекращались. Идея единого для всех организаций, универсального управления в 50-60-е гг. как бы априорно предполагала, что в основе теоретической модели такого управления должен лежать американский тип менеджмента, считавшийся в то время не без оснований лучшим и образцовым. Однако практика 70-х гг. показала, что американский тип управления не только не является универсальным, но и далек от того, чтобы считаться лучшим. Особенно наглядно это проявилось при сравнении американского управления с японским.

Подведем некоторые итоги. Организация – это систематизированное сознательное объединение действий людей, преследующее достижение определенных целей. Основными составляющими любой организации являются **задачи, люди, и управление.**

Любая организация реализует **три процесса**: получает ресурсы из внешнего окружения, осуществляет изготовление продукта и передает продукт во внешнюю среду. Для успешного существования организации необходимо поддерживать определенный баланс между этими тремя процессами. Ключевая роль в поддержании этого баланса принадлежит менеджменту.

Ключевую позицию в управлении организацией занимают менеджеры. Они выполняют **три роли**: осуществляют принятые решения; собирают и распространяют информацию о внутренней и внешней среде; формируют отношения внутри и вне организации, мотивируют людей, координируют их усилия и выступают в качестве представителей организации.

Учения об управлении условно можно разбить на две группы: «одномерные» и «синтетические». **«Одномерные» учения** концентрируют внимание на решении одной из проблем управления: задачи, люди, организация управленческой деятельности. Наиболее известными «одномерными» концепциями являются «научное управление», разработанное Ф. Тейлором, бихевиористские учения, учения об организации, основоположниками которых являются А. Файоль и М. Вебер.

«Синтетические» учения об управлении рассматривают управление организацией во всем его многообразии. К таким учениям можно отнести теоретические разработки П. Дракера, концепцию ситуационного управления, концепцию «7-S» и теорию «Z».

СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ

- «Социально-трудовая» концепция управления (Н.А. Витке)

В первой половине 20-х годов в нашей стране широкое распространение получила **«социально-трудовая» концепция управления**. Ее автором был **Николай Андреевич Витке**: *«Управление состоит в целесообразном сочетании людских волей (отнюдь не интеллектов) и через их посредство различных орудий для достижения определенных, свойственных данной организации целей. Прежде всего, надо отрешиться от грубой «предметности» мышления, так же, как товар – не кусок сукна, а определенное отношение, так и управление – не просто документы, архивы, учетные системы, справки и т.д., но прежде всего определенная система социально-трудовых отношений, а потом уже груда предметов».*

С присущей ему страстностью Н. Витке указывал и на то, что взгляд на людское объединение как на механизм в корне неверен и ложен, что одной внешней связи между людьми совершенно недостаточно. Он писал: *«Людское соединение – соединение органическое, а не механическое. Люди не машины и не манекены. Они – сложные психические существа. Непонимание этого простого по внешности и вместе с тем необычайно сложного по внутреннему содержанию обстоятельства служит причиной фатальных неудач администраторов».*

Витке рассматривал предприятие как некое целостное образование, целостность которого достигается с помощью такой функции управления, как администрирование (функция заимствована у выдающегося французского теоретика менеджмента А. Файоля). *«Современный администратор, – пояснял Н.А. Витке, – это прежде всего социальный техник или инженер – в зависимости от его положения в организационной системе –*

строитель людских отношений». По глубокому убеждению Витке, существо организационно-административной работы состоит в создании благоприятной социально-психологической атмосферы в производственных коллективах, создании так называемого «духа улья».

Уже в то время Н.А. Витке понимал, что без инициативы всех работников предприятие не может достичь целей, которые стоят перед ним, что одной из важнейших задач администратора является организация, развязывание живой инициативы. Каждому учреждению присуща определенная психическая атмосфера, образующая собой реальную скрепку между его частями. Это нечто гораздо более значительное и вместе с тем тонкое, чем наглядно осязаемые приказы и исполнения. Эта атмосфера создается двумя основными социально-психологическими токами – центробежного и центростремительного направления, пронизывающими служебную иерархию. В центробежном направлении – сверху вниз – движется ток авторитета в смысле права и умения подчинять своим указаниям. Однако необходимо подчеркнуть с полной определенностью, что одного авторитета служебного положения совершенно недостаточно. Служебный авторитет должен обратиться в персональный, иначе он переходит в свою противоположность и вносит худшие моменты дезорганизации в жизнь учреждения. Обратной стороной авторитета является ответственность.

Удивительно, но автор еще на заре советской власти увидел не только симптомы, но и заболевание, которыми наш управленческий аппарат болел долгие годы, вплоть до наших дней. Далее Витке пишет: «В центростремительном направлении (снизу вверх) движется ток служебной инициативы» и отвечает, что предприятия, учреждения, аппараты управления, где отсутствует такая инициатива, обречены на прозябание или даже на гибель. Уже тогда он считал, что прежняя формула: «приказ – исполнение» пережила свое время. Приказ все больше и больше обращается в директиву. Исполнение – самостоятельное изыскание способов решения поставленных задач. Между этими двумя актами выдвигается посредствующее звено – новый диффузионный акт – соглашение администрации и технических работников о наиболее целесообразном способе решения поставленной задачи. *«Величайшее искусство современного администратора – пробудить ответственность и инициативу на всех ступенях иерархической лестницы, подняв волну крови от периферии к мозговому центру, замирающему иначе в анемии своей отрезанности».*

Взгляды Н.А. Витке показывают нам, что еще в начале 20-х годов у нас в стране по сути дела были заложены основы управления, напрямую связанные с «человеческим фактором». И когда мы сегодня читаем об американском или японском менеджменте, то невольно удивляемся схожести многих позиций теории Витке с основными позициями концепции «производственной демократии» – последней теоретической волны развития современного менеджмента.

В то время, когда в американском менеджменте господствовали теории Тейлора и Вебера, положения которых широко использовались в

практике управления у нас в стране, закладывались теоретические основы управленческого процесса, основанного на сотрудничестве и доверии к человеку, на психологических методах управления коллективом, на попытках ориентации на социально-психологические законы развития управляемого объекта. В работах Витке и его сторонников почти не встречается термин «подчиненный», они оперируют такими понятиями, как «сотрудник» и «соразработчик». Можно себе представить, каких бы высот достигла отечественная теория гуманистического управления, если бы она нужна была существующей системе и поддерживалась ею. Но увы!..

- Производственная трактовка управленческого процесса (Е.Ф. Розмирович)

В этот же период в недрах института, изучающего проблемы управления (Государственный институт техники управления) во главе с его основателем и первым директором **Еленой Федоровной Розмирович**, возникла группа исследователей (Л.А. Вызов, Э.К. Дрезен и др.), которая выдвинула второе направление в развитии теории управления – **производственная трактовка управленческого процесса**, наложившая серьезный отпечаток на всю последующую теорию и практику управления в стране. Суть этого направления сводится к следующему.

Во-первых, авторы исходят из того, что управленческая и производственная деятельность состоит из одних и тех же элементов, а строение производственных и управленческих аппаратов основывается на одних и тех же принципах.

Во-вторых, процесс управления понимается как чисто технический процесс «направления и руководства применением рабочего труда в производстве или в административных аппаратах, осуществляемый определенной категорией лиц с помощью ряда технических приемов над совокупностью людей и вещей».

В-третьих, Розмирович и ее группа считали, что любой управленческий аппарат можно рассматривать как сложную машину или систему машин, а его работу как производственный процесс, находящий свое материально-вещественное выражение в тех или иных физических объектах: палках, приказах, телефонограммах, карточках, делах и т.д.

В-четвертых, расчленив управление на отдельные операции, устанавливая их последовательность и продолжительность, – считала Розмирович, – изучая их во времени и пространстве подобно тому, как это реализует школа А.К. Гастева по отношению к «управлению вещами», можно заранее рассчитать и механизировать весь ход управленческого процесса, автоматизировать труд по управлению людьми.

В-пятых, развитие механизации и автоматизации производства делает вообще излишним труд по руководству людьми, ибо оно уже само собой осуществляется машинами, а собственно управление сводится к механическому надзору и автоматической проверке и лишается всяких черт особой командной функции. Система «управления людьми» заменяется системой

«управления вещами», постепенно теряет свой приказывающий характер и в конечном итоге исчезает как особая функция особого рода людей.

В-шестых, пытаясь доказать отсутствие социального аспекта в управлении, авторы этой «теории», видимо, понимали, что сделать это, не греша против истины, невозможно, и пошли на следующий шаг: наличие социального аспекта в управлении, – утверждали они, – необходимость воздействия на коллективы, людей возможно и нужно, но лишь в условиях капитализма, где требуется преодолеть классовое сопротивление рабочих.

Розмирович и ее группа, по существу, ведут речь уже не об управлении людьми в общепринятом смысле и даже не об управлении вещами, а о том, что людьми начинают управлять вещи! Вот к чему может привести гипертрофия технического аспекта. Но поскольку, рассуждала Розмирович, функции управления людьми в будущем станут передоверены машинам, не нужны и руководители, координирующие усилия отдельных участников, подбирающие соответствующий персонал, стимулирующие теми или иными методами трудовую активность людей и т.д. Следовательно, благодаря совпадению интересов людей при социализме, неуклонному упрощению управления, не нужна будет и особая наука управления людьми.

Розмирович стала самым непримиримым критиком теории Н.А. Витке, и в конечном счете ей и ее группе при явной или неявной поддержке других ученых удалось по сути дела ликвидировать это направление в развитии теории управления. Но если Розмирович просто недовольна выделением Н.А. Витке административной функции, то мысль о возрастающем значении последней как некоей постоянной функции нового трудового общества, состоящей в постоянном целесообразном воздействии на людской состав, вызывает у критика буквально идиосинкразию. В результате в настоящее время не удалось установить не только дату рождения, но и смерти Николая Андреевича Витке, не удастся найти его фотографии. Может быть, одна из причин такого отношения к оппонентам в научном споре отчасти кроется в биографии самой Розмирович.

Елена Фёдоровна Розмирович-Трояновская (урожденная Майш) (1886 –1953) – активная участница революционного движения в России. В РСДРП с 1904 года. В 1918-1922 годах была одновременно председателем следственного комитета верховного революционного трибунала при Всероссийском Центральном исполнительном комитете и председателем Главного политуправления Народного комиссариата путей сообщения. В 1927 г. стала основателем и первым директором Государственного института техники управления. Во время сталинских чисток ушла из публичной политики и стала тихо работать в библиотеке и архиве, благодаря чему и выжила. В 1935-1939 была директором Государственной библиотеки им. Ленина, затем сотрудница Института мировой литературы им. А.М. Горького АН СССР. После расстрела первого мужа в 1938 году – Н.В. Крыленко – в этом же году вышла замуж за А.А.Трояновского.

О характере человека могут много рассказать характеры его близких людей:

Первый муж. Николай Васильевич Крыленко (1885 – 1938, Расстрельный полигон «Коммунарка») – советский государственный и партийный деятель.

8 ноября 1917 г. Крыленко вошел в первый состав Совнаркома в качестве члена Комитета по делам военным и морским (вместе с В.А. Антоновым-Овсеенко (1883-1938. Расстрельный полигон «Коммунарка») и П.Е. Дыбенко (1889-1938. Расстрельный полигон «Коммунарка»).

12 ноября 1917 г. Крыленко был объявлен Лениным Верховным Главнокомандующим. Большевистский Главковерх отдал приказ всем частям прекратить сопротивление и самостоятельно начать переговоры с немцами. Он сам на следующий день начал такие переговоры, вскоре завершившиеся перемирием и отступлением русских войск. 20 ноября Крыленко с отрядом революционных сил прибыл в Могилёв, где отстранил от должности действующего Верховного Главнокомандующего генерал-лейтенанта Н.Н. Духонина. Николай Николаевич был арестован и помещен в вагон Крыленко. У поезда собралась толпа революционных матросов, требующая выдать на расправу боевого генерала. Крыленко прибыл к вагону и, как утверждают некоторые, даже сделал попытку остановить толпу, но уговоры не действовали. Кто-то из матросов выстрелил Николаю Николаевичу в голову, а другие стали терзать труп генерала штыками и прикладами.

- С мая 1918 г. – председатель Революционного (Верховного) трибунала, одновременно с 1920 по 1922 гг. заведующий управлением охоты наркомата земледелия РСФСР.

- В 1922-1929 гг. – заместитель наркома юстиции РСФСР и старший помощник прокурора РСФСР.

- 1929-1931 гг. – прокурор РСФСР.

- 1931-1936 гг. – народный комиссар юстиции РСФСР.

- 1936-1938 гг. – народный комиссар юстиции СССР.

Увлекался альпинизмом и шахматами, руководил соответствующими спортивными обществами, в 1924-1938 годах редактировал шахматный журнал и впоследствии газету «64». Возглавлял шахматную организацию СССР.

В 1938 г. на первой сессии Верховного Совета СССР Крыленко подвергся критике за то, что тратил слишком много времени на альпинизм, когда другие работают. Вскоре после этого был арестован и расстрелян 29 июля 1938 г.

Второй муж: Трояновский Александр Антонович (1882-1955) родился в семье офицера, в 1903 г. окончил Воронежский кадетский корпус, затем Михайловское артиллерийское училище в Петербурге, до 1906 служил в армии, в 1908 за революционную деятельность сослан, лишен всех прав офицера в отставке; перед первой мировой войной сбежал в Париж. В 1917 г. вернулся в Россию. С 1924 г. председатель правления Госторга РСФСР. С 1927 г. полпред СССР в Японии, с 1933 – в США. С 1939 на педагогической, литературной работе.

- Развитие социальной теории управления в конце XX - начало XXI веков.

Мы рассмотрели два наиболее, по нашему мнению, крайних направления в развитии советской науки управления в эти годы. Но это совершенно не означает, что ее содержание ограничивалось только ими. Отнюдь! В *30-50-е годы* намечается очень заметный спад в развитии науки управления в нашей стране, особенно в ее методологических изысканиях. Почти все концепции, возникшие и выдвинутые в 20-е годы, подверглись критике, часто излишне резкой. В *60-е годы* наблюдается бурный подъем теоретических изысканий в области управления, характеризующийся, пожалуй, чрезмерным увлечением организационно-кибернетическими и техническими подходами, с одной стороны, и недостаточным вниманием к социальному аспекту, с другой. Осо-

бенно бурное развитие в *60-е годы* получили экономические концепции управления производством. В начале *70-х годов* в теории намечается комплексный подход к разработке теории управления, однако, по нашему глубокому убеждению, и он носил усеченный характер, ибо социальная его сторона хотя и признавалась, но человек не ставился во главу угла, социальный ее аспект не являлся коренным в упряжке, а по сути дела играл роль пристяжной, ведущая же роль отводилась политико-экономическому аспекту управления.

Итак, развитие гуманистической ориентации, выдвижение на авансцену управления человека, а потом уже дела, которому он служит, намного опережало развитие теории менеджмента в США. Но в силу целого ряда обстоятельств, в силу не востребованности ее системой такая ориентация была приостановлена, разгромлена и окончательно придушена по сути дела в самом зародыше, что, несомненно, нанесло серьезный урон науке управления в целом.

СТАНОВЛЕНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

1 период. Конец XIX - начало XX вв. Необходимость решения задач управления школой возникла одновременно с появлением школы как социального института. Нужно было подбирать кадры учителей, оплачивать их труд, контролировать качество знаний учащихся, определять содержание обучения, поддерживать дисциплину и т.д. и т.п. Первоначально все эти вопросы решались на чисто эмпирической основе без сколько-нибудь серьезных попыток их теоретического осмысления. Однако, по мере увеличения числа учебных заведений и роста контингента обучающихся возникла необходимость в обобщении накопленного опыта управленческой деятельности и его систематизации.

Ряд вопросов управления школой нашли свое отражение в трудах выдающегося российского педагога К.Д. Ушинского. В статье «Три элемента школы» он выделяет основные компоненты деятельности школы административный, учебный и воспитательный. К.Д. Ушинский *«считал, что руководитель школы одновременно должен быть и администратором, и педагогом: главный предмет его деятельности составляет содержание преподавания, выбор методов обучения, экзамены, выбор учебников, учительские конференции и личный пример в использовании наиболее эффективных методов»*. Особое значение К.Д.Ушинский придавал личности руководителя учебного заведения, его человеческим качествам, профессиональному уровню.

Важный вклад в постановку ряда актуальных проблем управления школой внес выдающийся педагог и хирург Н.И. Пирогов. Будучи попечителем Киевского и Одесского учебных округов, он занимался управлением образованием на различных уровнях. В отношении внутришкольного управления Н.И. Пирогов формулирует требования, которые должны предъявляться к руководителю учебного заведения. При этом на первый план выдвигаются требования профессионализма, педагогической компетентности, умения считаться с мнениями учи-

телей, а не навязывать им в приказном порядке свои взгляды, свою точку зрения. *«Не подчиненным, – писал Н. И. Пирогов, – должен быть учитель директору, а товарищем в общем деле».* Важнейшим органом коллегиального управления школой Н.И. Пирогов считал педагогический совет. Его решения директор не был вправе отменить – он мог лишь обратиться с такой просьбой к вышестоящему органу управления.

Для известных педагогов, имена которых были названы выше, вопросы управления учебными заведениями не являлись предметом самостоятельного исследования, они рассматривались скорее как комплекс организационно-педагогических условий, которые должны были обеспечить эффективное протекание учебно-воспитательного процесса, способствовать получению школьниками глубоких и прочных знаний. Однако, отчетливо выраженный демократический подход к организации школьной жизни, резкая критика канцелярско-бюрократического контроля, подчеркивание роли коллегиальности в управлении школой, необходимости привлечения к решению ряда аспектов школьной жизни родителей и общественности свидетельствуют о формировании новых подходов к управлению школой, во многом созвучных тем, которые возникли в середине XX века в общей теории управления и сегодня пробивают себе дорогу в практике внутришкольного управления.

Таким образом, можно констатировать, что в дореволюционной России потребность во внутришкольном управлении как научной дисциплине не осознавалась. Многие интересные идеи, которые высказывались известными педагогами, оставались в рамках классической педагогики и не превратились в самостоятельную отрасль научного знания. В практике же управления учебными заведениями преобладала ориентация на авторитаризм, на жесткую регламентацию всей жизни школы, на формально-бюрократический контроль.

2 период. 20-40-ые г. XX в. Февральская революция 1917 г. породила надежды на коренную демократизацию всей системы образования, на ее радикальное реформирование. Однако, этим надеждам не суждено было сбыться. Октябрьский переворот и последовавшая за нею кровопролитная гражданская война создали принципиально новую ситуацию. Вместо реформирования системы образования в повестку дня был поставлен вопрос о сломе старой школы и замене ее школой, которая, по замыслу руководителей большевистской партии, должна была стать школой принципиально новой, выражающей и защищающей интересы пролетарского государства. Уже 18 июня 1918 года Совнарком одобрил положение «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике». Более детально политика в области образования нашла свое отражение в «Положении о единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы» («Декларация»). Следует признать, что данные документы были подготовлены еще Временным правительством А.Ф. Керенского. Так, Государственный комитет по народному образованию, созданный в мае 1917 г. и включавший таких видных ученых как Н.Н. Иорданский, А.П. Пинкевич, В.А. Герд, подготовил 40 законопроектов по ведущим направлениям государственной политики в сфере образования. Основные идеи этих проектов: передача народ-

ного образования в ведение органов местного самоуправления, самостоятельность школы в выборе форм ее организации, построение школы на основе автономии, связь школы с семьей. Данные положения в дальнейшем были обобщены большевиками и нашли выражение в документах «Декларация...» и «Временное Положение...» о единой общественной образовательной школе.

В 1920 году в инструкции по преобразованию средней школы, изданной в Курганской области, можно было прочитать следующее: *«Нет ни начальства, ни инструкторов, ни заведующих школой, ни классных наставников и наставниц – есть только равные между собой школьные работники, которые несут коллективную ответственность за всю школьную жизнь»*. Естественно, что при таком подходе трудно говорить о какой-либо теории внутришкольного управления. В 1921 году появляется должность заведующего, через которого школьный совет осуществляет свою власть. Окончательно и в полную силу проблема внутришкольного управления потребовала своего решения в конце первой половины 30-х годов. К этому времени стало совершенно ясно, что дальнейшее развитие системы народного образования в стране невозможно без повышения роли единоначалия в управлении школой.

В 20-е годы чрезвычайно острой стала проблема подготовки и повышения квалификации руководящих кадров системы народного образования.

По сути дела, по-настоящему система повышения квалификации педагогических работников начала складываться после октябрьского переворота 1917 года. Объяснялось это несколькими очевидными обстоятельствами, назовем только два основных:

- Во-первых, посредством системы повышения квалификации учителя проходили проверку на политическую лояльность к новому режиму, да и в результате такой работы сама политическая лояльность повышалась.

- Во-вторых, чудовищно низкий образовательный уровень самих учителей. И как мы понимаем, дело не в знаменитых «философских пароходах» 1922 года – «Обербургомистр Хакен» («Oberbürgermeister Haken») и «Пруссия» («Prussia») – которые вывезли всего лишь более 160 человек, кстати, наиболее высокий процент составили преподаватели вузов и в целом лица гуманитарных профессий. Дело в том, что те, кто не успел сесть на эти пароходы, сели... и надолго в другие места нашей бескрайней Родины. И в результате даже в 1935 году, по данным Центрального статистического управления, в начальных школах РСФСР работали почти **35% учителей с низшим образованием и только 1,5% – с высшим.**²

В сентябре 1926 года в журнале «Народное просвещение» было опубликовано восторженное выступление Анатолия Васильевича Луначарского. Приведу всего лишь одну цитату: «Работа по повышению квалификации охватила 104 000 учителей, а если прибавить сюда работу, которая шла и в деревнях вокруг районных школ, то все 100% учителей работали над поднятием своей квалификации... всякие нарекания и экивоки наших заграничных друзей должны замолкнуть: **подобного подъема учителей в своей квалифика-**

² О школе и учителе: Сб. материалов. – Л., 1936. – С. 7

ции не видел мир (выделено нами – С.В.)».³ Позвольте эти восторженные слова наркома просвещения оставить без очевидного комментария.

В 20-е годы широкое распространение получили так называемые **самокурсы** как новая форма переподготовки учителей. **Сами** учителя определяли содержание лекционных, лабораторных, студийных занятий. Кроме того, значительная роль в работе по переподготовке учительства принадлежала экспериментальным и стажировочным площадкам, ресурсным центрам, называемых в то время **опытно-показательными школами и станциями по народному образованию**, на базе которых проводились конференции, семинары, педагогические выставки по изучению передового педагогического опыта. Рабпрос издавал в помощь учителю специальные пособия, например, «**Ступени самообразования**», «**Педагогические курсы на дому**». Большую роль сыграли такие педагогические журналы и сборники, как «На путях к новой школе», «**Повышение квалификации работников соцвоса**», «Методический путеводитель».⁴

Первым шагом в попытках решить эту проблему стало открытие в 1921 году Центрального института организаторов народного просвещения им. Е.А. Литкенса, на который возлагалась задача подготовки руководящих кадров в области социального воспитания и профессионального образования. Институт являлся высшим учебным заведением. В 1928 году был создан Центральный институт повышения квалификации педагогов, который вскоре был преобразован в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования. Институт осуществлял повышение квалификации педагогических и руководящих кадров, а также проводил исследования по этим вопросам. Однако, реальные результаты подготовки кадров руководителей школ оказались весьма скромными. В 30-ые годы начала создаваться централизованная государственная сеть учреждений методической службы – институтов повышения квалификации кадров народного образования, районных и городских методических бюро, которые позже стали называться педагогическими кабинетами, а в 1959 году были переименованы в методические кабинеты, это нынешние методцентры, методслужбы. ⁵ В постановлении 1934 года Совнаркома РСФСР «О повышении квалификации учительства» определялись самые разнообразные формы повышения квалификации: краткосрочные курсы в летний период, курсы-конференции, командировки в базовые школы по ознакомлению с работой опытных педагогов, индивидуаль-

3 Луначарский А.В. Народное просвещение в РСФСР// Народное просвещение. – 1926. – № 4-5. – С. 159

4 Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - начало XX в./ Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.

5 С.86. Паначин Ф.Г. Управление просвещением в СССР: Орг.-пед. аспекты руковод. и упр. системой нар. образования. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.

С. 367. Ситник А. От советов – к институтам повышения квалификации// Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: Народное образование, 2000. – С. 364-367

ная и коллективная самообразовательная работа учителей, заочные курсы и т.д. и т.п.

В этот период, пожалуй, не было только, во-первых, дистанционного повышения квалификации, и то из-за отсутствия Интернета, во-вторых, не могло быть массового повышения профессиональной компетентности педагогов в границах школ во многом потому, что сами руководители учебно-воспитательных учреждений, с одной стороны, не имели соответствующих полномочий, а с другой – не обладали необходимым уровнем образования. Конечно, цифры всегда скучнее живого слова, и все же иногда они помогают быстрее дойти до сути... Так, по данным проведенной в 1933 году переписи работников просвещения, только **13,5% директоров** средних и неполных средних школ **имели высшее образование и 16% – начальное и незаконченное среднее.**⁶ А в пункте № 9 «Положения об управлении школой» (1921 г.) указывалось: «Заведующий школой имеет право посещения уроков преподавателей, вмешиваться непосредственно, помимо школьного педагогического совета, в работу преподавателей без крайней надобности права не имеет».⁷

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Значимость системы повышения квалификации как системы сопровождения многократно возрастает в двух основных случаях:

- Во-первых, если перед основной системой образования ставятся инновационные задачи, которые она, имея определенный кадровый потенциал и программно-методическое обеспечение образовательного процесса, не в состоянии эффективно решить без соответствующего научно-методического сопровождения.

- Во-вторых, когда уровень профессиональной компетентности подавляющего количества учителя не удовлетворяет потребителей в лице школы, родителей, учащихся, государства, либо из-за массового и единовременного обновления учительского корпуса, либо из-за низкого базового профессионального педагогического образования, вызванного, например, сокращением срока обучения за счет уменьшения педагогической практики.

Вслед за последним отечественным энциклопедистом Михайло Васильевичем Ломоносовым, 300 летний юбилей которого недавно праздновала вся наша страна, можем повторить: «сколько чего у одного тела отнимется, столько присовокупится к другому». С бухгалтерской точки зрения, главное ослабить нагрузку на бюджет, а к каким последствиям это приведет, уже становится неважным. Поэтому-то считается, что необходимо сокращать срок профессионального обучения – это выгодно, а то, что автоматически должна увеличиваться нагрузка на систему повышения квалификации, которая вы-

⁶ С. 27-28. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

⁷ Положение об управлении школой// Народное просвещение. – 1921. – № 87-98. – С. 12-13

нуждена доделать то, что не сделало базовое профессиональное образование, и следовательно, туда должны направляться финансы, об этом забывается.

К концу 20-х годов все более остро ощущается необходимость в анализе и обобщении опыта управления школой. В этой связи были предприняты попытки его систематизации, анализа, осмысления. Однако, эти работы носили чисто прикладной характер, представляли собой, прежде всего, комментарий к официальным инструкциям и циркулярам. Характерная черта пособий по школоведению тех лет – растворение вопросов управления в общем спектре дидактических и воспитательных проблем. По мнению Н.Н. Иорданского, школоведение должно охватывать все вопросы организации работы школы, начиная от программ, методов обучения и кончая школьным зданием, оформлением классных комнат и т.д.

Если для 20-х годов характерны творческие поиски, широкое экспериментирование, стремление к освоению зарубежного опыта и достижений зарубежной педагогики, то с начала 30-х годов все более отчетливым становится курс на единообразие, унификацию всей школьной жизни. Известные постановления ЦК ВКП(б) фактически означали отход от «Основных принципов единой трудовой школы», от провозглашенных в «Декларации» демократических лозунгов. Усиливается административно-бюрократический стиль управления, централизация, идеологический прессинг, подавление любых проявлений инакомыслия. Внутришкольное управление в значительной степени теряет свою самостоятельность, руководитель школы постепенно превращается лишь в исполнителя требований вышестоящих органов управления.

15 мая 1934 года выходит в свет постановление СНК Союза ССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР», один из пунктов которого гласит, что заведующих неполными средними школами и средними школами впредь необходимо именовать директорами. Это постановление как бы определило фигуру директора школы как квалифицированного педагога, администратора, несущего перед государством полную ответственность за всю деятельность школы. Утверждение руководителя школы сразу же потребовало и более четкого определения его обязанностей. В периодической печати начинают появляться статьи, в которых обобщается опыт управления школой.

В 1939 году 4 сентября выходит приказ наркома просвещения РСФСР за № 123, в котором впервые в обязанности руководителей школы вменяется регулярное изучение работы учителя, которое со временем в силу неумения директоров вести глубокий педагогический анализ превращается во всеохватывающую, малоэффективную, фискальную систему внутришкольного контроля, ставшего на долгое время стержнем внутришкольного управления.

Примерно **в конце 40-х годов** в литературе и практике управления появляется термин «руководство и контроль», который стал олицетворять собой внутришкольное управление. Естественно, что ни о какой теории внутришкольного управления в это время говорить не приходится. Изучаются и разрабатываются в основном две его функции: планирование и внутришкольный контроль, причем исследования носят прикладной, большей частью эмпирический характер и проводятся в отрыве от всего внутришкольного управленческого цикла.

3 период. 50-ые г. XX в. К периоду **50-х годов** относится и попытка определить функции руководителя школы. Е.И. Перовский выделяет три основных функции: организация учебно-воспитательной работы; педагогический и методический инструктаж работников школы; контроль за работой учителей и других сотрудников. Реализация этих функций, по мнению Е.И. Перовского, составляла руководство школой в широком смысле слова.

Период 50-ых годов можно рассматривать в качестве стартового этапа развития **внутришкольной методической работы** как формы повышения профессиональных знаний и умений учителей, заложившей теоретические и практические основы для ее превращения в дальнейшем в обязательный атрибут жизнедеятельности школы. Все более широкое распространение получает практика проведения в летние каникулы курсов для учителей при ведущих университетах. Основная их цель – ознакомление учителя с важнейшими современными достижениями науки. С лекциями перед учителями выступают крупнейшие ученые страны. В эти годы сложилась многоуровневая система повышения квалификации: от внутришкольной методической работы к районным или кустовым методическим объединениям учителей по предметам. На базе городских и районных педагогических кабинетах начинают действовать постоянные семинары директоров школ.⁸

4 период. 60-80-ые г. XX в. С начала **60-х годов** в педагогической литературе начинают появляться термины «управление школой», «внутришкольное управление», встреченные в штыки большинством ученых-школоведов и органами народного образования, особенно их высшим эшелоном. Появляются первые исследования по управленческому циклу типа «учебный год», педагогическому анализу как функции внутришкольного управления, специальные исследования по всему циклу управления школой. К концу 80-х годов термин «внутришкольное управление» окончательно вытесняет пресловутое «руководство и контроль», содержание которого за весь период его существования так полностью и не было раскрыто педагогической наукой.

70-80-е годы характеризуются серьезными попытками ученых широко использовать системный подход к изучению проблем внутришкольного управления. Однако приходится констатировать, что, несмотря на отдельные попытки рассматривать процесс управления школой через активизацию человеческого фактора, «от человека» (В.А. Сухомлинский, М.Г. Захаров), в целом теория управления школой в нашей стране имела чрезвычайно слабый социальный аспект и до сих пор уделяла мало внимания процессам демократизации и гуманизации управления. Вот почему знакомство с теоретическими положениями менеджмента при разумном их осмыслении может дать заметный толчок дальнейшему развитию гуманистической и демократической теории внутришкольного управления.

⁸ С. 13-14. Гладик Н.Г. Внутришкольное управление научно-методической работой: История, теория, технология. – М.: 5 за знания, 2008 г. – 208 с.

Период 70-80-ые годы стал значительным этапом в развитии отечественной системы повышения квалификации. Например, в связи с тем, что кратковременные курсы при областных институтах повышения квалификации не могли в полной мере справиться с поставленными задачами, в это время на базе ведущих педагогических вузов страны создаются факультеты повышения квалификации руководителей школ. Так, в апреле 1974 года был открыт подобный факультет при Московском педагогическом государственном институте. На базе данного факультета в дальнейшем Татьяной Ивановной Шамовой и была создана научная школа управления образовательными системами. Что особенно важно, вместо пресловутого школоведения создавалась методология и теория внутришкольного управления: исследовательский, рефлексивный, проблемно-функциональный, программно-целевой, кластерный и другие подходы к управлению, управленческий цикл и система методов внутришкольного управления получали теоретическое обоснование, технологическую конкретизацию, инструментальную экипировку, практическое внедрение в школах. Т.е. сама система повышения квалификации отвечала на вопросы: как и чему учить?

Дальнейшая активизация исследованию проблемам управления школой отмечается во второй половине 70-х и в 80-х годах. Это в значительной мере было связано с распространением идей теории социального управления и их проникновением в сферу образования. На смену бытовавшему в течение многих десятилетий термину «внутришкольное руководство» приходит термин «внутришкольное управление». Обретает права гражданства понятие «функции управления». Разрабатываются проблемы, связанные со стилем и методами управления учебно-воспитательными учреждениями. Именно в этот период начинается постепенный переход от традиционного школоведения, которое часто ограничивалось обобщением опыта лучших руководителей школ и подготовкой на этой основе практических рекомендаций по организации школьного дела, к разработке научных основ внутришкольного управления, к теоретическому осмыслению наблюдаемых процессов и явлений, среди наиболее интересных исследований этого периода следует отметить книгу М.И. Кондакова «Теоретические основы школоведения», а также ряд работ Е.С. Березняка, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, Т.И. Шамовой.

Главным недостатком традиционного школоведения являлось стремление смотреть на все проблемы внутришкольного управления прежде всего сквозь призму одной лишь педагогики. Основное внимание уделялось анализу опыта лучших школ. Однако, далеко не всегда под этот опыт удавалось подвести прочный теоретический фундамент. В школоведческих работах 70-80-х годов, несомненно, был сделан шаг вперед, когда предпринимались более или менее успешные попытки использовать результаты исследовательской работы зарубежных и отечественных ученых в области управления социальными системами. Но социально-политическая ситуация тех лет крайне затруднила возможности выдвижения качественно новых подходов к внутришкольному управлению.



**Конаржевский Юрий
Анатольевич (1925-
2000), проф., д.п.н.,
один из
основоположников
отечественной теории
управления
образовательным
учреждением**

В середине 80-х годов начался процесс постепенной эрозии жестких идеологических стереотипов, которые накладывали свой отпечаток на все стороны общественной жизни. Демократизация и делающая свои первые шаги гласность способствовали оживлению критики многих негативных явлений, присущих эпохе застоя. Активизируются научные исследования в сфере общественных наук. Эти процессы не оставили в стороне и сферу образования.

Остро была поставлена проблема расширения самостоятельности школы и право ее руководителя. Было подвергнуто критике система тотального контроля деятельности школы и учителя. Активно пропагандировалась идея повышения удельного веса общественной составляющей в управлении школой. Началось повсеместное создание общественных советов школ, довольно широкое распространение получила выборность директоров образовательных учреждений.

Осознание необходимости углубленной научной проработки вопросов управления образованием привело к созданию в 1986 г. в системе АПН СССР НИИ управления и экономики народного образования. Это способствовало активизации исследований проблем управления на разных уровнях и, прежде всего, проблем внутришкольного управления. Уже в выпущенной в 1987 г. по редакцией П.В. Худоминского коллективной монографии «Основы внутришкольного управления», хотя в целом и стоящей еще на позициях традиционного школоведения, ставился вопрос о необходимости опоры в решении задач совершенствования управления школой на общие идеи социального управления и, прежде всего, на идеи системного подхода.

5 период. Начало 90-ых г. XX в. - настоящее время. В начале 90-х годов число публикаций, посвященных вопросам управления, увеличилось и существенно изменилось их содержание. Значительный вклад в переосмысле-

ние подходов к управлению внесли работы коллектива сотрудников Московского педагогического института под руководством Т.И. Шамовой.



**Шамова Татьяна
Ивановна (1924-
2010)**

проф., д.п.н., член-
корр. РАО,
Заслуженный
деятель науки, один
из
основоположников
отечественной
теории управления
образовательным
учреждением

В опубликованной ими в 1991 г. коллективной монографии (с участием Ю.А. Конаржевского) «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» не только подчеркивалась необходимость системного подхода к управлению школой, демократизации и гуманизации управления, но и предлагаются методы реализации этих ключевых идей. Уже в этой работе заметен значительный отход от традиционного школоведения и влияние идей общей теории социального управления. Это влияние еще более сильно проявилось в вышедшей в следующем 1992 г. книге под ред. Т.И. Шамовой «Менеджмент в управлении школой».⁹

Отход от традиционного школоведения и ориентация на использование идей общей теории социального управления характерны и для другой работы, опубликованной в том же 1992 г коллективом сотрудников НИИ управления, экономики и развития образования Российской Академии образования (бывшего НИИ управления и экономики народного образования АПН СССР) по ред. М.М. Поташника «Управление современной школой».

Характерной чертой исследований, проводившихся в 90-ые годы, стало особое внимание к управлению развитием школы. Именно эти проблемы были в центре внимания ученых Института управления образованием РАО (созданного в 1992 г. на базе НИИ управления, экономики и развития образования).

В 1993 г. В.С. Лазаревым и М.М. Поташником было опубликовано методическое пособие «Как разработать программу развития школы», а в 1995 г. под их же редакцией вышла книга «Управление развитием школы», подготовленная коллективом сотрудников Института управления образованием.

⁹ С. 31. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

	Лазарев Валерий Семенович, проф., д.п.н., действительный член РАО, директор
	Института инновационной деятельности в образовании РАО. Один из ближайших учеников В.В. Давыдова ("Управление развитием школы" (1995 г.), "Руководство педагогическим коллективом" (1995 г.), "Управление школой: теоретические основы и методы" (1997 г.), "Системное развитие школы" (2002 г.) и др.)

Среди других публикаций, посвященных теоретическим и прикладным вопросам внутришкольного управления, вышедших в 90-х годах, следует также отметить работы Ю.В. Васильева, В.И. Загвязинского, Ю.А. Конаржевского, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И. Третьякова.

	Поташник Марк Матусович
	проф., д.п.н., действительный член РАО, один из основоположников отечественной теории управления образовательным учреждением

В 90-е годы процесс становления внутришкольного управления, как самостоятельной научной дисциплины, существенно ускорился. В этот период удалось преодолеть оторванность разработки проблем внутришкольного управления от достижений общей теории управления социальными организациями. Не отрицая специфики школы как объекта управления, авторы многих работ,

опубликованных в 90-е годы, стремились применить к внутришкольному управлению общие закономерности современного менеджмента, рассматривать школу как сложную социальную систему, которая постоянно развивается и обновляется.

Таким образом, к середине 90-х годов в России был сделан заметный шаг на пути комплексной разработки проблем управления школой, становления внутришкольного управления как самостоятельной научной дисциплины.

В основу конспекта положены следующие работы:

Список литературы

1. Веснин В.Р. Основы менеджмента. – М.: Институт международного права и экономики. Изд-во «Триада, Лтд», 1996. – 384 с.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Гардарика, 1998. – 528 с.
3. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
4. Основы менеджмента: Пер. с англ./ М.Х. Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури. – М.: «Дело», 1992. – 702 с.
5. У истоков НОТ. Забытые дискуссии и нереализованные идеи/Сост. Э. Б. Корицкий. – Издательство Ленинградского университета, 1990. – 338 с.
6. Управление по результатам: Пер. с финск. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 320 с.
7. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
8. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С.Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
9. Управление – это наука и искусство: А.Файоль, Г.Эмерсон, Ф.Тейлор, Г.Форд. – М.: Республика, 1992. – 351 с.

ОБРАЗОВАНИЕ

(Фрагмент книги: С. 251-259. Грейсон Дж. К. мл., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века: Пер. с англ. – М.: Экономика, 1991. – 319 с.).

Если вы считаете, что образование слишком дорого, попробуйте, почем невежество.

Дерек Бок, президент Гарвардского университета

Причина длительного превосходства Японии над другими странами заключается не только в системе управления и не только в высоком качестве товаров. Она заключается в умении японцев учиться.

Однако обучение – дело не только школы. Японцы делают акцент на обучении с рождения до смерти – дома, в школе, на работе, в повседневной жизни. Существует единодушное понимание важности учебы. Как говорит Томас Ролей: «Особенно впечатляет тот факт, что Япония формирует все население (как рабочих, так и менеджеров) по стандартам, недостижимым для Соединенных Штатов, где мы до сих пор стараемся внедрить систему выпускных школьных экзаменов, которые оценивают лишь минимальные навыки чтения и счета»...

Наиболее шокирующая информация стала появляться в последние несколько лет в потоке сообщений о различных пороках американской системы образования, особенно на уровне начальной и средней школы поверхностные знания по многим предметам, особенно математике, естественным наукам и иностранным языкам; низкая заработная плата учителей, их недостаточная квалификация; высокий показатель отсева,

недостаточные навыки чтения и письма у выпускников; относительно низкие вложения в подготовку кадров американскими фирмами. Практически по всем этим показателям дела в США обстоят хуже, чем у их зарубежных конкурентов. Система имеет тенденцию стать, как выразился Барнет относительно системы образования в Англии, «образованием для промышленного спада».

Образование и конкурентоспособность

Образование прямо связано с конкурентоспособностью. Ни одно общество не может иметь высококачественную продукцию без высококачественных исходных материалов. Образование создает «человеческий капитал», который в соединении с «физическим капиталом» и дает увеличение производительности и качества.

Это было верно всегда, но вдвойне верно для глобальной технически сложной экономики. В конкурентоспособной стране ее гражданам необходимо иметь:

- высокий средний уровень функциональной грамотности;
- определенные основы знаний в области математики, статистики, научной методологии;
- способность наблюдать процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и предпринимать действия;
- знания о мире;
- умение работать в коллективе;
- способность нести ответственность;
- способность постоянно учиться и приспосабливаться к изменениям...

Заметьте, что в этом списке – не только математика, естественные и технические науки, вокруг которых в основном идет сейчас разговор. Сюда же попали основы общей грамотности (чтение, письмо, общение), межличностные и мировоззренческие вопросы, знания о мире (география, история, экономика, языки).

В большинстве этих вопросов Соединенные Штаты недорабатывают: система образования не производит ни хорошо образованных граждан, ни профессионально подготовленную, рабочую силу.

«Мы боремся с Японией не на жизнь, а на смерть, – заявил руководитель одной электронной корпорации. – Мы пытаемся принимать на работу выпускников средних школ, однако они не умеют ни читать, ни писать. Они не понимают простейших графиков, часто не умеют складывать, вычитать или умножать». Эл. Уоррен из «Дженерал моторе» говорил: «Мы были в шоке, когда провели контроль знаний рабочих на одном из наших заводов и выяснили, что 87% были неспособны решить задачи за пятый класс, а 2% были функционально неграмотными».

Соединенные Штаты дают прекрасное образование элите, но не обеспечивают высокую среднюю уровня образования. Американцы получают много нобелевских премий и делают много открытий. Здесь работают многие лучшие, наиболее талантливые и высокооплачиваемые в мире инженеры и ученые, большое количество руководителей, закончивших школы бизнеса. Однако лучшее образование доступно только для относительно небольшой части американского общества.

Когда «Мицубиси» открыла заводе Северной Каролине, как отмечал Джордж Гилдер, она вынуждена была привлечь для статистического контроля качества выпускников вузов, тогда как в Японии он выполняется обычными рабочими.

Можно согласиться с Л. Туроу, который говорил: «Общество, где все умеют читать и писать, победит общество, в котором большинство людей неграмотны, но некоторые гениальны».

В общем, образовательная система США не готовит должным образом молодых людей страны – не только как образованных граждан для полноценной жизни, но и как полноценных работников.

Японское образование: от колыбели до могилы

Родители. Один из основателей «Сони» Ибука является и фанатиком образования. В своей книге «Детский сад – это слишком поздно» он подчеркивает, что образование начинается с рождения и не заканчивается до самой смерти.

Японские родители пытаются осуществить этот принцип. Родители считают своим священным долгом обеспечить детям наилучшее возможное образование, начиная с создания благоприятной обстановки дома, а затем начинают учить с возможно раннего возраста в школе.

Около 63 % японских дошкольников ходят в ясли (в США - 32%). Около 80% всех четырехлетних и 90% пятилетних малышей ходят в детский сад.

Начальная и средняя школа. Такая подготовка им нужна для того, чтобы быть готовыми к учебе в японской начальной и средней школе, которая является наиболее интенсивной, требовательной и успешной системой образования в мире.

Японские ученики проводят гораздо больше времени в школе и выполняют больше заданий дома, чем американские. Японские ученики ходят в школу и в субботу утром, а некоторые проводят в школе до 9 часов в день. Японцы учатся 240 дней в году, американцы – 180 дней.

Японские учащиеся сами подают себе пищу, едят в классных комнатах, сами убирают в школе – уборщиц в японских школах нет, поэтому и стены не исписаны.

Профессия учителя считается священной, и учителя получают намного больше, чем в США. По закону учителя должны входить в число 25% наиболее высокооплачиваемых работников в стране. Средняя зарплата учителя в 1983-84 у.г. в 2,4 раза превышала среднюю заработную плату по стране, в то время как в США этот показатель соответствовал 1,7. В первый год работы учитель получает больше, чем начинающий инженер, бизнесмен или фармацевт.

В дополнение к занятиям в школе около трети всех учеников начальной школы и половина учеников средней посещают школы «Юку» – для дополнительного обучения. Школы «Юку» предназначены не для отстающих, а для тех, кто и так успевает хорошо. Зачем? Чтобы успевать еще лучше.

Математика, естественные науки, язык. Особое внимание в японской школе уделяется математике, естественным наукам и языкам. Изучение иностранного языка начинается в седьмом классе. Большинство учащихся выбирают английский, а ко времени окончания школы многие знают два языка. Как правило, японцы изучают иностранные языки шесть лет, американцы – два. Этим все сказано.

По правилам, установленным министерством образования, 25 % часов в первых классах средней школы отводится математике и естественным наукам – это гораздо больше, чем в США.

В японской школе обычно изучается три естественно-научных и четыре математических предмета, в том числе дифференциальное исчисление.

В Соединенных Штатах только треть школьных округов требует, чтобы математика и естественные науки изучались более года. Международные соревнования школьников показывают, что знания математики и естественных наук у японцев выше, чем у школьников из других стран.

Напряженный учебный план предназначен не только для нескольких одаренных учеников (в первых девяти классах японской школы нет индивидуальных учебных планов), он для всех. Исследование Томаса Ролена показывает, что высокий уровень знаний, достигаемый 10% учеников в США и Европе, является обычным для учеников японской школы: «Главное достижение японского начального и среднего образования состоит не в формировании блестящей элиты (развитые страны Запада самых способных готовят лучше), а в развитии очень высокого среднего уровня способностей».

Социализация. Одним из хуже понимаемых, однако очень важных аспектов образования в Японии является процесс подготовки к японскому стилю жизни и работы (социализации), который происходит параллельно с процессом познания.

С ранних лет детей учат трудиться вместе и радоваться общим победам. У них развивается привычка и положительное отношение к напряженной работе, дисциплине, настойчивости, порядку, чистоте, вниманию к мелочам, их учат уважать свой труд. Они развивают навыки работы в группе и им постоянно говорят о важности образования.

Эти факторы социализации, соединенные с навыками познания, становятся мощной силой, формирующей образованного гражданина и грамотного работника.

Японские стереотипы. Многие на Западе всерьез считают, что образование в Японии сводится к зубрежке и не допускает самостоятельной мысли.

Конечно, зубрить приходится в Японии так же, как и в Соединенных Штатах. Однако исследования показывают, что японские ученики еще больше превосходят своих соперников в умении решать задачи, требующие понимания, применения полученных знаний и использования таких научных методов, как формулировка гипотез.

Другой ошибочный взгляд состоит в том, что успехи японского образования достигнуты чересчур высокой ценой, за счет бесчеловечного режима и принудительного обучения, когда ученики за партами мало чем отличаются от автоматов. Мерри Уайт из Гарвардской школы образования, глубоко изучавшая японские школы, не оставляет камня на камне от подобных утверждений.

Американский учитель, зашедший на урок естественных наук в четвертом классе японской школы, был бы шокирован: дети говорят все вместе, кричат и привлекают к себе внимание учителя. Типичная реакция в таком случае бывает примерно такой: «кто в классе хозяин?» Но если прислушаться к содержанию хора голосов, то станет понятно, что весь этот шум и суета чисто рабочие – дети выкрикивают ответы, предлагают другие методы решения, кричат от радости, что задача получилась.

У американцев сложилось также представление, что «пресс» учебы вызывает больше детских самоубийств в Японии, чем где-либо в мире. Однако это не так. Уровень самоубийств в Японии среди 15-20-летних в 1984 г. был ниже, чем в США (соответственно 10,8 и 12,5 случая на 100 000). Кроме того, уровень самоубийств в Японии с 1975 по 1984 г. снизился на 43%, а в США вырос на 17%.

Японская система действительно очень требовательная, однако детей нельзя представлять конформистами или несчастными зубрилками. По результатам международных исследований, у японских детей была наиболее выражена любовь к школе и были наивысшие результаты в учебе.

Выпускники средней школы. В Японии отсеивается только 10% учеников старших классов, в Соединенных Штатах – 26%.

Из-за более продолжительного учебного года в среднем выпускник японской школы проводит в ней на 4 года больше, чем выпускник американской. По мнению некоторых исследователей, уровень образования выпускника японской школы примерно эквивалентен уровню среднего выпускника американского колледжа.

Вот с чем приходится конкурировать рабочей силе Соединенных Штатов.

Университет. В Японии поступают в колледж 35% окончивших среднюю школу по сравнению с 50% в Соединенных Штатах.

В университете ритм учебы намного спокойнее.

Типичный студент японского университета, кроме тех, кто учатся на естественно-научных и инженерных факультетах, проводит 4 года в гораздо более спокойной атмосфере, без такой, как в школе, самоотдачи.

Непрерывное образование. Когда молодежь поступает на работу в частный или государственный сектор, процесс обучения продолжается.

Обучение происходит не только в учебных классах, но и в корпорациях – через систему ротации, в «кружках качества», во временных рабочих группах, во время поездок за рубеж. Как отмечают Лоуренс и Дайер, «их организации являются не только производственными, но и обучающими, и социальными системами».

Японцы посылают своих работников учиться по всему миру. Они посылают работников аппарата управления в Школу государственного управления имени Кеннеди в Гарвардском университете для изучения политических и социальных тенденций в США. Они посылают в США инженеров для получения докторской степени и научной работы. Торговые компании становятся разведывательными постами, собирающими необходимую информацию.

Обучение составляет их каждодневную жизнь.

Ежедневный тираж газеты в Японии в 1984 г. был в пересчете на душу населения в 1,5 раза выше, чем в США, а количество наименований новых книг на душу населения – в 1,75 раза.

Это лишний раз говорит о том, что образование в Японии отнюдь не ориентировано только на элиту. Как заметил Фрэнк Гибни, Япония – одно из немногих мест на земле, где можно увидеть землекопа, читающего в обеденный перерыв местный эквивалент «Нью-Йорк Тайме», или, как отмечал в своих наблюдениях Скотт Ранкел, лифтера, читающего «Утерянный рай», таксиста, интересующегося Матиссом, секретаршу, читающую Стендаля.

Образование никогда не заканчивается.

Жажда знаний не есть нечто новое. В эпоху Мэйдзи, в конце XIX в., правительство провозгласило, что необходимо искать знания во всех уголках земного шара. В 1871 г. миссия Ивакары 18 месяцев изучала системы образования во многих странах мира. Правительство направило 30% средств, выделенных на образование, на приглашение преподавателей («живых машин») из других стран.

Образование должно стать, как оно стало в Японии, делом всей страны. Японцы всегда знали, что их выживание зависит не от природных, а от человеческих ресурсов. Школа, родители и ученики делят ответственность за успех образования. Стратегия образования в Японии соответствует старой китайской поговорке: «Если ты планируешь на один год – расти рис, на двадцать лет – выращивай деревья, на века – воспитывай детей».

Задание № 1 «ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ И ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ».

Цель: Определить и обосновать веер перспективных направлений совершенствования жизнедеятельности Вашей школы, установить, какие изменения необходимо произвести во внутришкольном управлении, чтобы они способствовали повышению успешности деятельности Вашего образовательного учреждения.

Уважаемые участники курса!

Именно образовательный процесс является системообразующим процессом школы. Именно этот процесс порождает смысл бытия образовательного учреждения как социальной организации. Все остальные процессы жизнедеятельности школы – повышение профессиональной компетентности педагогов, обновление материально-технической базы, совершенствование учебно-методического сопровождения, даже сам процесс внутришкольного управления! – призваны создавать наиболее благоприятные условия для воспитания, развития, обучения наших детей. Поэтому сама теория управления организацией возникла как отклик на требования практики в повышении эф-

фективности деятельности этой организации. В связи с этим решение проблем образовательного процесса школы неизбежно требует адекватного совершенствования внутришкольного управления.

Поэтому мы предлагаем Вам в самом начале курса «Менеджмент в образовании» задуматься и определить перспективные направления совершенствования жизнедеятельности Вашей школы, установить, какие в связи с этим новые требования предъявляются к системе внутришкольного управления.

Желаем успехов в выполнении задания!

1. В тексте учебного модуля при характеристике пятой теории западного менеджмента – теории «человеческих ресурсов» – приводится таблица, в которой содержатся ключевые положения теории X, Y и Z.

1.1. Сравнив положения этих теорий, выберите ту, которая в большей степени импонирует Вам как управленцу. Обоснуйте Ваш выбор несколькими предложениями, заполнив таблицу:

№ ключевых положений теории X, Y и Z	Поддерживаю, считаете важным и стремлюсь реализовывать его в своей управленческой деятельности (в какой мере, почему?)	Какие в связи с этим возникают проблемы, вопросы

1.2. Определите, какая из теорий в большей степени подходит к управлению Вашим педагогическим коллективом, обоснуйте Вашу точку зрения, примерами из жизнедеятельности школы.

1.3. Что и кому, с Вашей точки зрения, необходимо предпринять, чтобы внутришкольное управление, действительно, способствовало повышению успешности деятельности Вашего образовательного учреждения?

2. В тексте учебного модуля приводится фрагмент книги, в которой два знаменитых консультанта по управлению – Джексон Грейсон младший и Карл О'Делл – убедительно доказывают, что успех экономики во многом кроется в успехе системы образования, причем, не только высшего, но и дошкольного, школьного и дополнительного («Американский менеджмент на пороге XXI века, 1991»).

2.1. Перечислите положения, указанные консультантами по управлению, которые Вы считаете необходимо учитывать и внедрять в систему отечественного образования. Обоснуйте Ваш выбор.

2.2. Укажите возможные трудности (управленческие, психологические, методические, материально-финансовые и др.), которые могут возникнуть при реализации данных положений.

3. Согласитесь, обязательным признаком успешного руководителя является перфекционизм (от англ. perfection) как неутолимое стремление к совершенству.

3.1. Какие Вы видите перспективные направления совершенствования жизнедеятельности Вашей школы?

3.2. Укажите возможные трудности (управленческие, психологические, методические, материально-финансовые и др.), которые могут возникнуть при реализации данных направлений.

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

1. Основной метод управления.

2. Закономерности управления.

- 2.1. Партисипативность управления.
- 2.2. Аналитичность управления.
- 2.3. Обучающая направленность управления.
- 2.4. Инновационность управления.
- 2.5. Координационная основа управления.

3. Принципы управления.

- 3.1. Принцип развития.
- 3.2. Принцип сервизации научно-методической работы в школе.

4. Подходы к управлению.

- 4.1. Проблемно-функциональный подход.
- 4.2. Программно-целевой подход.

5. Требования к комплексно-целевой программе.

6. Программа развития школы: условия эффективной разработки и реализации.

7. Программа развития школы: состав и структура.

- Информационно-аналитическая часть программы.
- Концептуально-целезадающая часть программы.
- Целереализующая часть программы.
- Список литературы.

- **Задание № 2** «Программа развития школы как проявление комплексно-целевого подхода к управлению».

МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

(С.18-40. Воробцов С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 232 с.)

Конструирование концепции внутришкольного управления невозможно без определения ее методологической основы. «До поры до времени, – как справедливо замечают В.Л. Лекторский и В.С. Швырев, – деятельность может осуществ-

ляться на основе неосознанного применения тех или иных средств и приемов на определенном этапе; однако, когда деятельность усложняется, такое ее осуществление становится невозможным. Достижение исходных целей деятельности в этой ситуации требует осознания и исследования ее средств и регулятивов» [25, с. 7].

1. ОСНОВНОЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ

Ю.А. Конаржевский справедливо полагал, что «внутришкольное управление должно опираться на определенный метод, который в самом общем значении можно охарактеризовать как способ достижения цели, как определенным образом упорядоченную деятельность» [16, с. 17]. В качестве **основного метода** концепции внутришкольного управления выступает **системный подход**, как наиболее общий и вместе с тем улавливающий специфику управленческих процессов в социально-педагогических системах. И.В. Блауберг даже при определении системы подчеркивает направленность на практику проектирования систем и системного видения объектов: «Система – понятие, которое служит для воспроизводства в знании целостного объекта с помощью специфических принципов, определенных понятийных и формальных средств; как правило, это воспроизведение осуществляется с определенной практической направленностью (например, в связи с задачами управления)» [3, с. 160]. По этому поводу И.Б. Новик заметил: «Системное познание очень сильно ориентировано на практику, оно всегда соединяет практический анализ с практической рекомендацией. Последняя может быть не самой оптимальной, но она, по крайней мере, субоптимальная на сегодняшний день. В этом реализуется идея единства познания и практики» [27, с. 14].

Системный подход предусматривает рассмотрение объекта управления как сложного системного образования, интегративное качество которого возникает благодаря взаимодействию его компонентов. Как известно, сложности системы должен соответствовать и метод ее управления. Эффективное управление целостной сложной системой предполагает, что и сам процесс управления проектируется и осуществляется как системный. Ю.А. Конаржевский считает: «Система внутришкольного управления так же, как любая другая социальная система, подчинена двум типам законов – законам функционирования и законам развития. Законы функционирования характеризуют внутреннюю связь элементов и выступают как важнейшее условие сохранения ее целостности, ее относительной устойчивости. Законы развития характеризуют последовательность, ритм, темп перестройки структуры и содержания процесса управления, выступают как важное условие перевода его в новое, более совершенное качество» [16, с. 20]. Как известно, функционирование и развитие процессуальной системы управления определяется внутренними и внешними факторами.

К внутренним факторам можно отнести как взаимоотношения между компонентами системы управления, так и между компонентами объекта управления. Например, использование системного подхода способствует обеспечению единства деятельности всех субъектов образовательного процесса по развитию учебно-познавательной компетентности как элементов це-

лостной системы. Учитывая ключевой характер учебно-познавательной компетентности, в ее формировании и развитии участвуют и учителя-предметники, и преподаватели элективного курса гносеологической направленности, и педагоги дополнительного образования, и консультанты проектных и исследовательских работ, и классные руководители, курирующие ведение учащимися своего портфолио, и родители учащихся, а также сами старшеклассники. Такое обилие субъектов предполагает обеспечение четких связей, их квалификационный и качественный уровень. Помимо субъектов образовательного процесса в определении учебно-познавательной компетентности и внутришкольной системы управления ее развитием важную роль играют и так называемые «внечеловеческие» компоненты. Четкость и операциональное представление компонентов учебно-познавательной компетентности, обеспечение взаимосвязи блоков образовательной программы, разработка целостного учебно-методического комплекса элективного курса и т.д. также относятся к внутренним факторам, способствующим стабильному функционированию и устойчивому развитию внутришкольной системы управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

К внешним факторам управления развитием учебно-познавательной компетентности относится как сама теоретико-методическая разработанность компетентностного подхода в образовании в целом, так и эффективность управления образовательным процессом в конкретной школе. В связи с этим Ю.А. Конаржевский предлагает следующее определение целостной системы, под которой он понимает «некоторую совокупность взаимодействующих элементов, проектированную для достижения определенной цели, представляющую собой целостное образование, взаимодействующее со средой» [20, с. 36].

Однако следует согласиться с А.И. Пригожиным, отмечающим некоторые ограничения применения системного подхода в управленческой практике [34, с. 393-395]. Так, и в случае проектирования и реализации внутришкольного управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников можно определить некоторую ограниченность системного подхода по трем параметрам системности:

Во-первых, системность означает определенность. В то же время необходимо признать некоторую объективную энтропийность разработки и осмысления содержания ключевых образовательных компетентностей вообще и учебно-познавательной компетентности в частности, которая связана прежде всего с очень сложной психолого-педагогической природой этой категории. В свое время Д. Дидро предупреждал: «Стройте систему, я это одобряю, но не давайте ей поработить вас» [11]. Следует признать, что и в реальных отношениях субъектов образовательного процесса сущностно присутствует неопределенность.

Во-вторых, системность означает непротиворечивость. В то же время необходимо помнить, что проектируемая и «порождаемая» в школьном коллективе вообще и в педагогическом коллективе в частности система ценно-

стей развития учебно-познавательной компетентности подчас противоречит до несовместимости системе ценностей отдельных участников образовательного процесса.

В-третьих, системность означает целостность, которая как минимум предполагает полноту состава компонентов и определенность ее структуры. В то же время следует констатировать, что современный уровень развития гносеологии, педагогики обусловил некоторую незавершенность операционального представления всех компонентов учебно-познавательной компетентности и связей между ними.

2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ

Кроме того, И.В. Блауберг заметил: «Попытка «прямой» реализации системного подхода, минуя разработку специализированных методов, на наш взгляд, является малоперспективными» [3, с. 278]. Поэтому определение методологических основ внутришкольного управления не может ограничиться только системным подходом, необходимо определить **закономерности** данного процесса. По мнению Ю.А. Конаржевского, закономерность управления школой «представляет собой отражение наиболее прочных, существенных, общих, необходимых, повторяющихся, объективных связей и отношений, возникающих и проявляющихся в ходе осуществления управленческой практики» [17, с. 103]. Закономерности занимают важное место в методологии и теории социального управления вообще и внутришкольного в частности: «В теории управления закономерность рассматривают как первоначальную формулировку закона в начале его теоретического осмысления и исследования. Выявление и строгая формулировка объективных закономерностей в теории управления возможны и необходимы. Это определяется как особенностями развития самой теории управления от простого описания явлений к их объяснению и предвидению, так и практикой управления» [41, с. 42]. Составляя теоретический фундамент, «...они способствуют единству ее концепции, определению связи ее категорий, устранению и разрешению внутренних противоречий» [41, с. 43].

Очевидно, что закономерности внутришкольного управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников, являясь фундаментом его теоретической концепции, напрямую связаны с общими принципами внутришкольного управления. В то же время следует отметить и их специфический характер, во многом обусловленный спецификой объекта управления, каковым является развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

2.1. Партисипативность управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников предполагает вовлечение субъектов образовательного процесса в определение проблем, формулирование целей, выбор эффективных средств их выполнения, контроль реализации планов и установление ситуаций успеха или неудач по развитию самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

С одной стороны, данная закономерность свойственна внутришкольному управлению в целом и обусловлена рядом причин: *Во-первых*, коллективной сущностью педагогической деятельности, которая нуждается в адекватном управлении, позволяющем выяснить точку зрения большинства педагогов, объединить педагогический талант и усилия всех учителей на решение общих проблем. *Во-вторых*, повышением самостоятельности образовательных учреждений, которая императивно предполагает использование методов управления, способствующих «выращиванию» и развитию педагогических инноваций в самом школьном коллективе, исходя из специфики проблем конкретной школы. *В-третьих*, направленностью традиционных методов управления прежде всего на стабилизацию образовательного процесса, их неспособностью превратить педагогический коллектив в подлинный субъект внутришкольного управления, вовлеченный в решение актуальных для всех производственных проблем.

С другой стороны, сложность и инновационный характер решения проблемы развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников требуют активизации и интеграции творческого потенциала всего педагогического коллектива, что в большей степени возможно при партисипативном управлении. Действительно, в современных условиях управление образовательным процессом не может быть по-настоящему результативным без максимально широкого вовлечения исполнителей в процесс подготовки решений, причем уже на самых ранних его стадиях. Это утверждение исходит из того непреложного факта, что решения, в которые вложен собственный труд и идеи, будут реализовываться с большей активностью и заинтересованностью.

Опора на эту закономерность обязательно требует, чтобы педагоги были вовлечены во все этапы управленческого цикла: от определения степени важности проблемы по развитию компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности до анализа эффективности выполнения коллективно принятых решений. Это в свою очередь предполагает предельную открытость любой управленческой, учебно-методической информации, с которой заранее должен познакомиться каждый член педагогического коллектива. В связи со сложностью решаемой проблемы данная закономерность предполагает право отдельных педагогов или творческих групп на особые подходы. У.Р. Эшби писал: «Только разнообразие может уничтожить разнообразие» [56, с. 294]. Суть данного утверждения состоит в признании возможности и даже необходимости целой палитры разнообразных решений столь сложной проблемы как развитие учебно-познавательной компетентности. И только благодаря партисипативному управлению могут быть «выращены» единые идеологические подходы, которые позволяют гармонизировать разнообразные решения и мнения творческих групп и отдельных педагогов. Только понимание важности и злободневности решаемой проблемы позволит понять педагогу, что включение его в процесс управления – не дополнительная нагрузка, а акт доверия, одна из возможностей его дальнейшего профессионального роста, совершенствование его собственной педагогической компетентности. Однако

подобное вовлечение педагогов в управленческую, исследовательскую, экспертную, проектную деятельности требует соответствующую методическую помощь со стороны администрации, всяческого поощрения любого, пусть даже небольшого, положительного результата. Необходимо делать это достоянием всего педагогического коллектива, добиваясь общественного признания результатов управленческой деятельности этих педагогов.

2.2. Аналитичность управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников предполагает всестороннее, комплексное изучение условий, процесса и результатов совершенствования ценностных, теоретических и технологических основ осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Общеизвестно, что управление основано на постулате знания: «Для того чтобы эффективно воздействовать на объект, надо очень хорошо знать, что с ним происходит» [17, с. 105]. Выявить такие сведения субъект управления может лишь при условии постоянного осуществления в процессе управления познавательной деятельности. Педагогический анализ, совместная аналитическая деятельность педагога и руководителя школы должны стать инструментом проникновения в сущность педагогических явлений. Действительно, насколько глубоко будут проанализированы причины достоинств и недостатков педагогической деятельности по развитию учебно-познавательной компетентности в прошедшие годы и учтены федеральные и региональные нормативные документы, предписывающие внедрение в практику компетентного подхода, настолько корректно будут определены цели деятельности коллектива в данном направлении. Ключевой характер учебно-познавательной компетентности, большое количество участников образовательного процесса, задействованных в ее развитии, предполагают столь же разнообразный аналитический инструментарий, позволяющий адекватно отразить результаты, условия и процесс совместной деятельности педагогов и старшеклассников. В итоге глубина анализа управляемого процесса прямо пропорциональна оперативному регулированию возможных отклонений в проектной и практической деятельности педагогов по решению проблемы учебно-познавательной компетентности. «Уровень знаний, управленческий опыт, специальная управленческая подготовка менеджеров аппарата управления не может быть ниже, чем объем и сложность процессов, с которыми им приходится сталкиваться в процессе управления школой. В противном случае количество и качество управленческих воздействий окажутся недостаточными» [17, с. 106]. Это требование приобрело в кибернетике форму «закона необходимого разнообразия», который служит одновременно «законом необходимого объема знаний» для управляющей системы. С увеличением числа проблем сумма знаний управляющих должна расти [2, с. 26].

2.3. Обучающая направленность управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников предполагает постоянное проблемно-ориентированное повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения овладения учащимися комплексной процедурой, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых

ориентацией, умений и знаний для эффективного решения личностно-значимых и социально-актуальных проблем в учебно-познавательной деятельности.

Выше было отмечено, что вовлечение педагогов школы в процесс создания, обсуждения, утверждения и внедрения в практику учебно-методического обеспечения развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников рассматривается как обязательное условие успешности этого процесса. В связи с этим постоянное совершенствование профессиональной компетентности педагогов является одной из актуальных должностных обязанностей (компетенций) руководителя школы. Это обусловлено, с одной стороны, спецификой педагогической деятельности в школе, с другой – особенностями объекта управления: во-первых, естественной ежегодной ротацией педагогических кадров; во-вторых, естественным ежегодным преподаванием учителем либо новых курсов, либо в новых учебных классах; в-третьих, необходимостью внедрения в образовательный процесс современных учебно-методических комплексов, направленных на удовлетворение новых образовательных потребностей учащихся и их родителей. При обеспечении развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников требуется соответствующее повышение профессиональной компетентности не только учителей, преподающих элективный курс гносеологической направленности, но и учителей-предметников, расставляющих гносеологические акценты в границах базовых и профильных дисциплин, педагогов дополнительного образования и учителей, выступающих в роли консультантов проектных и исследовательских работ учащихся, и классных руководителей, курирующих ведение учащимися портфолио и т.д. Однако совершенствование профессиональной компетентности педагогов в границах школы имеет существенную особенность – это не просто практико-ориентированная, а проблемно-ориентированная деятельность. В условиях школы в процессе методической работы невозможно развивать педагогические, психологические, управленческие знания и умения в прок, на всякий случай: авось когда-нибудь пригодится учителю. Сначала объективно возникает проблема образовательного процесса, потом обеспечивается вовлечение педагога в процесс выявления проблемы и проектирование ее решения, затем происходит ее субъективное осознание и понимание необходимости немедленного решения, далее возникает потребность в определенных методических, психологических знаниях и умениях по ее разрешению. В связи с тем, что компетентность, представляющая собой опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, формируется, совершенствуется в деятельности, то и невозможно ограничиться только проведением методических семинаров и прослушиванием просветительских лекций. Необходима организация творческой поисковой коллективной деятельности по разрешению злободневной проблемы, которая в свою очередь должна носить для педагога личностно и социально значимый характер. Педагог должен быть убежден, что это действительно нужно школе, это действительно важно для него как для профессионала.

Совершенствование профессиональной компетентности педагогов содержательно и хронологически определяет весь процесс управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Цели совершенствования профессиональной компетентности ставятся и во время разработки школьной модели учебно-познавательной компетентности, и при утверждении общешкольной программы общеучебных умений как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности, и при поиске дидактических комментариев к программе, и при формировании целостного учебно-методического комплекса элективного курса гносеологической направленности и т.д. Естественно, что созидательная энергия профессиональной компетентности педагогов школы заключается не только и не столько в знании состава и структуры учебно-познавательной компетентности или во владении учителями программой общеучебных умений и методиками их формирования. Она заключается в качестве убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного развития злостой и жизненно важной компетентности, которая лежит в основе социальной конкурентоспособности личности. Таким образом, можно утверждать, что управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников, в конечном счете, призвано научить учителей учить учащихся учиться, методическая и обучающая направленность является атрибутивным свойством качества данного процесса.

2.4. Инновационность управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников предполагает использование принципиально новых управленческих решений сложных нестандартных проблем теоретического осмысления и практического внедрения компетентностно-ориентированного подхода к учебно-познавательной деятельности учащихся.

Как установлено в первой главе данного исследования, компетентностный подход к содержанию общего образования – новое явление для отечественной дидактики. Стартовый этап теоретического осмысления данной проблемы, первые попытки внедрения компетентностно-ориентированного подхода в практику породили проблемы, не имеющие аналогов решения. Данная ситуация настоятельно требует использование управленческих средств, направленных на коллективное выявление актуальных нестандартных проблем школьного образования, поиск эффективных инновационных мер их разрешения с последующим осуществлением найденных решений самими участниками образовательного процесса. Одним из перспективных методов управления школой, адаптированных к школьным условиям, являются продуктивные игры, ориентированные не на репродукцию, а на творчество, направленные не на учебное имитирование известных выходов из проблем, а на поиск решения реальных проблем, которые традиционными методами эффективно разрешить невозможно. По мнению В.С. Дудченко, «инновационность развивающейся организации состоит в ее ориентации на поиск новых путей и средств решения проблем, на постоянное обновление программ и средств взаимодействия с другими организациями, а также средств воздействия на свою собственную структуру» [12, с. 127].

Использование в управленческой практике, в частности, форм групповой работы и способов коллективной мыследеятельности может иметь следующие проявления. Так, коллективный поиск решения проблемы, выявление и гармонизации различных точек зрения, интеграция профессионального и личностного опыта сотрудников школы позволяют раскрывать и развивать способности каждого без ущемления чувства собственного достоинства. Совершенствование профессиональной компетентности участников посредством инновационных форм коллективной работы осуществляется как творческая самодеятельность профессионалов, полностью соответствующая их потребностям, ибо сами «обучаемые» участвуют в формулировании целей и в определении содержания повышения управленческой, педагогической и психологической компетентности. Специально моделируемые или спонтанно возникаемые ситуации затруднения и успеха способствуют выявлению, проявлению и реализации профессиональной и личностной индивидуальности каждого участника. Осуществляемая в ходе групповой работы рефлексия позволяет каждому участнику самостоятельно определить свою роль и место в коллективной мыследеятельности, сформировать индивидуальную и групповую ответственность за последующее внедрение результатов в практику работы школы. Специальные правила коллективной мыследеятельности, которые потом можно перенести в повседневную профессиональную деятельность, определенные социопрактические приемы обеспечивают комфортный психологический климат, эмоциональную удовлетворенность всех участников данного процесса.

2.5. Координационная основа управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников предполагает согласование деятельности субъектов образовательного процесса в достижении общей цели.

Как известно, образовательный процесс представляет собой сложную систему. Основным признаком целостности сложной системы является наличие интегративного качества, т.е. такого качества, которым обладает система, но не обладают ее составляющие части. Однако, говоря о целостности образовательного процесса, не следует забывать о его дискретности. В любом образовательном учреждении существует дискретность вертикальная, т.е. прерывность по восходящей прямой, например, ступени, классы обучения в школе, и дискретность горизонтальная, т.е. раздельность компонентов в одной плоскости, например, различные учебные курсы в одном классе. Таким образом, уровень целостности образовательного процесса во многом определяется связями преемственности между компонентами образовательного процесса по вертикали и связями координации по горизонтали. Связи преемственности и координации формируются в процессе проектирования системы и в процессе ее реализации. Инструментом преемственности и координации при проектировании образовательного процесса является определение нормы, например, в виде образовательной программы школы, а инструментом преемственности в процессе его реализации является организация взаимодействия. Исходя из этого, можно предложить следующее определение свя-

зей преемственности в образовательном процессе. Связи преемственности – это такие системообразующие связи, которые обеспечивают целостность образовательного процесса посредством нормирования и организации взаимодействия его составляющих стадий. Исходя из вышеизложенного становится очевидно, что предметом особого внимания руководителя является стабилизация связей преемственности и координации, потому что стабильность этих связей обеспечивает стабильность качества образования учащихся. Под стабилизацией связей преемственности в образовательном процессе мы понимаем обеспечение устойчивости связей преемственности для преодоления внутренних и внешних деструктивных факторов. Ю.А. Конаржевский справедливо считает: «В школе мы все время сталкиваемся с тем, что учителя сплошь и рядом понимают одинаковые задачи различным образом и их усилия в направлении достижения общей цели воспитания и обучения необязательно автоматически согласуются с целями других. Таким образом, основной задачей руководителя становится устранение расхождений, расхождений в подходах к воспитанию и обучению, в характере отношений к учащимся, в усилиях и интересах, в согласовании общих и индивидуальных целей. Координировать – значит, формировать единство разнообразного. Вот почему координация является основным инструментом формирования высококачественного интегративного результата социальной системы» [17, с. 164].

Данная закономерность также обусловлена прежде всего сложностью объекта управления, количеством и разнообразием субъектов, участвующих в управлении развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Внутришкольное управление должно осуществлять на координационной основе, способствуя достижению гармонии отдельных усилий, направленных на осуществление групповых целей.

3. ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ

Помимо закономерностей важнейшее значение в методологии управления имеют **принципы управления**, которые синтезируют в себе объективность закономерностей управления и характерные черты реальной управленческой практики. Еще А. Файоль дал образное определение принципов управления: «Без принципов мы во тьме, в хаосе; без опыта и меры, даже с наилучшими принципами, мы тоже в трудном положении. Принцип – это маяк, помогающий ориентироваться: служить он может только тем, кто знает путь в порт» [42, с. 42]. Обычно под принципами внутришкольного управления подразумеваются основные руководящие положения, на которые ориентируется руководитель в процессе управления школой. Принципы управления определяют требования к содержанию, структуре, организации этого процесса. Они составляют как бы идейную основу теории и практики управления и используются как фундаментальные аксиомы [16, с. 44-45; 26, с. 40-50; 44, с. 53-60]. Однако принципы управления могут отражать лишь отдельные стороны внутришкольного управления, а их связь – отдельные отношения этих сторон. Вот почему А. Файоль заметил по этому поводу: «Беда не в недостатке принципов. Если бы вслед за их провозглашением сразу наступило их господство, у нас повсюду было бы уже самое лучшее

управление... Надо уметь оперировать принципами, это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта, решимости и чувства меры» [42, с. 20-21]. По мнению Ю.А. Конаржевского: «По сути дела в определенной степени принципы вытекают из закономерностей, хотя их состав не обязательно должен соответствовать составу закономерностей. Одна закономерность может реализовываться в нескольких принципах» [17, с. 107].

- **По завистливости человеческой природы открытие новых систем и истин было всегда так же опасно, как открытие новых вод и земель, потому что люди более склонны порицать, чем хвалить, чужие поступки**

● **Никколо Макиавелли. «Рассуждения о первой декаде Тита Ливия»**

3.1. Принцип развития относят к общим методологическим принципам внутришкольного управления.

Никколо́ Макьявёлли (Niccolò di Bernardo dei Machiavelli; 1469-1527) — итальянский мыслитель, философ, писатель, политический деятель (занимал во Флоренции пост государственного секретаря).



Утверждается, что любое сложное явление проходит в своем развитии ряд этапов: возникновение предпосылок для нового явления в недрах исходного, трансформацию этих предпосылок для порождения нового, в свою оче-

редь, превращение последних в зримое и вполне сформировавшееся явление, затем дальнейшее его развитие, включающее предпосылки будущего [16, с. 46-47; 18, с. 51-52]. Однако данный принцип особо актуален для управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

- **Набор антиинновационных стереотипов , построенных как набор вариаций «Да, но...»:**
- - **«Это у нас уже есть». Как правило, приводится сходное нововведение. (Я кратко записываю новый материал, следовательно, применяю опорные конспекты).**
- - **«Это у нас не получится». В подтверждение данного тезиса обычно приводятся объективные условия, делающие введение конкретного новшества невозможным: «У нас в учебном заведении не создана творческая обстановка» и др.**
- - **«Это не решает главных проблем». Такое утверждение делается как бы с радикальных позиций. Новшество в этом случае получает образ паллиатива, а инноватор - черты недостаточно смелого проводника подлинного прогресса. «От внедрения новых обучающих технологий на уроке ничего не изменится - устарела вся классно-урочная система».**

Как известно, управление развитием направлено на решение актуальных и потенциальных проблем школьной жизни, повышение уровня образовательного потенциала школы за счет внедрения нововведений.

- - **«Это требует доработки». Безусловно, каждое новшество, каждый проект нуждается в доработке. И, выдвигая этот тезис, действительно указываются слабые места нововведения. Новшество наделяется характеристикой «сырого» и поэтому проводить его в жизнь, вроде бы, не следует.**
- - **«Здесь не все равноценно». Если отсечь некоторые детали у новшества, то ощутимого запланированного эффекта уже не предвидится. «В методике В.Ф. Шаталова мало заданий на развитие творческого мышления, следовательно, не стоит ее применять».**
- - **«Есть и другие предложения». В этом случае подразумевается альтернатива данному новшеству, но вовсе не с целью предложить лучшее решение, а лишь для того, чтобы вообще отвлечь внимание от применения новшеств**
- **Пригожин Аркадий Ильич. «Нововведения: стимулы и препятствия»**

Под педагогическим нововведением можно понимать целенаправленное изменение образовательного процесса посредством внедрения новых, относительно стабильных изменений, способствующих переходу некой системы

из одного состояния в другое. Актуальность понятия «нововведение» в связи с решением проблем школьной жизни объясняется следующими причинами:

- **Иновация – это новый способ думать и делать. Отметим, что в этом определении важны оба слова – и «думать», и «делать».**

Появление нового способа деятельности предполагает, что в мышлении человека это действие уже сделано. Всякая иновация начинается в нового взгляда, с допущения новой возможности.

- **Если понимать под развитием достижение чем-либо или кем-либо нового качества, то развитие всегда подразумевает появление и внедрение иноваций.**
- («Гуманитарная иноватика», Алексей Тупицын, дир. консалтинговой компании «Решение»)



Во-первых, большое количество проблем, возникающих в школе в последнее время, невозможно решить традиционными средствами; для их решения требуются новшества. Так, очевидно, что такой проблемой является развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников, требующей для своего решения и соответствующей модернизации содержания образования, и введения метапредметных курсов, и обновления образовательных технологий, и разработки новых управленческих подходов.

- **Уровни новшеств в образовании.**
- **1. Усовершенствование – изменение одного или более элементов образовательного процесса; приспособление известной методики к новым условиям учебной деятельности.**
- **Пример: в действующей групповой системе обучения учитель применяет новые способы создания групп.**
- **2. Рационализация – установление нового правила использования известных педагогических средств для решения традиционных задач.**
- **Пример: завуч составляет в расписание занятий таким образом, чтобы учащиеся ежедневно более основательно готовятся к 2-3 предметам вместо 5-7.**
- **3. Модернизация – изменение нескольких элементов действующей образовательной системы.**
- **Пример: изменение структуры профессионального образования – бакалавриат магистратура.**



Во-вторых, необходимость использования нововведений объясняется последними достижениями психологии, педагогики, медицины, изменяющими устоявшиеся представления об образовательном процессе.

- **4. Эвристическое решение** – отыскание способа решения известных педагогических проблем; создание и использование неизвестных ранее педагогических форм, методов, средств для решения актуальных педагогических задач.
- **Пример:** методика опорных конспектов Шаталова – способ изучения того же объема традиционного материала за более короткое время.
- **5. Педагогическое изобретение** – новое средство, технология или новое сочетание известных педагогических средств для осуществления образования. Педагогическое изобретение может быть комбинацией известных средств либо совершенно новым подходом к обучению.
- **Пример:** система «погружения» М.П. Щетинина.

В-третьих, реконструкция системы образования, модернизация содержания общего образования, внедрение компетентностно-ориентированного подхода также объективно диктуют обязательность определенных инноваций и т.д.



- **6. Педагогическое открытие** – постановка и решение новой педагогической задачи, приводящей к принципиальному обновлению образовательной системы в целом или существенному улучшению ее составляющего элемента.
- **Пример:** ТРИЗ-педагогика, дистанционное обучение
- (А.В. Хуторской «Педагогическая инноватика»)

Таким образом, управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников должно осуществляться в соответствии с данным принципом.

3.2. Принцип сервисизации научно-методической работы в школе – это один из инструментов реализации обучающей направленности и инновационности управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Инновационный характер проблем, возникающих перед современной школой, делают актуальной потребность в новых формах взаимоотношения практиков и теоретиков образования. Очевидно, что к таким проблемам, которые не в состоянии решить только одна школа можно отнести, в том числе, и проблему управления развитием учебно-познавательной компетентности. Ведь проблема столь сложна, а ее инновационный коэффициент так высок, что по мере ее решения будут проявляться все новые ее аспекты, ныне пока скрытые и не актуальные.

Необходимость организации оказания управленческо-методического сервиса образовательным учреждениям объясняется следующими обстоятельствами:

- Процесс автономизации школ, диверсификации образовательных программ сопряжен с выполнением образовательными учреждениями новых, ранее не свойственных им функций, что обуславливает необходимость осуществления соответствующей сервисной поддержки. Однако отдельные школы для успешной самостоятельной деятельности не располагают в настоящее время необходимым кадровым, финансовым и информационным потенциалом, не все руководители школ готовы принимать компетентные управленческие решения в соответствии со сложившейся нормативной базой.

- Истинные профессионалы и уникальные специалисты – не столь частое явление в современной системе образования, чтобы ими можно было обеспечить все школы в качестве «собственной рабочей силы». Более того, нерентабельно использовать таких специалистов только в одном образовательном учреждении в силу необходимости создания для них особых условий труда. Часто потенциал таких специалистов используется в одной школе не полностью либо не по назначению, сеть образовательных учреждений предоставляет больше возможностей.

- Организация оказания сервисных услуг позволяет сохранить специалистов, обладающих уникальным опытом, который сформировался за долгие годы их управленческо-методической деятельности. Подготовка же новых специалистов, способных видеть и решать проблемы целостно в масштабах муниципалитета или региона, как известно, дорогостоящий и длительный процесс.

- В современной образовательной системе сложилось такое разделение труда, когда между производителем научной или нормативной информации и ее потребителем находится посредник. Посредник необходим для потребителя в силу следующих обстоятельств: существует некая избыточная информация, в которой сложно выбрать приоритетное и существенное; информация, которая предлагается школе, слабо структурирована и не представлена в удобной для пользователя форме. Таким образом, несмотря на избыток информации, существует информационный голод. Одной из важнейших проблем удовлетворения информационного голода является определение истинных потребностей

потребителя.

Как известно, **сервисная служба** – это организованное оказание высококвалифицированных услуг, удовлетворяющих определенные потребности заказчика. В свою очередь, **сервизация управления образованием** – это развитие сферы проектно-договорных управленческо-методических услуг, оказываемых школе учреждениями высшего, дополнительного образования, другими социокультурными институтами.

Можно перечислить лишь некоторые сервисные услуги, наиболее востребованные образовательными учреждениями. Так, **предметно-методический сервис** предполагает предоставление пакета эффективных технологий обучения и воспитания; индивидуальное и групповое консультирование учителей-предметников по решению актуальных проблем образовательного процесса; интеграцию методических усилий учителей-предметников по разработке тех или иных педагогических технологий; аудит методической работы в школе.

Мониторинговый сервис предусматривает предоставление инструментария мониторинга качества условий, хода и результатов образовательного процесса; проведение мониторинговых исследований; экспертную оценку инструментария, организационной системы, процесса и результатов мониторинговых исследований.

Маркетинговый сервис может включать услуги по определению и педагогической интерпретации образовательного запроса родителей, учащихся, регионального рынка труда, общественных институтов, высших и средних специальных учебных заведений, активных социальных и национальных групп населения и т.д.; определение степени удовлетворения данного образовательного запроса образовательными учреждениями; прогнозирование изменений образовательного запроса; прогнозирование педагогически целесообразных и социально востребованных образовательных потребностей.

Научно-методический аудит предполагает экспертизу проектов научно-прикладных исследований; экспертизу процесса и результатов научно-исследовательской работы образовательных учреждений; рецензирование и редактирование методических сборников, учебных пособий и т.д.

Собственно **консалтинговый сервис** включает повышение управленческо-педагогической компетентности руководителей образовательных учреждений; консультирование процесса решения злободневных проблем школьной жизни, например, развития учебно-познавательной компетентности учащихся; поиск, накопление, систематизация и трансферт инновационных эффективных управленческих технологий; разработку и передачу решений злободневных проблем образовательного процесса (управленческий аспект); оказание экспертных услуг руководителям образовательных учреждений.

Управленческое консультирование может быть одним из возможных вариантов взаимодействия практико-ориентированной науки и науко-ориентированной практики. Из всего сказанного можно сделать некоторые обобщения:

Во-первых, управленческое консультирование можно рассматривать, с одной стороны, как форму организации сервисной методической службы, с другой, как метод оказания образовательным учреждениям оперативных квалифицированных управленческо-методических услуг.

Во-вторых, управленческое консультирование предполагает создание между консалтинговой службой и образовательными учреждениями определенных клиентных отношений, суть которых состоит, с одной стороны, в оказании помощи при решении злободневных проблем, с другой – в формировании у клиента определенных потребностей, соответствующих современному уровню педагогики, психологии, теории управления. Конструктивным началом являются проектно-договорные отношения с субъектами образования, которые предусматривают взаимодействие с различными учреждениями на основе прямых договоров о выполнении конкретных информационно-методических проектов.

В-третьих, управленческое консультирование как область практико-ориентированной научной поддержки возникло из потребности в профессиональной помощи при решении сложных нетрадиционных проблем организации. Управленческо-педагогическое консультирование направлено прежде всего на повышение качества образования посредством содействия решению приоритетных проблем школьной жизни.

В-четвертых, существуют два основных способа управленческо-педагогического консультирования: консультирование проекта и консультирование процесса. Учитывая специфику школы как социальной системы и особенности педагогических проблем, приоритетным способом управленческо-педагогического консультирования является консультирование процесса.

В-пятых, консалтинговая служба предусматривает ярко выраженную дифференциацию оказания управленческо-методических услуг, основанных на учете специфики конкретного образовательного учреждения, конкретной группы педагогов и управленцев. Результативность управленческо-педагогического консультирования во многом зависит от степени взаимопонимания и взаимодействия консультантов и педагогов.

Таким образом, с одной стороны, инновационный характер проблемы развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников, требующий соответствующей научно-методической помощи школе, которая решает данную проблему, а с другой стороны, огромный потенциал управленческо-педагогического консультирования, как частного проявления квалифицированной помощи со стороны, требуют перевод научно-методической работы в школе на новые проектно-договорные отношения с социокультурными и образовательными партнерами.

4. ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ

Данные закономерности и принципы управления развитием учебно-познавательной компетентности находят воплощение в практике благодаря реализации следующих **подходов к управлению образовательным процессом**:

4.1. Проблемно-функциональный подход предполагает, что управление осуществляется путем реализации взаимодействия управленческих функций, нацеленных на решение конкретных проблем образовательного процесса, что приводит последний к развитию. Как известно, традиционный функциональный подход рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности управленческих функций, сориентированных на достижение определенных целей. При проблемно функциональном подходе, по мнению разработчика концепции данного подхода – Ю.А. Конаржевского, управленческие функции осуществляются не ради функций, а ради разрешения конкретных проблем [17, с. 124]. В основе концепции проблемно-функционального подхода положены пятнадцать принципов управления: уважения и доверия к человеку, целостного взгляда на человека, сотрудничества, социальной справедливости, индивидуального подхода во внутришкольном управлении, обогащения работы учителя, личного стимулирования, единого статуса, перманентного повышения квалификации, консенсуса, коллективного принятия решения, участия в управлении учителей и делегирование полномочий, целевой гармонизации, горизонтальных связей, автономизации управления, постоянного обновления [16, с. 44-64; 17, с. 107-120]. Именно ориентация проблемно-функционального подхода на решение актуальных проблем образовательного процесса, ее гуманистическая сущность соответствуют общей идеологии управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

4.2. Программно-целевой подход ориентирован на интегративное представление целей, ресурсов, сроков, а также действий управленцев и исполнителей по решению актуальной для большинства членов школьного коллектива проблемы и предусматривает целенаправленное изменение системы, ее переход в проектируемое. Программно-целевой подход направлен на развитие образовательного учреждения. Развитие школы – это закономерное, целесообразное, как правило, эволюционное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития учащихся; это переход школы от прежнего качественного состояния к новому (т.е. в ходе инновационного процесса), причем оба состояния оцениваются по результатам деятельности школы, а переход осуществляется в определенное, заранее обозначенное время.

5. ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЛЕКСНО-ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЕ

Одним из инструментов программно-целевого подхода является комплексно-целевая программа, в основу разработки которой может быть положен следующий перечень требований:

- **Требование эволюционного характера изменений**, предполагающий преемственность и последовательность программных мероприятий, паритет функционирования и развития системы образования, преемственности и по-

следовательности целезадающих и целереализующих положений программы, взаимообусловленность традиций и инноваций в обучении, воспитании и развитии учащихся. Данный принцип детерминирует приоритет координационного управления, обеспечивающего согласование различных идей, замыслов, интересов, целей, способов и средств их достижения. Координационная основа реализации программы предполагает совместную управленческую деятельность управленческого аппарата школы, методических сообществ педагогов и авторов личных образовательных инициатив, нетотальность, учет специфики и собственных траекторий развития методических объединений, кафедр, творческих объединений педагогов. Открытость целевой программы обуславливает возможность подключения к ее выполнению программы новых субъектов с новыми проектами на различных этапах ее выполнения. Данный принцип предполагает преодоление предметной разобщенности образовательного процесса, согласованность деятельности педагогов в формировании и апробации управленческо-методического обеспечения развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

- **Требование правового характера реализации** программы детерминирует взаимоотношения различных субъектов образовательного процесса школы на основе правовых норм, которые обеспечивают согласование и организацию идей, замыслов, способов и средств деятельности структурных подразделений, педагогов основного и дополнительного образования, других субъектов социокультурной сферы, сотрудничающих со школой. В аспекте этого принципа может разворачиваться и проектно-договорная деятельность школы с педагогическим, методическим и управленческим персоналом.

- **Требование социокультурного характера образовательной деятельности и территориальной образовательной интеграции.** Данный принцип предполагает преодоление ведомственно-профессиональной ограниченности содержания и методов деятельности школы. Развитие образовательного учреждения должно осуществляться на основе социального партнерства с учреждениями профессионального образования, науки и культуры, независимо от их ведомственной подчиненности, организационно-правовых форм собственности, в интересах удовлетворения новых образовательных потребностей учащихся школы.

- **Требование реализуемости программы** означает, что ее содержание направлено на разрешение актуальных проблем образовательного процесса и предполагает выбор направлений и масштаба программных мероприятий, адекватных реальным возможностям школы, а также привлечение социокультурных партнеров из различных сфер, заинтересованных в развитии школы.

- **Требование сопряженности развития системы образования школы с общим ходом региональных и федеральных образовательных реформ.** Данный принцип основывается на интеграции целевой программы школы в стратегические планы муниципальной, региональной, федеральной систем образования. Соподчиненность и включенность образовательного учрежде-

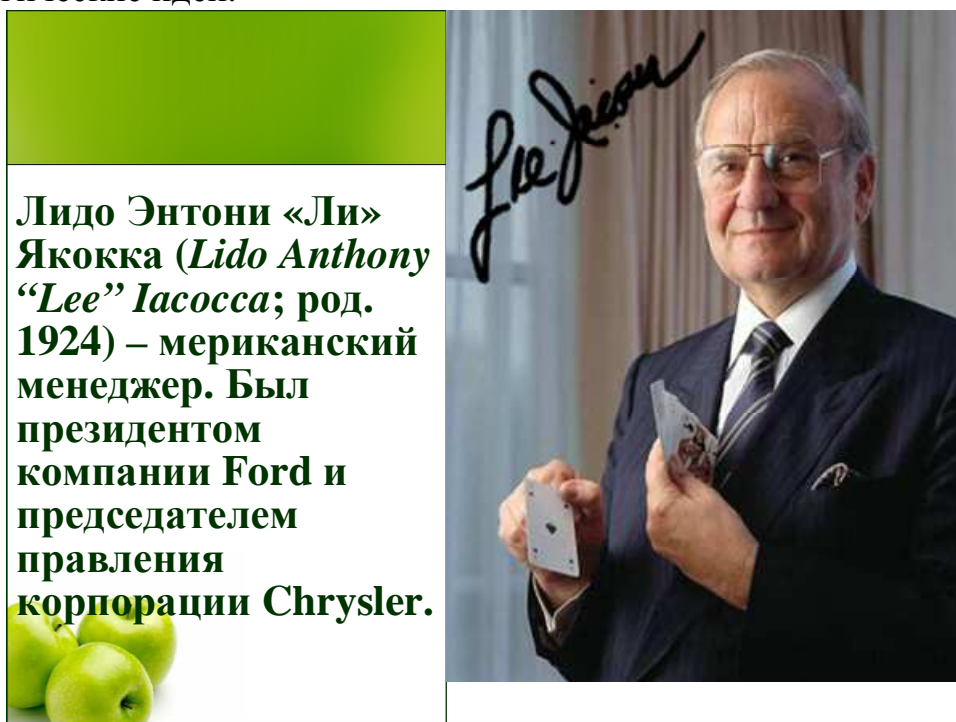
ния обеспечивает возможность обмена информацией с заинтересованными научными и учебными учреждениями, организациями, органами управления.

Таковы основные методы, закономерности, принципы, подходы, требования, составляющие методологические основы управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

6. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ

(С. 27-61. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 352 с.)

Значение планирования в управлении организацией трудно переоценить. Легендарный Ли Якокка в своей не менее легендарной книге «Карьера менеджера» писал: «Твердый порядок письменного изложения какой-либо идеи – это первый шаг к ее претворению в жизнь. В разговоре можно – часто даже не отдавая себе отчета – высказывать всякого рода смутные и нелепые идеи. Когда же вы излагаете свои мысли на бумаге, происходит нечто такое, что побуждает вас вникнуть в конкретные детали».¹⁰ В полной мере эти слова относятся к программе развития, призванной помочь воплотить в жизнь педагогические идеи.



В управлении школой обычно различают управление ее функционированием и управление ее развитием. Следует заметить, что это разделение во многом условно и не носит оценочного, противопоставительного характера.

Управление функционированием способствует стабильному протеканию образовательного процесса и обеспечивающих его процессов таких, как

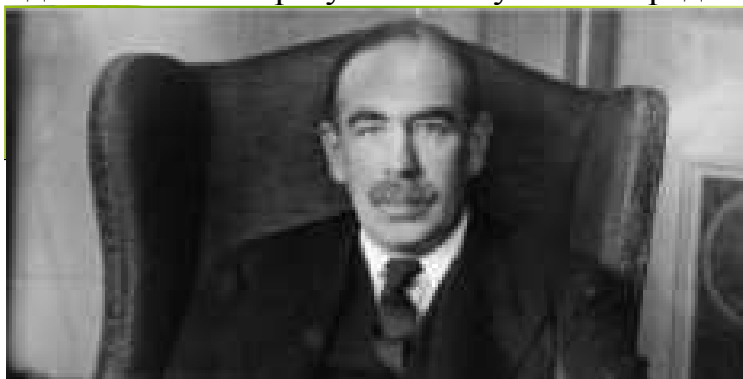
¹⁰ С. 71. Ли Якокка. Карьера менеджера. – М.: Прогресс, 1991. – 384 с.

управленческое, программно-методическое, материально-техническое, кадровое, финансовое и другое обеспечение.

Понятие «функционирование» в обыденном сознании обычно противопоставляется понятию «развитие», отождествляется с «застоем». На самом деле функционирование важнейший этап плоскостного развития школы. Благодаря стабильному функционированию нововведения доводятся до привычной нормы, рутинизируются. Образно говоря, в этот период инновация «умирает», перестает быть таковой, становится привычным явлением. В этом случае можно говорить о заключительном этапе развития. В то же время благодаря стабильному функционированию школа приобретает так необходимую устойчивость, накапливает положительный потенциал для будущего внедрения нового. Однако если же функционирование приобретает замкнутый циклический характер, основывается только на традиции и не предполагает инновации, то оно перестает быть закономерным и необходимым этапом развития и приводит школу в состоянии избыточной стабильности, стагнации.

Управление развитием направлено на решение актуальных и потенциальных проблем школьной жизни, повышение уровня образовательного потенциала школы за счет внедрения нововведений.

Принято считать, что развитие необходимо тогда, когда, во-первых, прежние результаты работы, очевидно, не удовлетворяют ни потребителей, ни субъектов деятельности; во-вторых, когда есть возможность достичь лучших результатов образовательного процесса; в-третьих, когда есть возможность достичь тех же результатов лучшими средствами.¹¹



- **Для людей самое сложное – не признавать новые идеи, а позабыть старые**



- **Джон Мейнрад Кейнс (1883-1946) – выдающийся ученый экономист современности.**

Под **педагогическим нововведением** можно понимать целенаправленное изменение образовательного процесса посредством внедрения новых, отно-

сительно стабильных изменений, способствующих переходу некой системы из одного состояния в другое.

- **Этапы инновационного цикла:**
- **1 фаза. Эйфория.** Все видят в нововведении только позитивные моменты и ни одного негативного.
- **2 фаза. Отрезвление.** Проблем все больше и больше. В дела вмешивается жизнь, но руководство не отказывается от надежды оживить эйфорию.
- **3 фаза. Хаос.** Специалисты мечутся взад-вперед. Руководству не удается восстановить эйфорию.
- **4 фаза. Поиск виновных.** На кого-то нужно бы взвалить вину, но непосредственный, очевидный виновник отсутствует. «Мы нашли врага, но этот враг – мы сами».
- **5 фаза. Наказание невиновного.** В конце концов кого-то все же выбирают и приносят в жертву.
- **6 фаза. Выдвижение посторонних лиц.** Дело все-таки удастся. Те, кто не имел ничего общего с инновацией или же то там, то здесь препятствовал ее осуществлению, щедро вознаграждаются, их ставят в пример.
- **Резюме.** Инновация и группа людей – участников этого процесса оказывают друг на друга взаимное воздействие. Процесс преобразования – это неизбежный спутник инновации, он требует времени и внимания.
- Санто Борис, венгерский экономис. «Инновация как средство экономического развития»

Актуальность понятия «нововведение» в связи с решением проблем школьной жизни объясняется следующими причинами:

Во-первых, большое количество проблем, возникающих в школе в последнее время, невозможно решить традиционными средствами; для их решения требуются новшества.

Во-вторых, даже если определенную проблему можно решить известными средствами, подчас следует отдать предпочтение новшеству, учитывая его

эффектность, внешнюю привлекательность для учителей, учащихся, их родителей, что, в свою очередь, способствует эффективному решению проблемы.

В-третьих, необходимость использования нововведений объясняется последними достижениями психологии, педагогики, медицины, изменяющимися устоявшимися представлениями об образовательном процессе.

В-четвертых, реконструкция системы образования также объективно диктует обязательность определенных инноваций и т.д.

- **Классификация групп субъектов инновации:**

- **1. Новаторы (2,5% коллектива).** Всегда открыты новому, характеризуются авантюрным духом.

- **2. Разумные реализаторы (13,5%).** Более интегрированы в свое местное объединение, часто оказываются лидерами мнений.

- **3. Предварительное большинство (34%).** В роли лидеров выступают редко, осваивают новшества.

- **4. Позднее большинство (34%).** Относясь к новшествам с изрядной долей скепсиса, приступают к их освоению иногда под давление социальной среды, иногда в результате оценки собственных потребностей, но при условии: когда коллектив явно и однозначно высказывается в их пользу.

- **5. Колеблющиеся (16%).** Решение о приятии новшества принимают с большим трудом, являясь, по сути, тормозом в распространении инноваций.

- Роджерс Эверетт. «Диффузия инноваций»

- **5 типов руководителей по их отношению к инновационному процессу:**

- **консервативный.** Относясь к новому с предубеждением. Под давлением инициативы сверху старается достойно «увильнуть» или растянуть сроки

- **декларативный.** Поддерживая на словах любое новшество, на деле, однако, избегает проведения в жизнь нововведений, требующих коренных изменений и больших затрат

- **колеблющийся.** Зачастую попадает под влияние своих помощников, в случае неудачи пытается переложить на их плечи всю ответственность за принятое решение

- **прогрессивный.** Занят поиском новых путей достижения целей, новых, прогрессивных технологий

- **одержимый.** Не утруждая себя предварительным расчетом, действует под девизом «перемены ради перемен».

- Неймер Ю.Л. «О типах и ролях руководителей организаций в инновационных процессах»

Кроме того, что внедрение новшеств объясняется потребностью более эффективно решить конкретные проблемы, можно назвать и другие основания для их выбора:

● **Пять источников сопротивления новшествам:**

- **Во-первых, люди не хотят перемен, опасаясь, что они приведут к увеличению объема их работы.**
 - **Во-вторых, административное навязывание перемен.**
 - **В-третьих, недоверие к руководителю, инициатору реформ.**
 - **В-четвертых, игнорируются традиции.**
 - **В-пятых, «революционность» изменений.**
- Консалтинговая компания «Решение»

- Реальные возможности педагогического коллектива, наличие финансовых, кадровых, материальных, временных ресурсов.
- Соответствие новшеств как средств решения проблем желаниям и привычкам тех, кто будет их использовать.
- Простота инновации для понимания и пользования; как правило, все эффективные инновации необычайно просты.

Как преодолеть сопротивление изменениям:

- **Во-первых, уменьшить тем изменений, восстановить достоинство педагогов. В условиях высокого темпа у людей, которые не успевают за изменениями, сильно снижается самооценка.**
- **Во-вторых, необходим этап традиционализации. Нужно длительное время, чтобы новая технология из инновационной перешла в традицию**
- **В-третьих, полно и честно информировать подчиненных обо всех аспектах изменений и привлекать их к принятию решений**

● Ушаков Константин Михайлович «Почему новые идеи в школах приживаются с трудом?»

- Обязательная системность инноваций и нежелательная их глобальность. Грандиозные идеи, революционирующие школу, подчас порождают еще более сложные проблемы.

- Направленность эффективных инноваций на повышение конкурентоспособности школы в ее «экологической нише» образовательного пространства

муниципалитета, региона.

Эффективность инновационных процессов во многом зависит от восприятия школы как сложной социально-педагогической системы, от целостного осмысления ее проблемного поля, от точного определения стартовых и корневых проблем, требующих нетрадиционного решения. Помимо всего, очевидным является то, что инновационные процессы не существуют в школе в чистом, стерильном виде и можно говорить о взаимообусловленности и взаимоподдержке традиций и инноваций [39, с. 38-40].

Наиболее перспективным является программное управление развитием, которое состоит в том, чтобы подходить к планированию будущего как к разработке целостной системы действий с четко определенными, понятными для всех результатами, сбалансированными в соответствии с ресурсным обеспечением. Сам факт наличия программы в школе не гарантирует перевод школы в новое более качественное состояние. Но ее отсутствие наверняка затруднит решение актуальных проблем школьной жизни.

Программа должна стать нормативной моделью совместной деятельности педагогов, определяющей:

- Исходное состояние образовательного учреждения;
- Образ желаемого будущего этого образовательного учреждения;
- Состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему.

Ее основное назначение – стать средством интеграции усилий людей, действующих в интересах развития системы, в которую они включены.¹²



В словари для руководителей школ вошло определение **программы развития** как важнейшего стратегического документа образовательного учреждения, переходящего (перешедшего) в инновационный режим жизнедеятельности.

¹² С. 262. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

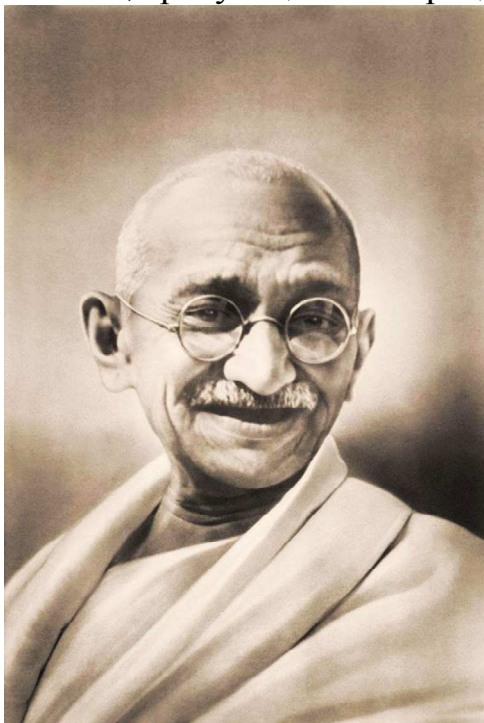
тельности и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития [45, с. 189]. Программно-целевой подход направлен на интегративное представление, целостное формирование и последовательное осуществление управленческого решения, основанного на анализе проблем, определении целей и разработке мер по их достижению.



В социальном управлении планирование признается важнейшей изначальной функцией, т.к. связь между планированием и итоговым успехом организации очевидна. Планы служат основным средством управления деятельностью педагогического коллектива. В ходе планирования даются ответы, прежде всего, на следующие вопросы: каких стратегических и тактических позиций должна достичь школа, как они проявляются на промежуточных этапах, кто, что и когда для этого должен будет сделать? Цели и способы их достижения фиксируются, прежде всего, в программах развития, годовых и месячных планах работы. Программа развития является формой стратегического проектирования и планирования и в силу своей сущности не дает детальной картины будущего. При проектировании программы как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее, при этом учитывается, что социокультурные, управленческо-педагогические условия будут изменяться. В связи с этим программа развития – это не догма. Она лишь ориентир, своеобразная карта долгосрочного маршрута деятельности педагогического коллектива, поэтому определенные ее составляющие должны уточняться, конкретизироваться в процессе реализации.

Формирование программы представляет собой частный случай планирования процессов управления, т.е. проектирование желаемого будущего и эффективных путей его достижения. Но программа является более рельефной формой плана, имея четкие формулировки взаимосвязанных целей и тщательную проработку целереализующих средств. Кроме того, программа, как

правило, направлена на решение приоритетных, наиболее актуальных проблем школы, требующих интеграции усилий всего коллектива.



**Вы сами должны
стать изменением,
которое Вы хотите
увидеть в мире.**

Махатма Ганди

Отличительной чертой программы развития является то, что ее субъект представлен не только руководителями школы, но и педагогами, вовлекаемыми в деятельность творческих групп по разработке и реализации программы. По мере того, как проблемы, на решение которых направлена программа, становятся лично и общественно значимой для педагогов, когда в связи с этим общие цели деятельности сознательно принимаются всеми участниками творческой группы, совокупность субъектов управления превращается в совокупный субъект. Действительно, педагоги, принимающие участие в разработке программы, в дальнейшем могут стать активными субъектами управленческого решения животрепещущих проблем образовательного процесса. Более того формирование команды идейных сторонников из педагогического коллектива, методически и технологически подготовленных к внедрению того или иного новшества как раз по-настоящему и произойдет в процессе разработки программы развития. Существует мнение, что необходимо заручиться поддержкой и пониманием как минимум четверти членов педагогического коллектива. Это именно та «критическая масса», без наличия которой бессмысленно и даже опасно начинать какие-либо изменения.¹³

Таким образом, коллективная разработка программы развития школы (любой другой способ просто бессмысленный или, в лучшем случае, малоэффективен) представляет собой единство двух процессов: с одной стороны, проектирование изменения некой актуальной проблемы образовательного процесса, с другой – изменение субъекта данной проблемной ситуации. Именно поэтому одинаково важен как «бумажный продукт» разработки про-

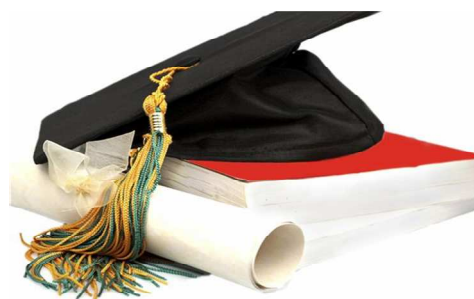
¹³ С. 6-8. Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001. – 25 с.

граммы, т.е. ее текст, так и «интеллектуальный продукт» – формирование групп педагогов, готовых и способных принять сознательное участие в реализации коллективно выработанных стратегических решений.

Не следует преуменьшать, но и не стоит преувеличивать роль программы развития во внутришкольном управлении. Она имеет определенное целевое назначение и ряд ограничений. Необходимо соблюдать следующие условия разработки и реализации программы развития:

- **Надо иметь в виду, что нет дела более трудного по замыслу, более сомнительного по успеху, более опасного при осуществлении, чем вводить новые учреждения. Это происходит от свойственного людям неверия, так как они не верят в новое дело, пока не увидят, что образовался уже прочный опыт.**

Никколо Макиавелли.
«Государь»



Во-первых, большие временные затраты на разработку программы развития делают нецелесообразным ее проектирование для решения проблем, требующих быстрого и традиционного разрешения, когда участие всех или большинства педагогов необязательно или нежелательно. Действительно, разработка программы имеет смысл в том случае, когда предполагается осуществить системные преобразования в школе по решению ключевых проблем повышения качества образования.

Во-вторых, необходим демократический стиль общения в педагогическом коллективе при разработке и выполнении программы, когда педагоги школы не разочарованы в целесообразности использования коллективных методов управления. Ведь очевидно, что управленческая команда школы не в состоянии сформировать и реализовать подлинную программу развития школы без сознательного вовлечения в этот процесс большинства членов педагогического коллектива. Ибо участие сотрудников способствует не только выявлению истинных проблем школьной жизни, нахождению оригинальных и реальных решений, но и формированию у педагогов готовности и решимости участвовать в будущей работе, ответственности за ее результат.

В-третьих, желателен высокий уровень управленческой компетентности руководителей школ. Можно смело утверждать, что обеспечение коллективной разработки настоящей программы развития является венцом управленческого мастерства. Ведь еще в процессе разработки программы руководитель

школы закладывает организационные, психологические основы ее успешной реализации. Ему необходимо с высоты «птичьего полета» мысленно обозреть тот минимум действий, который приведет к запланированным результатам. Помимо этого в течение длительного времени реализации программы обеспечивать ее ежегодную тактическую конкретизацию и естественную корректировку.

В-четвертых, необходимо искреннее желание руководителей школы реализовать намеченные решения, учитывая их определенный дестабилизирующий характер как необходимое условие развития образовательного процесса. Руководитель школы должен быть готов к длительной напряженной работе, учитывая многолетнюю реализацию программы развития, неизбежность некоторой перестройки системы внутришкольного управления, необходимость появления у сотрудников школы новых функциональных обязанностей, обязательность дополнительной деятельности по созданию необходимых нормативно-правовых, материально-финансовых, организационно-мотивационных и др. условий.

В-пятых, программа развития не может осуществляться без управления стабильным функционированием школы, которое отражается, прежде всего, в годовом плане работы. Необходимо четко разделить планирование управления функционированием и управление развитием образовательного учреждения. Поэтому в годовом плане должен быть отдельный раздел, конкретизирующий технологии и время реализации того или иного этапа программы развития.

Действительно, наличие в учебном учреждении, с одной стороны, образовательной программы, стандартизирующей содержание основного и дополнительного образования, с другой стороны, локальных актов, стандартизирующих функциональное управление образовательным процессом, а также программы развития, определяющей решение приоритетных проблем образовательного процесса, заставляет пересмотреть назначение и содержание годового плана работы.

Сегодня годовой план подчас выполняет функции и образовательной программы, описывая содержание воспитательной работы и дополнительного образования; и локальных актов, включающих описание структуры управления, и перечень повторяющихся из года в год управленческих мероприятий; и программу развития, дублируя тот или иной этап ее осуществления.

Все это подчас превращает годовой план в конгломерат нормативных документов, различных циклограмм, графиков контроля, планов воспитательной и методической работы, описывающих не только управление функционированием и управление развитием, но и содержание обучения и воспитания. По сути дела из года в год многие разделы плана объективно дублируются в связи с циклическим характером работы. Такая полифоничность плана не позволяет четко определить основные и обеспечивающие процессы, отделить деятельность, направленную на стабилизацию образовательного процесса, от деятельности, способствующей его развитию. Помимо этого ограниченность годового плана состоит в масштабе планирования – один учеб-

ный год, что не позволяет целостно охватить образовательный цикл школы, вместить в его границы логику, механизм реальных изменений образовательного процесса.

Исходя из сказанного, необходимо отграничить объект управления – образовательный процесс – от процесса управления им. В связи с этим не включать в годовой план образовательные акции, а ежегодно вносить соответствующие коррективы в образовательную программу. Основываясь на вышеизложенном, годовой план работы должен, прежде всего, описывать управление методической работой, совершенствование учебно-методических комплексов, графики контроля, которые порой невозможно стандартизировать. Такой состав годового плана позволяет сделать его менее громоздким, прозрачным для понимания, достаточно оперативным управленческим документом. Время и интеллектуальные ресурсы, затраченные на разработку образовательной программы и локальных актов, будут компенсироваться в процессе формирования годового плана.¹⁴

Поэтому программа развития должна формироваться во взаимосвязи с другими нормативными документами школы, такими как годовой план работы школы, образовательная программа, пакет внутришкольных локальных актов.

7. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: СОСТАВ И СТРУКТУРА

Традиционно в программе развития выделяют три составные части: **информационно-аналитическую** (достижения и проблемы), **концептуально-целезадающую** (идеи, ценности и цели) и **целереализующую** (средства и ресурсы).

- Информационно-аналитическая часть программы, представляющая собой аналитико-прогностическое обоснование актуальности содержания программы развития, включает **информационную справку о школе** и **итоговый анализ работы школы** за несколько лет.

Назначение **информационной справки** состоит в кратком целостном описании основных характеристик образовательного учреждения. В данном разделе должно быть представлено исходное состояние объекта управления перед грядущими изменениями. Поэтому основным критерием выбора показателей информации должно служить определение тех компонентов школьной жизни, на развитие которых, прежде всего, и направлена программа. Исходя из направленности программы, подчас необходимо показать особенности социально-экономического и социокультурного окружения школы. С нашей точки зрения, в основе логики представления информации о школе должен быть положен следующий подход: от характеристики образовательного процесса как основного, системообразующего процесса в школе, как объекта

14 С. 135-136. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательная программа: человек, организация управление. – Челябинск: ГУО, 1999. – 160 с.

будущих преобразований, к представлению обеспечивающих и сопутствующих процессов, в частности, и внутришкольного управления.

Существует несколько широко известных модификаций структур информационной справки. В качестве примера приведем два комплементарных по отношению друг к другу варианта таких структур из словаря-справочника «Управление школой» и очередной, как всегда удивительно своевременной и современной, книги Марка Матусовича Поташника «Как подготовить проект на получение грантов». В первом варианте в содержании информационной справки рекомендуется:

- указать наименование и статус школы сегодня (для школ, менявших наименование, номер, статус, следует отметить наиболее существенные из этих изменений и их даты), важнейшие (с точки зрения разработчиков программы и интересов развития школы) этапы истории школы;

- дать краткую вводную характеристику социального окружения школы и описать характер его влияния на образовательное учреждение;

- кратко описать роль школы в социуме, в территориальной образовательной системе;

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

- дать характеристику контингента учащихся;

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

- дать характеристику действующего программно-методического обеспечения учебного и воспитательного процессов;

- описать подходы к диагностике результатов образовательного процесса;

- охарактеризовать состояние школьного здания, инфраструктуры образовательного процесса, кабинетного фонда, учебно-материальной базы школы;

- дать характеристику нормативно-правового и документационного обеспечения работы школы;

- кратко описать систему работы с педагогическими кадрами;

- дать информацию об основных результатах образовательного процесса (в динамике за ряд последних лет), основных результатах инновационных процессов, опытно-экспериментальной работы в школе.

По ходу изложения информации в справке желательно использовать графики и диаграммы с краткими комментариями [45, с. 98-99].

По мнению М.М.Поташника, статистические данные, приведенные в информационной справке, позволяют понять, от какого состояния коллектив хочет уйти. Эти данные необходимы для оценки того, чем они являются: благо-

приятной предпосылкой развития; непреодолимым обстоятельством, с которым, тем не менее, школа вынуждена вступать в процесс развития, и это будет препятствовать получению максимально возможных результатов; проблемой, решаемой в ходе реализации программы.¹⁵

Во втором варианте структуры информационной справки рекомендуется включать: «число учащихся, количество смен с указанием классов по сменам, число классов по ступеням образования и параллелям, число педагогов (общее и дифференцированно – по образованию, квалификационным разрядам и категориям, почётным званиям, стажу работы, креативности и другим характеристикам); режим работы школы, продолжительность уроков по классам, состояние материально-технической базы (число спортзалов и площадок, наличие актового зала, столовой (число мест), количество и оснащённость кабинетов, библиотеки (число книг, наличие электронного каталога), общемедицинского, стоматологического и физиотерапевтического кабинетов; характеристику внеурочной воспитательной работы (какие художественные, спортивные, музыкальные школы, студии, клубы, секции действуют на базе школы); сведения об истории, традициях и наследии школы; о её контингенте (по полу, социальному составу семей, национальности, здоровью, успешности в учёбе и другим важным параметрам); характеристику социума (население микрорайона, окружение школы, наличие культурно-просветительских, спортивных учреждений, торговых точек и т.д. – всего того, что необходимо учесть при подготовке программы развития). Стоит также сказать о наличии (или отсутствии) творческих контактов с учёными, научными центрами, кафедрами вузов, ИПК); осветить краткие итоги учебно-воспитательной процесса за последний год (или годы) по ступеням, параллелям и классам, циклам предметов с указанием динамики результатов за последние годы, другие данные анализа учебно-воспитательного процесса и его результатов (показатели уровня воспитанности, степени развитости, отрицательных эффектов и последствий образовательного процесса и т.п.). В справке стоит отразить наиболее яркие достижения школы, её конкурентные преимущества; характеристику управляющей системы в виде органограммы, функционала и организационного механизма управления».¹⁶

Итоговый анализ работы школы предназначен для фиксации и обоснования и успехов, и проблем образовательного процесса, на решение которых будут направлены целезадающий и целереализующий блоки программы.

В связи с тем, что программа развития направлена на решение жизненно важных проблем образовательного процесса, требующих для своего решения объединения творческого потенциала и усилий всего педагогического коллектива, кратко остановимся на рассмотрении этой важнейшей категории.

Формулировка проблемы является результатом осознания проблемной ситуации, ядром которой выступает противоречие между потребностями об-

15 См.: С. 51. Поташник М.М. Как подготовить проект на получение грантов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

16 С. 52. Поташник М.М. Как подготовить проект на получение грантов. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

щества, человека и имеющимися средствами ее удовлетворения. При осмыслении проблемной ситуации происходит осознание ограниченности опыта субъекта, человек не знает, как преодолеть трудности в достижении цели и удовлетворить возникшие у него потребности. Иными словами, проблемная ситуация отражает, с одной стороны, совокупность целей субъекта, а с другой – реальное состояние субъекта, объекта и внешней среды. На основе одной и той же проблемной ситуации могут быть сформулированы разнообразные проблемы. Различные формулировки проблемы ориентируют систему управления на далеко не тождественные пути и методы преодоления исходной проблемной ситуации. Формулирование проблемы должно фиксировать результаты анализа проблемной ситуации и уже в самой постановке содержать элементы ее решения. Не случайно один из управленческих постулатов гласит: «То, как Вы определите проблему, ограничивает Ваши возможности ее решения». Действительно, глубокий анализ проблемных ситуаций, продуманность, рельефность и корректность формулировок проблемы являются необходимым условием ее эффективного решения. Кибернетик с мировым именем У.Р. Эшби обращал внимание на то, что, когда мы сможем сформулировать проблему с полной четкостью, мы будем недалеко от ее решения. Таким образом, проблема – это не просто трудноразрешимая задача, как иногда считают, хотя в буквальном переводе с греческого это действительно так. Проблема – это несоответствие между желаемым и реальным состоянием системы.

Формулировки проблем появляются в результате осуществления анализа деятельности школы. Анализ обладает тремя основными ипостасями:

- Во-первых, это итоговый этап работы школы, когда оцениваются результаты и делаются выводы о качестве образовательного процесса;
- Во-вторых, это стартовый этап деятельности школы, определяющий приоритетные проблемы и направления их решения;
- В-третьих, это основа всей управленческой деятельности, состоящей в перманентной обработке собираемой информации.

Учитывая тактический и стратегический характер управления, можно определить **текущий** и **итоговый** виды анализа. Кратко представим некоторые особенности этих двух видов анализа.

Приоритетным объектом **текущего анализа** является протекание образовательного процесса. Его предназначение состоит в определении качества промежуточных результатов, качества обучения, качества организации образовательного процесса и т.д. И если качество с определенной долей упрощения можно рассматривать как соответствие неким заданным стандартам, то нам необходим пакет стандартов результатов, процесса и условий образования в школе. Да и проблема трактуется как расхождение между предполагаемым и реальным, что также предполагает не только установление объективной картины реального положения дел, но и наличие образа желаемого состояния образования. Образ желаемого состояния образования достигается посредством формирования или актуализации системы норм, правил, требований к приоритетным компонентам образовательного процесса.

Информация для текущего анализа устанавливается в результате контроля. Уяснив норму того, чему и как учить, в каком объеме и какие для этого требуются условия, можно приступить к разработке организационной системы внутришкольного контроля и самих измерительных методик.

Несущей конструкцией сбора информации может стать план контроля. Данный план предполагает, прежде всего, формулирование целей контроля; четкое определение объектов изучения (учебный курс, тема и количество часов, класс, преподаватель, вид школьной документации); фиксацию видов, форм и методов контроля, инструментария сбора информации; установление исполнителей, ответственных, а также форм, посредством которых обобщается информация.

План контроля образовательного процесса

Цель контроля	Объекты контроля					Время контроля	Вид контроля	Форма контроля	Метод контроля	Инструментарий	ФИО и должность контролера	Форма обобщения	Подведение итогов
	Учебный курс	Темы	Классы	Ф.И.О. учителя	Виды документации								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

В теории и практике внутришкольного управления получили наибольшее распространение следующие классификации видов, форм и методов сбора информации.

В основу определения **видов контроля** положено время проведения сбора информации: предварительный, текущий и итоговый.

В основу предлагаемой классификации **форм контроля** положены следующие позиции:

- объект изучения (например, ученик, класс, параллель, степень обучения и т. д.);
- уровень изучения (всесторонний, пилотажный, глубокий);
- вид планирования (стратегический, тактический, оперативный).

Назовем основные **формы** сбора информации и их цели:

Тематический. Цель: Глубокое изучение знаний и умений учащихся по ключевым темам учебной программы и/или изучение системы работы учителя в границах учебной темы.

Фронтально-обзорный. Цель: Пилотажное изучение коллектива учащихся и/или работы группы учителей, всех педагогов по общим вопросам.

Сравнительный. Цель: Параллельное изучение личности учащихся, классов и/или работы отдельных учителей.

Персональный. Цель: Всестороннее изучение личности конкретного ребенка и/или системы профессиональной деятельности отдельного педагога.

Классно-обобщающий. Цель: Изучение качества знаний, умений учащихся и/или качества преподавания в конкретном классе.

Предметно-обобщающий. Цель: Изучение знаний, умений учащихся и/или качества преподавания по отдельным учебным курсам.

Комплексно-обобщающий. Цель: Всестороннее изучение учащихся и/или работы учителей в конкретном классе, параллели, ступени обучения.

Оперативный. Цель: Изучение неожиданно возникших проблем в образовательном процессе.

В настоящее время в школах используются в основном следующие методы сбора информации: изучение документации (школьной, педагогической, ученической); наблюдение; устный опрос (интервьюирование, собеседование, экзамен, устная контрольная работа); письменный опрос (анкетирование, тестирование, письменный экзамен, письменная контрольная работа); метод экспертных оценок и т.д.

План сбора информации определяет необходимость того или иного инструментария изучения качества образования. К сожалению, управленцы, как тульский Левша, могут лишь сказать, что «мы люди бедные и по бедности своей мелкоскопа не имеем». Поэтому школа должна и искать, и вынуждена подчас сама разрабатывать мониторинговый инструментарий, содержание и структура которого определяются спецификой объекта изучения, особенностями форм и методов контроля.

Если **текущий анализ** использует результаты контроля, то **итоговый анализ** в первую очередь усваивает и обобщает результаты текущего анализа. Конечно, аналитическая часть программы развития формируется в результате осуществления итогового анализа. Но в основе технологий и итогового и текущего анализа лежит одна логика: «От проблем результата образовательного процесса к поиску их причин в самом процессе и его условиях» [40, с. 26-30].

В книге «Управление развитием школы» справедливо указано, что «в абстрактном виде проблему решить нельзя, в каждом случае ее нужно конкретизировать и структурировать, т.е. представить в виде совокупности связанных между собой частных проблем, решая которые можно получить решение общей проблемы» [43, с. 199]. Выявленные проблемы конкретного образовательного учреждения могут быть структурированы в форме так называемого «дерева проблем». Развертывание «дерева» производится с помощью методики, известной под название «сверху – вниз»: от проблемы-следствия к проблеме-причине.

Целесообразно представить проблемы в следующей логической иерархии:

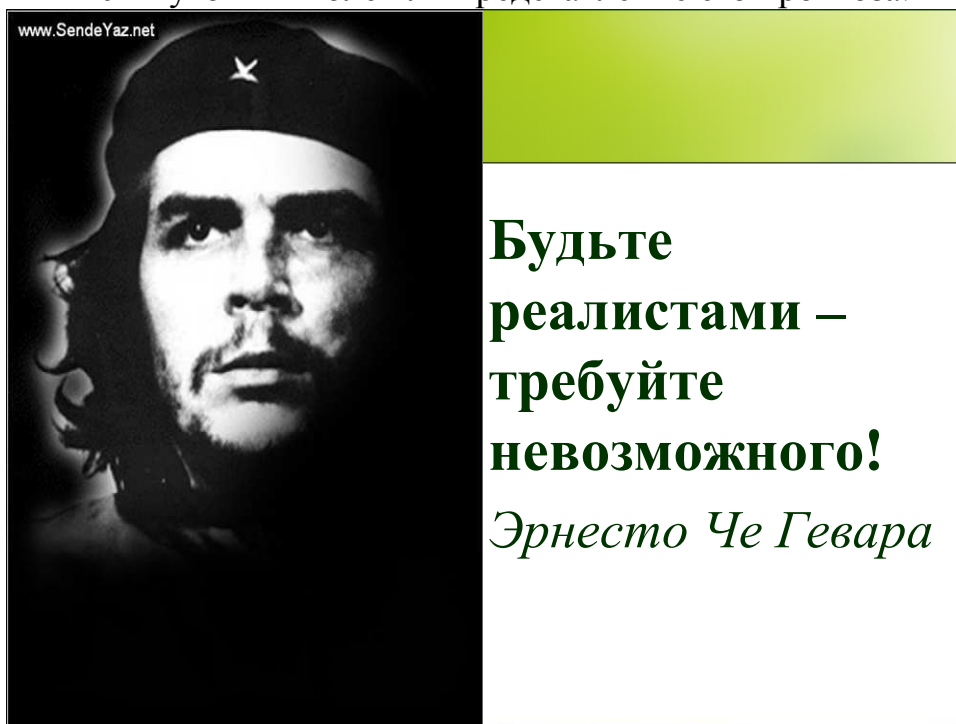
1. Фиксация приоритетных корневых проблем результатов образовательного процесса

2. Определение причин, инициирующих (порождающих) корневую проблему. Это проблемы самого образовательного процесса, которые являются причинами проблем первого уровня

3. Отдельный анализ каждой причины с целью определения причин, ее обусловивших (т.е. нахождение причин причины). Причины чаще всего кроются в проблемах условий, которые и определяют дефекты образовательного процесса и его результатов. Следует отметить, что установление цепи причинных связей осуществляется до определения дефектов, устранение которых очевидно.

Итак, данная часть заканчивается формулированием успехов и проблем жизнедеятельности школы. Особо следует отметить, что в аналитической части программы развития фиксируют не все проблемы качества образования, установленные в результате анализа, а только корневые, имеющие большой масштаб распространения в границах школы и требующие для их незамедлительного решения объединения усилий всех педагогов. Проблемы должны быть представлены в четких и ясных формулировках, в которых заключается отклонение реального состояния дел от конкретного стандарта.

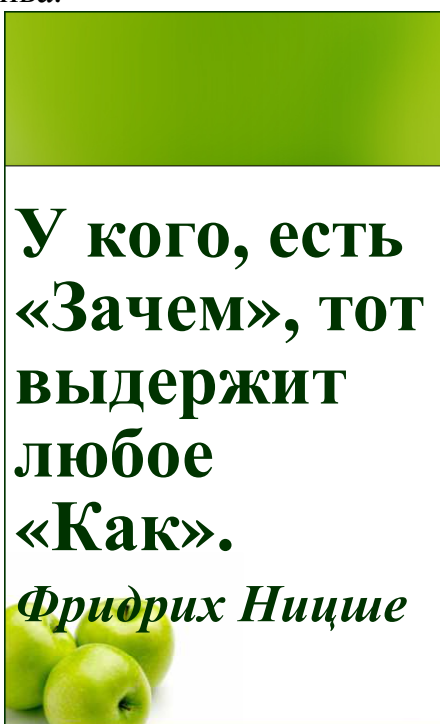
Кроме этого данная часть программы может содержать педагогическую интерпретацию образовательного запроса учащихся, их родителей, общественных институтов к школе или представление его прогноза.



- *Концептуально-целезадающая часть программы* содержит описание системы стратегических социокультурных и педагогических приоритетов развития школы, приводится система идеологических положений, определяющих предназначение образовательного учреждения, а также системы целей, направленных на решение проблем образовательного процесса.

Сложность и острота проблем школьной жизни требуют от педагогического коллектива их системного осмысления и решения. В отличие от «точечного» решения отдельных проблем концептуальный подход предполагает

превращение школы как сложной социально-педагогической системы в систему развивающуюся. Школа как развивающаяся система должна быть открытой (то есть способной за счет взаимодействия со средой адекватно перестраивать и обновлять содержание и формы деятельности), активной (то есть адаптивно-адаптирующей по отношению к образовательным запросам учащихся, их родителей, общественных и государственных институтов), инновационной (то есть направленной на поиск новых путей и средств решения проблем, возникающих в социальной среде и в самой школе). Сложность проблем школы как социально-педагогической системы предполагает столь же глубокие изменения на всех уровнях школьной жизни, и прежде всего модернизацию идеологических приоритеты деятельности педагогического коллектива.



Актуальность формирования и формулирования социокультурных и педагогических приоритетов развития школы определяется следующими факторами:

Во-первых, идеология способствует формированию корпоративного духа, делая ясными для руководителей и педагогов общие цели и предназначение школы.

Во-вторых, идеология создает возможность для более действенного управления школой в силу того, что она является базой для установления целей, обеспечивает их непротиворечивость, устанавливая направленность и допустимые границы их вариативности и модернизации. Идеология способствует формированию приоритетов распределения ресурсов и создает базу для оценки качества деятельности школы.

В-третьих, идеология позволяет субъектам внешней среды получить общее видение того, что собой представляет система образования школы, к чему она стремится, какие средства она готова использовать в своей деятельности и т.п. Ведь очевидно, что четкая артикуляция педагогически целесооб-

разных и внешне привлекательных позиций деятельности школы может заинтересовать родителей, хозяйствующих субъектов, учреждения культуры, здравоохранения и правопорядка.

Идеологические положения не должны содержать конкретных указаний относительно того, что, как и в какие сроки следует делать. Но идеология задает основные направления движения системы образования, отношения к процессам и явлениям, протекающим внутри и вне ее. Далее очень важно, чтобы идеология была сформулирована предельно ясно и вследствие этого понятна всем субъектам, взаимодействующим с системой образования, и, конечно же, в первую очередь сотрудникам школы. Положения идеологии должны исключать возможность разнотолков, но в то же время оставлять простор для творческого и гибкого развития системы образования.

Целостным воплощением формирования и формулирования идеологических положений, определяющих предназначение данного образовательного учреждения, «философию» педагогической деятельности, может стать **миссия педагогического коллектива, концепция педагогической деятельности**.

Концепция педагогической деятельности может включать следующие основные компоненты:

Системообразующая педагогическая идея, под которой можно понимать стержневую идею, обуславливающую основные позиции и специфику образовательной деятельности. Поиск, формулировка и обоснование системообразующей педагогической идеи является кульминационным моментом определения миссии школы. Следует подчеркнуть, что нельзя отождествлять системообразующую педагогическую идею с традиционной методической темой работы школы. Ибо, если первая является содержательной идеей, отвечающей на вопрос, какие качества личности, компетентности должны быть сформированы, развиты и воспитаны, то вторая, как правило, предполагает ответ на вопрос «Как мы должны работать?».

Принципы педагогической деятельности, под которыми можно понимать педагогические убеждения, нормы профессиональной деятельности учителей. Принципы не просто отражают некий качественный уровень взаимодействия педагогов, учащихся, родителей, но и определяют, стимулируют, катализируют развитие межличностных отношений в определенном направлении. Принципы не могут быть привнесены «сверху», а должны «выращиваться» в недрах педагогического коллектива. Вероятно, для кого-то принципы конкретной школы покажутся банальными и неблагозвучными, но их сила определяется прежде всего мерой осознанности и принятости всеми педагогами. Более того, по мере развития педагогического коллектива изменяется и система принципов его деятельности, актуализируются новые, затухают ранее злободневные.

Кортеж стратегических целей, обуславливающих основные долговременные направления реализации системообразующей педагогической идеи. Разработка стратегических целей является важным этапом формирования миссии, ибо любая педагогическая система создается не сама по себе, а для реализации определенных целей. Более того, одна и та же система может

выполнять разные функции, исходя из тех или иных целевых ориентации. Кроме этого, цель, выступая как предвосхищение результата деятельности, предполагает выбор и контекст средств его получения.

Вероятно, не следует долго убеждать в необходимости и важности актуализации идеологических положений, определяющих совместную деятельность. Очевидность этого следует, прежде всего, из интегративного характера педагогической деятельности, когда учителя одной школы, делая одно дело, работают рядом, но не вместе. Это предполагает обязательную работу по формированию, формулированию и принятию социокультурных и педагогических приоритетов развития школы.¹⁷

Педагоги, став участниками инновационного поиска, осознают себя коллективным субъектом управления развитием школы. Для того чтобы «выращенная» педагогическая идея действительно стала, по словам В.А. Сухомлинского, «объединяющим началом», необходимо изначально учитывать ряд требований:

- Идеи должны быть сориентированы на решение ранее выявленных проблем образовательного процесса и прежде всего – приоритетного блока проблем.

- Идеи должны аккумулировать в себе современные достижения педагогики, психологии, управления.

- Идеи должны основываться на реалиях сегодняшнего дня и перспективах завтрашнего.

- Идеи должны учитывать педагогический менталитет школы, образовательный запрос учащихся, их родителей и методический потенциал педагогического коллектива.

Поиск системообразующей педагогической идеи определяется, прежде всего, комплексом приоритетных проблем, которые пронизывают идеологию, теорию и технологию образовательного процесса. В связи с этим является очевидной необходимость решения, в первую очередь, идеологических проблем, от преодоления которых зависит подход к восприятию и разрешению всего поля проблем. Идеологические проблемы образовательного процесса не могут решаться вне личности ребенка, а, следовательно, и идеи должны носить содержательный характер. Педагоги должны четко видеть грань между содержательной (концептуальной) и технологической (методической) идеями. Поисковая деятельность должна быть направлена на формирование вера педагогических идей, обуславливающих возникновение палитры частных технологических идей.

Поиск креативно-педагогических идей, разумеется, должен привлекать скорее продуктивностью, способностью эффективно решать собственные проблемы конкретной школы, чем уникальностью, внешней стороной нововведений. Суть поиска системообразующей педагогической идеи состоит в анализе и комбинировании существующих идей. Поиск системообразующей педа-

17 Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Приоритеты образования в муниципальных средних общеобразовательных школах// Завуч. – 2003. – № 2. – С. 15-51.

гогической идеи будет более продуктивным, если изначально сформировать исходный замысел и определить в связи с этим перспективные направления изучения педагогами информационных массивов.

Необходимость вовлечения педагогов в формирование и формулирование педагогической идеи объясняется во многом тем, что педагогические идеи не могут быть восприняты и, следовательно, эффективны, если они иницируются извне. Вовлечение педагогов в творческий процесс способствует не только нахождению оригинальных и реальных решений, но и формированию у педагогов желания участвовать в будущей работе, ответственности за ее результат. Возникновение в школьном коллективе конкретной педагогической инициативы происходит благодаря выявлению и согласованию различных точек зрения, интеграции профессионального опыта управленцев и учителей [9, с. 55-57].

Идеологические позиции целевой программы могут принять форму **концепции**. Она как система идеологических позиций дает обобщенный ответ на выявленные проблемы школьной жизни и направляет поиск их решений. В результате реализации программы развития формируется новая образовательная программа, а концепция, претерпев необходимые уточнения и изменения, входит в нее в качестве миссии школы, т.е. системы положений, определяющих предназначение данного образовательного учреждения.

Авторы словаря-справочника «Управление школой» достаточно убедительно и логично выстраивают следующую последовательность составляющих идеологической части программы развития:

Сначала разрабатывается **концепция желаемого будущего состояния школы** как образ, модель, совокупность идей, представлений о желаемом будущем состоянии конкретной школы. Концептуальный проект новой школы разрабатывается на основе связи: проблема школы – общая идея ее решения – идея конкретного способа решения. В результате концепция приобретает форму упорядоченной, структурированной совокупности идей, гарантирующих продвижение школы вперед за счет реального решения наиболее актуальных проблем.

Потом уж формируется **концепция развития школы** как образ, модель, совокупность идей, представлений о процессе развития конкретной школы, как процесс ее перевода в желаемое состояние. Только имея хотя бы приблизительный образ желаемого результата предстоящих преобразований, можно придать инновационному процессу целевые ориентиры. Концепция развития школы разрабатывается на базе проблемно-ориентированного анализа состояния школы и образа будущей школы и зависит от их содержания и качества, т.е. разработчики уже имеют образ наличного состояния школы с достижениями и проблемами, а также образ желаемого состояния школы [45, с. 112-113].

Однако при этом мы не должны забывать, что речь идет о внутришкольном документе, который должен быть принят и понят большим числом участников образовательного процесса. Поэтому и концептуальная часть не должна превращаться в пространный конспект трудов по философии образо-

вания. Требуется краткое изложение и четкое обоснование социально-педагогических идей, определяющих решение выявленных проблем образовательного процесса.

Осуществление выдвинутых идей приобретает действенный характер благодаря разработке системы целей по решению приоритетных проблем образовательного процесса. Как известно, цель должны обладать:

- Полнотой содержания, т.е. фиксацией существенных качественных и количественных характеристик предполагаемого результата;
- Операциональностью, т.е. определением четких и подробных характеристик, позволяющих отследить промежуточное и итоговое достижение результата;
- Временной определенностью, т.е. указанием времени, к которому должен быть получен ожидаемый результат;
- Реальностью, т.е. соответствием возможностям организации.

Таким образом, цель работы школы – это предполагаемый результат, охарактеризованный качественно и желательно количественно, который школа реально может достичь к определенному моменту времени [43, с. 217-225].

Наиболее эффективной формой представления совокупности взаимосвязанных целей может стать «дерево целей». «Дерево целей» – это древовидный граф, отображающий некоторое множество целей и отношения между ними, в котором каждая цель дополняет цель более высокого уровня, не повторяя и не вступая с ней в противоречие.

Возможны два подхода к формированию целей.

- Во-первых, «дерево целей» может строиться аналогично «дереву проблем» и строго ему соответствовать. Иными словами, каждая из проблем, начиная с главной, «покрывается» соответствующей целью. Подчеркнем: несмотря на то, что «дерево целей» строится на основе «дерева проблем», обычно оно шире по составу, глубже по содержанию.

- Во-вторых, процесс проблемно-ориентированного анализа, сами формулировки проблем позволили актуализировать потребность школы именно в тех или иных социально-педагогических идеях. Эти идеи и составляют концепцию программы развития. Поэтому разрабатываемое «дерево целей» может быть направлено не только на непосредственное решение выявленных проблем, но и на дальнейшую разработку, осмысление, технологическую интерпретацию и внедрение в образовательный процесс дидактических, методических, психологических, управленческих новшеств, обусловленных этими самыми социально-педагогическими идеями.

Сложились следующие адаптированные **правила построения «дерева целей»:**

1. Формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать обобщенное описание конечного результата.
2. Содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей. Декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня.

3. Формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия, необходимые для их достижения. Формулировки целей нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее формулировок целей верхнего уровня.

4. Формулировка целей нижнего уровня должна обеспечивать возможность оценки их достижения.

5. Цели каждого уровня должны быть сопоставимы по масштабу и значению, но независимы друг от друга.

6. Построение «дерева целей» заканчивается, когда невозможно продолжить декомпозицию и начинается перечисление мероприятий по достижению целей.

7. Следует особо отметить, что «дерево целей» реализуется «снизу-вверх», т.е. выполнение целей нижнего уровня обеспечивает осуществление всей совокупности целей.

Подробная декомпозиция целей, т.е. расчленение на содержательные компоненты, может быть осуществлена на основе приоритетных направлений развития школы. В дальнейшем каждое направление может стать своеобразной подпрограммой и начинаться с представления соответствующей «ветви дерева целей».

Таким образом, в данной части программы педагогический коллектив отвечает на вопрос «Что необходимо сделать для решения установленных проблем?», отвечает на вопрос «Как действовать?» содержится в следующей части программы.

- Целереализующая часть программы содержит систему необходимых и скорректированных между собой средств достижения каждой цели, т.е. в стратегическом долговременном плане работы педагогического коллектива определены формы и методы мероприятий, время и место их проведения, исполнители и ответственные. Описание каждого направления программы развития, которые могут стать подпрограммами, состоит из указания названия направления, целей его реализации, изложения перечня федеральных и региональных нормативных документов, определяющих реализацию данного направления, представления особенностей организации и ресурсного обеспечения реализации цели.

Данная часть программы развития, представляющая план действий, является системообразующим компонентом этого документа. Ведь все остальные части как раз и способствовали повышению реалистичности, актуальности, прогностичности, операциональности этого плана действий.

В планах, разрабатываемых в настоящее время в школах, порой происходит технологический разрыв между целями и мероприятиями, ибо мероприятия прописываются без жесткой ориентации на выполнение конкретной цели. Программа развития как разновидность целевой программы позволяет преодолеть этот недостаток, т.к. в плане сначала прописывается цель нижнего уровня «дерева целей», а затем фиксируются мероприятия по ее выполнению.

Обычно целереализующая часть целевой программы в основном представляется в виде таблицы, включающей следующие графы: в столбце № 1 записывается шифр цели нижнего уровня, в столбце № 2 проставляются порядковые номера мероприятий, в столбце № 3 содержится информация о самом мероприятии: тема, форма, метод и т.д. Следует отметить, что для выполнения одной цели может потребоваться несколько мероприятий, как впрочем, и одно мероприятие может реализовать полностью или частично несколько целей. В столбце № 4 проставляется срок выполнения мероприятия. По сути дела, данный столбец фактически является первым, ибо мероприятия располагаются в хронологической последовательности. В столбце № 5 пишутся ожидаемые результаты реализации запланированной деятельности. В качестве результатов, в частности, могут выступать разработанные управленческо-методические материалы. В столбце № 6 указывается фамилия, должностной или общественный статус исполнителя(ей) и ответственного за подготовку, проведение и анализ выполнения мероприятия.

Шифр цели	№ п/п	Мероприятия (тема, форма, метод) (Или деятельность по реализации целей)	Время выполнения	Ожидаемые результаты	Исполнители. Ответственные
1	2	3	4	5	6

Следует обратить внимание, что данный план как стратегический документ необходимо разработать целостно от начала до конца на весь период реализации программы. А затем каждый год в ежегодных планах работы в специальном разделе конкретизировать и корректировать позиции этого плана. Только наличие целостного проекта позволит в дальнейшем ежегодно его корректировать и детализировать без искажения общего замысла.

Кроме того, для успешного выполнения мероприятий, реализующих конкретную цель, к плану может прилагаться перечень действий по обеспечению необходимых условий. Напомним их:

* Обеспечение организационных условий – формирование поля трудового взаимодействия (определение функциональных обязанностей, создание комиссий, творческих групп педагогов, соответствующая модернизация структуры управления и т.д.);

* Обеспечение финансовых условий – определение источников и способов дополнительного финансирования;

* Обеспечение мотивационных условий – формирование дифференцированной системы стимулирования выполнения программы;

* Обеспечение управленческо-дидактических условий – определение новых знаний и умений, необходимых для выполнения программы, и средств их формирования;

* Обеспечение нормативно-правовых условий – определение соответствия программы развития нормативным документам и разработка внутришкольных положений, уставов, приказов и т.д.

* Обеспечение нормативно-методических документов, способствующих успешной реализации намеченных мер, например, сетевой график их выполнения [43, с. 226-227].

Традиционная форма разработки плана не позволяет четко отобразить временные, организационные, логические связи между мероприятиями. Для того чтобы избежать этих недостатков, а также для целостного представления планов в ракурсе параллельного осуществления работ, для мобилизации резервов времени, для прогнозирования и предупреждения возможных срывов, подчас целесообразно разработать сетевой график мероприятий целевой программы. Сетевой график – это графическое отражение при помощи специальных обозначений протекания процессов во времени и последовательности выполнения мероприятий.

Напомним некоторые адаптированные термины:

«Событие» – это определенное мероприятие в момент проведения. Событие в сетевом планировании не является процессом, т.к. не имеет длительности во времени и условно не сопровождается затратами времени и средств. Событие может иметь следующие значения: «исходное событие» – начало выполнения комплекса работ; «завершающее событие» – окончание выполнения комплекса работ; «промежуточное событие» – это результат одной или нескольких работ. Промежуточное событие носит двойственный характер, являясь окончанием одних и началом других работ.

«Работа» – процесс подготовки к мероприятию. «Работа» имеет следующие значения: «действительная работа» – процесс, требующий затрат времени и ресурсов; «работа-ожидание» – процесс, требующий затрат времени, но не затрат ресурсов.

«Путь» – любая последовательность работ, в которой конечное событие каждой работы совпадает с начальным событием следующей за ней работы. Путь имеет следующие значения: «полной путь» – путь от исходного до завершающего события, «предшествующий путь» – от исходного события до данного, «последующий путь» – от данного события до завершающего, «критический путь» – путь, имеющий наибольшую продолжительность работ и количество событий.

Алгоритм формирования сетевого графика:

1. Сформировать ленту времени с шагом планирования один месяц.
2. Зафиксировать на ленте времени исходное и завершающее событие.
3. Определить стартовые работы, отметив их стрелками.
4. Установить первые промежуточные мероприятия.
5. Отметить на ленте времени последовательность работ и событий каждого пути.
6. Определить критический путь.
7. Выделить на графике работы и события критического пути, так как они определяют сроки завершения всей работы.
8. Проанализировать возможности сокращения сроков выполнения работы критического пути.

Сетевой график состоит из стрелок и кружков, нанесенных на ленту времени. Стрелками на графике изображается работа, сплошная стрелка – трудовой процесс, требующий затрат времени и ресурсов, пунктирная стрелка – логическая связь, зависимость одного события от другого. Всякая работа соединяет два события, предшествующее и последующее. Событие определяет факт получения конечного результата или является условием для начала следующих работ.¹⁸

По мнению академика А.Г. Аганбегяна, «наиболее простым и в то же время практически очень важным является представление целевой программы в виде сетевой модели, разрабатываемой во времени и нацеленной на конечный результат. Эффективное использование ресурсов органически включается в эту модель, так что оптимизация здесь приводится не только с точки зрения приближения времени достижения заданных результатов, но и за счет лучшего использования по этапам трудовых, капитальных и других ресурсов».¹⁹ Действительно, при разработке сетевого графика возможна параллельная корректировка программы, так подчас обнаруживаются отдельные месяцы, перегруженные мероприятиями. Кроме того формирование сетевого графика выводит осмысление программы на более высокий уровень.

Помимо формирования пакета необходимых нормативно-методических документов требуется создание определенной организационной структуры управления реализацией принятых мер. Одна из азбучных истин управления гласит, что самая лучшая структура не обещает хороших результатов, но неверная – гарантирует невыполнения целей.

Как известно, структура управления – это способ взаимодействия управленцев, специализированных подразделений, общественных органов, обеспечивающих управление организацией.

Элементы структуры управления – это органы управления, специализированные подразделения и управленцы.

Связи между элементами структуры управления могут быть двух видов: горизонтальные связи – связи кооперации и координации равноправных элементов; вертикальные связи – это связи подчинения, субординации, которые могут быть линейными, т.е. обязательное подчинение по всем производственным вопросам, либо функциональными, т.е. подчинение по определенной группе вопросов.

Уровень управления – это совокупность подразделений и управленцев, объединенных горизонтальными связями. Иерархия уровней управления составляет структуру управления образовательным учреждением.

Данная структура является формой разделения и интеграции управленческой деятельности, закрепляющей в первую очередь соотношение функциональных обязанностей. По сути дела, функциональные обязанности руко-

18 См.: С. 85-87. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Завуч школы – технолог управления качеством образования// Завуч. – 2000. – № 7. – С. 73-88.

19 С 169. Клуб директоров: опыт программно-целевого управления предприятием/ Под ред. А.Г. Аганбегяна, В.Д. Речина. – М.: Экономика, 1989. – 255 с.

водителей образовательных учреждений – это содержательная конкретизация функций управления, направленных на достижение целей образовательного процесса.

Распределение функциональных обязанностей руководителей зависит прежде всего от традиционно сложившегося разделения управленческого труда, от актуальности той или иной функциональной обязанности; от специфики образовательного процесса; от личностных особенностей управленцев. Обязанности руководителей складываются из двух взаимосвязанных компонентов: ответственности, т.е. обязательств выполнения конкретной задачи; полномочий, т.е. прав использовать ресурсы организации и направлять усилия сотрудников на выполнение определенной задачи.

Сегодняшняя традиционная структура управления имеет более чем 2000-летнюю историю. Ярким примером такой структуры может быть католическая церковь.

Матричная структура управления является наиболее адекватной структурой, обеспечивающей эффективную реализацию программы развития. Главная особенность матричной структуры заключается в сочетании вертикальных линейных и функциональных связей управления с горизонтальными. Инициативная группа по разработке программы развития, творческие группы по ее отдельным направлениям (подпрограммам) не могут и не должны заменить традиционное линейно-функциональное управление образовательным учреждением. Более того, невозможен сам факт осуществления программы развития без обеспечения стабильного функционирования образовательного учреждения, которое и достигается благодаря наличию линейно-функциональной структуры управления.

В зависимости от содержания подпрограмм ее руководителями могут быть заместитель директора по учебно-воспитательной работе, руководитель психологической службы, заместитель директора по воспитательной работе, заведующий кафедрой и т.д. Руководителю подпрограммы передаются все необходимые ответственности и полномочия по распоряжению ресурсами, исполнителями и мероприятиями, составляющими подпрограмму. Директору школы необходимо легитимизировать этот факт соответствующим приказом. Таким образом, сотрудники школы, задействованные в реализации подпрограммы, оказываются под двойным подчинением. При традиционном выполнении педагогической деятельности они по-прежнему находятся в подчинении директора школы, а по всем вопросам содержания, сроков мероприятий той или иной подпрограммы подотчетны руководителю программы. В том числе и директор школы, если он оказывается вовлеченным в работу той или иной проблемной группы. Данная структура, включающая руководителей подпрограмм, коллегиальный орган, руководителей проблемных групп, ускоряет принятие решений и повышает ответственность за их результаты, обладает значительной гибкостью, т.к. упрощает перераспределения сотрудников школы для выполнения необходимых мероприятий.

С одной стороны, матричная структура создает предпосылки для повышения профессиональной компетентности решения той или иной психолого-педагогической проблемы, с другой – создается угроза некомпетентного управленческого воздействия. Подчас руководители подпрограмм, руководители проблемных групп не обладают необходимым управленческим опытом. Поэтому директору школы как профессиональному управленцу целесообразно особенно на стартовом этапе оказать соответствующее содействие, грамотно осуществить делегирование необходимых полномочий и ответственности.

Таким образом, делегирование целесообразно, когда обилие работы не позволяет руководителю школы самому заниматься решением определенной проблемы, когда подчиненный может решить данную проблему эффективнее руководителя, когда необходимо формировать кадровый резерв из перспективных сотрудников, когда оказание особого доверия воспринимается как поощрение подчиненного.

Основные правила делегирования требуют, чтобы участники программы развития точно знали цели, средства их выполнения, время достижения предполагаемых результатов, были компетентны и психологически готовы к нелегкой работе. Директор школы должен быть уверен, что руководители отдельных направлений программы развития точно осознали границы своих полномочий, поняли, какими ресурсами они вправе распоряжаться, знали, как и когда они будут отчитываться перед педагогическим коллективом о результатах своей деятельности. При этом директор школы, с одной стороны, не может вмешиваться в деятельность коллегиального органа до тех пор, пока не убедится в возможности серьезных последствий, а с другой – должен принимать на себя ответственность за все решения, которые подчиненные сделали в соответствии с переданными им полномочиями. «Руководить – значит приводить сотрудников к успеху и самореализации» – провозглашено в одном бестселлере мэтров западного менеджмента.²⁰

В заключение следует добавить, что вовлечение педагогов в процесс разработки программы развития способствует достижению более высокого уровня коллективного осознания проблем, реально стоящих перед школьным коллективом; выявлению и ломке сложившихся стереотипов мышления участников образовательного процесса, готовности отказаться от своих заблуждений, корпоративных и личных амбиций. В результате возникают конкретные педагогические инициативы, идущие не столько от членов управленческого аппарата, сколько от педагогов, а возможно, и учащихся, их родителей, участвующих в групповой работе по формированию отдельных сегментов программы. Происходит отказ от управления по примеру: цели деятельности формируются на основе ранее выявленных проблем образовательного процесса, с учетом мнения и интересов всех или большинства педагогов школы. Процесс внутришкольного управления наполняется реальным педагогиче-

²⁰ С. 17. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов: Сокр. пер. с нем. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.

ским содержанием и максимально его конкретизирует, направляя на решение актуальных проблем школьной жизни. В процессе выявления проблем, поиска и обсуждения перспективных социально-педагогических идей устанавливаются деловые, демократичные и доброжелательные отношения между учителями и управленцами, что способствует формированию целостного педагогического коллектива единомышленников.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Бир С. Кибернетика и управление производством: Пер. с англ. – М.: Наука, 1965. – 391 с.
3. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
4. Виханский О.С. Менеджмент/ О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Гардарика, 1998. – 528 с.
5. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики/ Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
6. Войшвилло Е.К. Логика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений/ Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.
7. Воровщиков С.Г. Азбука логичного мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. – М.: Центральное издательство, 2005. – 288 с.
8. Воровщиков С.Г. Компетентностный подход к определению содержания образования: модель познавательной компетентности// Система деятельности факультетов повышения квалификации в подготовке руководителей образовательных учреждений к реализации концепции модернизации образования России: Материалы VIII Международ. научно-практ. конфер.: В 2 ч. – Ч 1. – М.: АПК и ПРО, 2004. – С. 35-39.
9. Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. – М.: ЦГЛ, 2005. – 320 с.
10. Воровщиков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы)/ С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2006. – 352 с.
11. Дидро Д. Мысли к истолкованию природы// <http://www.philosophy.ru/library/diderot/interpretation.html>
12. Дудченко В.С. Абсолютный консультант, или секреты успешного консультирования. – М.: «Квантро-Принт», 2004. – 240 с.
13. Дудченко В.С. Основы инновационной методологии. – М.: Ин-т социологии РАН. На Воробьевых. – 1996. – 68 с.
14. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить// Народное образование. – 1964. – № 1. – С. 13-18.
15. Ильин В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 168 с.
16. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления. – Алма-Ата: ОбЛИУУ, 1991. – 205 с.
17. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управления. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
18. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
19. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций внутришкольного управления. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 133 с.
20. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.

21. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
22. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах/ В.В. Краевский, А.В. Хугорской// Педагогика. – 2003. – № 2. – С.3-10.
23. Кремянский В.И. Структурные уровни живой материи. – М.: Науки, 1969. – 295 с.
24. Ксензова Г.Ю. Психология труда учителя. – Тверь: «Лилия Принт», 2004. – 350 с.
25. Лекторский В.А. Методологический анализ науки/ В.А. Лекторский, В.С. Швырев// Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1962. – С. 7-44.
26. Менеджмент/ Под ред. М.П. Переверзева. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
27. Новик И.Б. Вопросы стиля мышления естествознания. – М.: Политиздат, 1975. – 144 с.
28. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
29. Нововведения во внутришкольное управление/ Под общ. ред. А.М. Моисеева. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 232 с.
30. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования// Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
31. Оучи У. Б. Методы организации производства: теория Z. Японские и американские подходы: Пер с англ. – М.: Экономика, 1984. – 184 с.
32. Переверзев В.Н. Логистика: Справочная книга по логике. – М.: Мысль, 1995. – 221 с.
33. Поташник М.М. Управление современной школы (В вопросах и ответах)/ М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
34. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 864 с.
35. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
36. Рапопорт В.Ш. Диагностика управления: Практический опыт и рекомендации. – М.: Экономика, 1988. – 127 с.
37. Словарь-справочник менеджера/ Под ред. М.Г. Лапусты. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.
38. Смирнов И.Н. Философия/ И.Н. Смирнов, В.Ф. Титов. – М.: Изд-во РЭА, 1998. – 288 с.
39. Татьянченко Д.В. Консалтинговая служба в образовании/ Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с.
40. Татьянченко Д.В. Управление качеством образования: вхождение в проблему/ Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.
41. Теория управления социалистическим производством/ Под ред. О.В. Козловой. – М.: Экономика, 1979. – 367 с.
42. Управление – это наука и искусство/ А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М.: Республика, 1992. – 351 с.
43. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
44. Управление социалистическим производством (вопросы теории и практики)/ А.Г. Аганьбеян, Б.С. Андреев, Г.А. Арбагов и др. – М.: Экономика, 1978. – 767 с.
45. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.
46. Управленческое консультирование: В 2-х т. Т. 1.: Пер. с англ. – М.: СП «Интерэсперт», 1992. – 319 с.
47. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 528 с.
48. Ушаков К.М. Управленческое консультирование в условиях развивающейся школы// Школа-лаборатория № 1058 Московского комитета по образованию. – Вып. № 2. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1997. – С. 14-28.
49. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
50. Хохлова С.В. Мониторинг качества школьного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 24 с.

51. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
52. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
53. Шамова Т.И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.
54. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М.: АПП ЦИТП, 1992.
55. Эйнштейн А. Собр. научных трудов: В 4 т. Т.1. – М.: Наука, 1965. – 682 с.
56. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: КомКнига, 2006. – 432 с.

Задание № 2 «ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОМПЛЕКСНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ».

Цель: Разработать свой вариант целевой подпрограммы «Развитие внутришкольной системы развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся» на 2012-2016 гг.

Уважаемые участники курса!

Перед современной школой поставлены задачи, которые без грамотного управленческого сопровождения успешно решить невозможно. Одним из обязательных требований к деятельности успешного руководителя является опора на методолого-теоретические основы внутришкольного управления.

Одним из важнейших методологических подходов к управлению школой является комплексно-целевой подход. Он особенно необходим при стратегическом планировании решения комплекса сложных проблем образования, имеющих идеологические, содержательные, технологические и квалиметрические аспекты. К числу таких проблем можно смело отнести проблему развития универсальных учебных действий, представленных в современных ФГОСах как метепредметный образовательный результат.

Как известно, именно программно-целевой подход, направленный на интегративное представление, целостное формирование и последовательное осуществление управленческого решения, основанного на анализе сложных актуальных проблем, определении целей и разработке мер по их достижению, лежит в основе разработки программы развития школы. Скромный временной формат курса позволит нам разработать не всю программу развития школы, а только одно из ее важнейших приложений – целевую подпрограмму «Развитие внутришкольной системы развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся» на 2012-2016 гг.

Задание: Заполните пустые места в матрице – целереализующая часть целевой подпрограммы, представленная в шести таблицах. Обязательно заполните все позиции таблицы! Рассматривайте данную работу не столько как создание инновационного управленческого документа, сколько как средство освоения мощного управленческого инструмента – целевой программы.

Желаем успехов в выполнении задания!

Матрица

ЦЕЛЕВАЯ ПОДПРОГРАММА «РАЗВИТИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ОСНОВЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ» НА 2012-2016 ГГ.

СОДЕРЖАНИЕ

ПАСПОРТ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

1. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ЗАМЫСЕЛ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

3. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

1. Общешкольная классификация универсальных учебных действий, дидактические комментарии к ней.

2. Пакет методик формирования и развития учебно-логических умений учащихся начальной школы.

3. Учебно-методический комплекс метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию и развитию универсальных учебных действий учащихся 8-9 кл.

4. Методические нормы формирования и развития универсальных учебных действий умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

5. Управленческо-методические нормы организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся.

6. Внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

4. ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ, ДИАГНОСТИКА И РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

ПАСПОРТ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

Полное наименование программы	Целевая подпрограмма «Развитие внутришкольной системы развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся» на 2012-2016 гг.
Нормативные основания для разработки программы	<p>Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации 04 февраля 2010 г. Пр.-271</p> <p>Стратегия модернизации содержания общего образования (материалы для разработки документов по обновлению общего образования), Министерство образования Российской Федерации, 2001 г.</p> <p>Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.</p> <p>Федеральный государственных образовательных стандартов основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образова-</p>

	<p>ния Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Устав ГБОУ СОШ № Н Программа развития ГБОУ СОШ № Н на 2012-2016 г.г.</p>
Период и этапы реализации программы	<p>1. Мотивационно-проектный этап (2012-2013 г.г.). Формирование концептуальных основ, пилотажного варианта учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся</p> <p>2. Созидательно-коррекционный этап (2013-2015 г.г.). Апробация и корректировка пилотажного варианта учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий</p> <p>3. Аналитико-обобщающий этап (2015-2016 г.г.). Анализ и обобщение процесса и результатов разработки, теоретического обоснования и апробации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий</p>
Цель программы	Обеспечить разработку, теоретическое обоснование и апробацию внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся
Основные задачи программы	<p>1. Определение содержания учебно-познавательной компетентности учащихся.</p> <p>2. Выбор и утверждение в качестве внутришкольного нормативного документа целостной классификации универсальных учебных действий (общеучебных умений) как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности.</p> <p>3. Формирование, обсуждение и утверждение внутришкольных дидактических комментариев к классификации общеучебных умений, конкретизирующих формулировки умений.</p> <p>4. Проектирование и апробация пакета методик формирования учебно-логических умений у учащихся начальной школы;</p> <p>5. Формирование и апробация целостного учебно-методического комплекса метапредметного курса для учащихся начальной школы «Мир деятельности» (Л.Г. Петерсон).</p> <p>6. Формирование и апробация целостного учебно-методического комплекса элективного курса «Азбука логичного мышления» (С.Г. Воробчиков), способствующего целенаправленному формированию общеучебных умений учащихся 9-10 кл.</p> <p>7. Обсуждение и утверждение внутришкольных методических рекомендаций по планированию совершенствования общеучебных умений учащихся в границах традиционных учебных дисциплин.</p> <p>8. Обсуждение и утверждение внутришкольных управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений.</p> <p>9. Апробация мониторингового инструментария и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.</p> <p>10. Апробация технологии внутришкольного управления развитием общеучебных умений учащихся.</p> <p>11. Практико-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов в процессе разработки, обсуждения и внедрения в образовательный процесс основных управленческо-методических</p>

	средств, способствующих развитию учебно-познавательной компетентности
Ожидаемые конечные результаты, важнейшие целевые показатели программы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Скорректированная педагогами модель содержания учебно-познавательной компетентности учащихся. 2. Принятая педагогами в качестве внутришкольного стандарта классификация универсальных учебных действий (общеучебных умений) как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности. 3. Сформированные педагогами дидактические комментарии к классификации общеучебных умений, конкретизирующие формулировки умений. 4. Разработанный педагогами пакет методик формирования учебно-логических умений у учащихся начальной школы. 5. Скорректированный педагогами целостный учебно-методический комплекс метапредметного курса для учащихся начальной школы «Мир деятельности». 6. Скорректированный педагогами целостный учебно-методический комплекс метапредметного курса для учащихся 8-9 кл. «Азбука логичного мышления». 7. Скорректированные педагогами методические рекомендации по планированию совершенствования общеучебных умений учащихся в границах традиционных учебных дисциплин. 8. Скорректированные внутришкольные управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений. 9. Апробированные руководителями школы и психологической службой мониторинговый инструментарий и организационная система изучения сформированности приоритетных общеучебных умений. 10. Апробированная технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений учащихся. 11. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного развития учебно-познавательной компетентности учащихся. 12. Повышение уровня владения учащимися общеучебными умениями как универсальными для многих учебных дисциплин способами получения, переработки и использования информации
Разработчики программы	Рабочая группа, педагогический коллектив школы.
Фамилия, имя, отчество, должность, телефон руководителя программы	
Постановление об утверждении программы	Решение Педагогического совета ГБОУ СОШ № Н об утверждении целевой подпрограммы как составной части программы развития школы. Протокол № <u>1</u> от «9» <u>сентября</u> 2012 г.
Система организации контроля за вы-	Постоянный контроль за выполнением подпрограммы осуществляет Педагогический совет школы.

1. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

В 2002 г. был проведен первый этап **мониторинга федерального эксперимента** по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Им были охвачены 43 тысячи десятиклассников из более полутора тысяч школ 65 регионов страны. Выводы были неутешительны: «**Степень сформированности общеучебных умений пока еще не достаточно высока.** При этом недостатки сформированности общеучебных умений отрицательно сказываются на формировании умений специфических, например, применять полученные знания для объяснения, прогнозирования и оценки изучаемых явлений». Результаты второго этапа мониторинга образовательных достижений учащихся 10-х классов, в которых приняли участие уже 70 тысяч десятиклассников из 48 регионов страны, также свидетельствовали о неудовлетворительном уровне владения старшеклассниками общеучебными умениями.²¹

Эти данные, к сожалению, были подтверждены **международными исследованиями образовательных достижений учащихся PISA-2000, 2003, 2009, 2011.** Например, российские учащиеся в области грамотности чтения в 2006 году заняли 32-34 места среди 44 стран мира. По мнению международных экспертов, «результаты учащихся России свидетельствуют не только о недостаточной сформированности отдельных навыков чтения, но и о наличии более общей проблемы – **несформированности общих умений работы с информацией.** Очевидно, что эта проблема не может быть успешно разрешена средствами только одного какого-либо учебного предмета, или группы предметов (например, средствами русского языка и литературы), или усилиями только одной какой-либо группы учителей (например, силами учителей начальных классов). Необходимо разработать и реализовать целевую комплексную программу, охватывающую все аспекты образовательной деятельности учащихся, все учебные предметы и все этапы обучения в школе» (Краткий отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА-2006»).

В начале 2012-13 уч. года в нашей школе было осуществлено масштабное изучение владения учащимися 5-ых и 9-ых классов приоритетными общеучебными умениями. По результатам диагностики было рекомендовано педагогическим коллективам усилить работу по формированию и развитию ключевых общеучебных умений.

Таким образом, результаты **международных, федеральных, школьных** исследований свидетельствуют о недостаточном уровне сформирован-

21 С. 47, 43. Мониторинг эксперимента/ Под ред. А.В. Баранникова. – М.: АПК и ПРПО, 2003. – 84 с.

ности общеучебных умений как приоритетных компонентов учебно-познавательной компетентности учащихся.

Такое положение дел объясняется в частности и отсутствием целостного решения данной проблемы в формате общеобразовательного учреждения. Так, ретроспективный анализ теоретических основ свидетельствует, что разработанные в 70-80-е годы программы общеучебных умений были сориентированы в основном на учебные программы того времени. Данным программам характерно отсутствие обоснованного основания для классификации общеучебных умений, недостаточная конкретность и операционность представления каждого умения; неясность требований к уровню их сформированности. Таким образом, изучение работ отечественных дидактов свидетельствует о недостаточном уровне разработанности теоретических исследований по формированию и обоснованию целостного пакета управленческо-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Следовательно, целевая подпрограмма направлена на решение **проблемы**, имеющей идеологические, дидактические, методические и управленческие аспекты, в основе которой лежат противоречия между необходимостью повышения эффективности управления развитием общеучебных умений учащихся школы и

- отсутствием в педагогическом коллективе единого понимания важности и необходимости целенаправленного развития общеучебных умений как основы учебно-познавательной компетентности;

- отсутствием единой для школы классификации общеучебных умений учащихся;

- отсутствием целостного учебно-методического комплекса специальных занятий, направленных на формирование общеучебных умений учащихся;

- недостаточной скоординированностью методического обеспечения развития общеучебных умений в границах общеобразовательных дисциплин;

- недостаточной сформированностью управленческо-методического обеспечения развития общеучебных умений учащихся в границах проектной и исследовательской деятельности;

- недостаточной профессиональной компетентностью учителей-предметников, необходимой для формирования и развития общеучебных умений учащихся школы.

Все это свидетельствует о востребованности данной целевой подпрограммы, в границах которой должна быть разработана, теоретически обоснована и апробирована внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ЗАМЫСЕЛ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

Выбор темы данной целевой подпрограммы объясняется несколькими причинами:

В-первых, «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» провозгласила необходимость обновления содержания общего образования на основе компетентностного подхода. Необходимость компетентностного подхода продиктована, с одной стороны, желанием достичь нового качества образования, соответствующего современным потребностям развития общества, с другой – пониманием бесперспективности экстенсивного пути решения проблемы за счёт увеличения объёма знаний или изменения содержания знаний только по отдельным предметам. Внешние и внутрисистемные факторы обусловили современную активизацию исследования проблем компетентностного подхода к содержанию именно школьного образования.

Во-вторых, в «Стратегии модернизации общего образования» приоритетное место среди ключевых компетенций предоставлено компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. Однако развитию у учащихся готовности к осуществлению самоуправляемой деятельности по решению реальных учебно-познавательных проблем препятствует отсутствие у школы теоретически обоснованного определения содержания учебно-познавательной компетентности, учебно-методического и управленческого сопровождения развития учебно-познавательной компетентности. Учитывая деятельностную составляющую компетентности и общеобразовательную направленность школы, важнейшим компонентом учебно-познавательной компетентности являются универсальные учебные действия (общеучебные умения).

В-третьих, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования провозгласили в качестве важнейшей задачи современной системы общего образования **«формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию»**. В новых стандартах второго поколения универсальные учебные действия сгруппированы в четыре основных блока: *личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные действия*.²² Сами разработчики стандарта признают: «Близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «общепознавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия». Формирование общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения. Как гласит известная притча, чтобы накормить голодного человека можно поймать рыбу и накормить его. А можно поступить иначе – научить ловить рыбу, и тогда человек, научившийся рыбной ловле, уже никогда не останется голодным».²³

22 С. 28-31. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

23 Карабанова О.А. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250

В-четвертых, важность данного направления образовательного процесса была подчеркнута и в **региональной программе развития образования**.

В связи с этим очевидна актуальность данной целевой подпрограммы, направленной на разработку, теоретическое обоснование, апробацию внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

Ведущая идея целевой подпрограммы заключается в необходимости системного рассмотрения проблемы общеучебных умений как проблемы идеологической, управленческой, дидактической и методической.

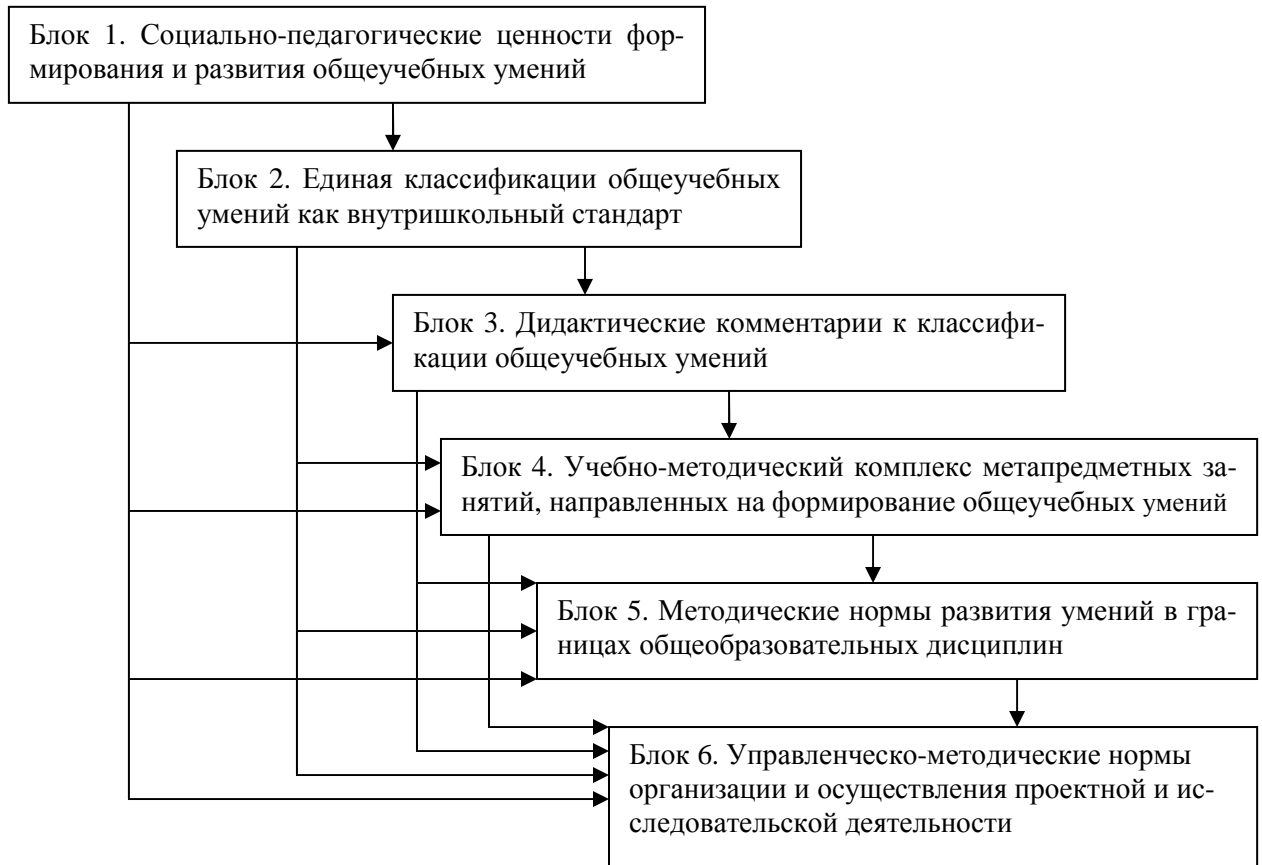
1. Особо актуальным становится формирование и развитие общеучебных умений с точки зрения **компетентностного подхода к содержанию образования**, т.к. он выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы. В связи с тем, что умения учиться являются фундаментом учебно-познавательной деятельности человека на протяжении всей его жизни, настоятельно требуется обоснование рассмотрения общеучебных умений не только как еще одного компонента содержания образования, но и как основа учебно-познавательной компетентности.

2. В качестве несущей конструкции обеспечения целенаправленного решения данной проблемы может выступить **внутришкольная система формирования и развития общеучебных умений учащихся**, состоящая из следующих блоков:

- **Блок № 1** «Социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений» включает формулировку и обоснование социокультурных, педагогических, психологических и управленческих идей, способствующих координации деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность деятельности педагогов всех ступеней обучения при формировании и развитии общеучебных умений. Обоснование данных социально-педагогических ценностей должно быть осуществлено в контексте совершенствования учебно-познавательной компетентности учащихся. Социально-педагогические ценности развития общеучебных умений должны быть «выращены» в самом педагогическом коллективе школы и утверждены решением педсовета.

- **Блок № 2** «Единая классификации общеучебных умений как внутришкольный стандарт» удовлетворяет обязательное требование наличия у учителей конкретной школы единых подходов к классификации общеучебных умений. Единая классификация общеучебных умений должна быть выбрана, обсуждена педагогами школы и утверждена решением педсовета как внутришкольный стандарт. В новых стандартах второго поколения универсальные учебные действия сгруппированы в четыре основных блока: *личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные действия*. В связи с неясной классификационной основой, некорректностью, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок отдельных действий по-прежнему,

несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит необходимость продолжать работу по классификации общеучебных умений, соответствующих идее универсальных учебных действий как важнейшего метапредметного результата образовательного процесса. В предлагаемой нами классификации, которая конкретизирует рамочную по своей сути программу универсальных учебных действий, общеучебные умения объединены в три группы: *учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения.*



- **Блок № 3** «Дидактические комментарии к классификации общеучебных умений» конкретизируют и поясняют содержание формулировок общеучебных умений. Дидактические комментарии позволяют устранить возможные разночтения в понимании умений педагогами школы. Дидактические комментарии к программе общеучебных умений, обращенные к учащимся той или иной ступени обучения, представляют собой взаимосвязанное множество определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения. Таким образом, дидактические комментарии доводят до сведения учащихся единую точку зрения педагогов школы – как корректно применять то или иное умение. Организуемый в школе процесс создания дидактических комментариев к классификации общеучебных умений способствует освоению педагогами содержания классификации, понимания взаимообусловленности формулировок общеучебных умений, проектированию подходов к выбору методик их развития.

- **Блок № 4** «Учебно-методический комплекс специальных метапредметных занятий, направленных на формирование общеучебных умений». Предлагаемый организационно-методический рисунок формирования учебно-логических умений у учащихся начальной школы предполагает ежедневное проведение «логические пятиминуток», выступающих в роли своеобразной гимнастики ума. «Логические пятиминутки» как малая форма организации процесса обучения позволяют учителю гибко развертывать содержание работы с учащимися, не изменяя учебный план, не увеличивая нагрузку на малышей.

Учебно-методический комплекс метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию общеучебных умений учащихся, включает учебную программу, тематическое планирование, поурочные разработки и учебное пособие для учащихся. Учебно-методический комплекс метапредметного курса способствует целостному овладению учащимися основных теоретических и технологических позиций общеучебных умений, избавляя тем самым учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах, предоставляя возможность активно использовать и развивать уже сформированные умения.

- **Блок № 5** «Методические требования к развитию общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин» учитываются в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Тематическое планирование позволяет учителям-предметникам зафиксировать процесс применения и развития общеучебных умений в границах традиционных учебных дисциплин. При фиксации развиваемого общеучебного умения необходимо помнить ряд требований:

- Во-первых, и учитель, и ученики должны знать, что данное умение выступает в качестве предмета преподавания (учения).

- Во-вторых, для этого в границах учебного занятия должно специально выделяться время.

- В-третьих, фиксирование в тематическом планировании определенного общеучебного умения предполагает в дальнейшем определение специальной методики его развития.

Основанием для этой работы является содержание учебной темы, всего учебного курса и частные методики преподавания конкретной учебной дисциплины.

- **Блок № 6** «Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся» включает внутришкольные нормативные документы, методические рекомендации, обращенные как к педагогам, выступающим в роли консультантов, так и к учащимся, разрабатывающим учебные проекты. Управленческо-методические рекомендации к организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся способствуют созданию ситуаций

востребованности общеучебных умений для эффективного решения реальных познавательных проблем.

3. В настоящее время под **учебно-методическим обеспечением** образовательного процесса некоторые исследователи подразумевают совокупность дидактических и методических разработок, отвечающих современным требованиям педагогической науки и практики. **Управленческое сопровождение** рассматривается как особый род сервиса, организационного обслуживания, как источник особого, специфического ресурса, отличного от других ресурсов, необходимых школе. Оно как бы надстраивается над традиционно понимаемым ресурсным обеспечением школы, дополняет его, оказывает влияние на состояние всех других ресурсов и условий. Учебно-методическое и управленческое сопровождение развития учебно-познавательной компетентности учащихся может найти отражение в системе внутришкольных управленческих и учебно-методических документов стратегического, тактического и оперативного характера.

В результате разработки и апробации данной внутришкольной системы будет сформирован **пакет учебно-методических и управленческих документов:**

1. Скорректированная педагогами модель содержания учебно-познавательной компетентности учащихся.
2. Принятая педагогами в качестве внутришкольного стандарта классификация универсальных учебных действий (общеучебных умений) как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности.
3. Сформированные педагогами дидактические комментарии к классификации общеучебных умений, конкретизирующие формулировки умений.
4. Разработанный педагогами пакет методик формирования и развития учебно-логических умений у учащихся начальной школы.
5. Скорректированный педагогами целостный учебно-методический комплекс метапредметного курса для учащихся начальной школы «Мир деятельности».
6. Скорректированный педагогами целостный учебно-методический комплекс метапредметного курса для учащихся старших классов «Азбука логического мышления».
7. Скорректированные педагогами методические рекомендации по планированию совершенствования общеучебных умений учащихся в границах традиционных учебных дисциплин.
8. Скорректированные внутришкольные управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений.
9. Апробированные руководителями школы и психологической службой мониторинговый инструментарий и организационная система изучения сформированности приоритетных общеучебных умений.

10. Апробированная технология внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Кроме того будет осуществлено повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и уровня владения учащимися общеучебными умениями как универсальными для многих учебных дисциплин способами получения, переработки и использования информации, которое будет установлено посредством определенного мониторингового инструментария и представлено в виде аналитических записок.

4. Такое системное рассмотрение проблемы общеучебных умений, как проблемы идеологической, управленческой, дидактической, методической, обусловило **наукоемкий** и **времяемкий** характер данной целевой подпрограммы.

5. Цель подпрограмма состоит в разработке, теоретическом обосновании, апробации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

1. Мотивационно-проектный этап (2012-2013 г.г.). Формирование концептуальных основ, пилотажного варианта учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

1.1. Анализ методологической, теоретической и эмпирической информации о развитии общеучебных умений и о внутришкольном управлении данным процессом.

1.2. Изучение исходного состояния сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.

1.3. Изучение исходного состояния профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного развития общеучебных умений учащихся.

1.4. Обсуждение и утверждение общешкольной классификации общеучебных умений учащихся.

1.5. Формирование, обсуждение и утверждение единых дидактических комментариев к общешкольной классификации общеучебных умений учащихся.

1.6. Проектирование и обсуждение пакета методик формирования учебно-логических умений учащихся начальной школы.

1.7. Обсуждение проекта рабочей учебной программы метапредметного курса «Азбука логичного мышления».

1.8. Формирование и обсуждение проекта методического пособия к метапредметному курсу «Азбука логичного мышления».

1.9. Формирование и обсуждение проекта методических рекомендаций по планированию совершенствования и использования общеучебных умений учащихся в границах базовых учебных дисциплин.

1.10. Формирование и обсуждение проекта внутришкольных управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению про-

ектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений.

1.11. Формирование, обсуждение и пилотажное апробирование мониторингового инструментария и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.

1.12. Частичная апробация технологии внутришкольного управления развитием общеучебных умений учащихся (прежде всего процедура проектирования объекта управления).

1.13. Практико-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов в процессе разработки, обсуждения и пилотажной апробации некоторых программно-методических документов по развитию общеучебных умений.

2. Созидательно-коррекционный этап (2013-2015 г.г.). Апробация и корректировка пилотажного варианта учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

2.1. Апробирование, корректирование и наращивание дидактических комментариев к общешкольной классификации общеучебных умений.

2.2. Апробирование, корректирование и наращивание пакета методик формирования учебно-логических умений учащихся начальной школы.

2.3. Апробирование и корректирование содержания и методики преподавания метапредметного курса «Азбука логичного мышления».

2.4. Апробирование и корректирование методических рекомендаций по планированию совершенствования и использования общеучебных умений учащихся в границах базовых учебных дисциплин.

2.5. Диагностика методических затруднений учителей по реализации программно-методических норм к планированию совершенствования и использования общеучебных умений учащихся в границах традиционных учебных дисциплин.

2.6. Апробирование и корректирование мониторингового инструментария и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.

2.7. Апробирование и корректирование внутришкольных управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений.

2.8. Частичная апробация технологии внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся (целостный цикл в границах одного учебного года).

2.9. Практико-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов в процессе апробирования и корректировании программно-методических документов по формированию и развитию общеучебных умений.

3. Аналитико-обобщающий этап (2015-2016 г.г.). Анализ и обобщение процесса и результатов разработки, теоретического обоснования и апробации

внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

3.1. Изучение итогового состояния сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.

3.2. Изучение итогового состояния профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного развития общеучебных умений учащихся.

3.3. Нарращивание и теоретическое обоснование методик формирования учебно-логических умений учащихся начальной школы.

3.4. Совершенствование содержания и методики преподавания мета-предметного курса «Азбука логичного мышления».

3.5. Обобщение и теоретическое обоснование итогового варианта методических рекомендаций по планированию совершенствования и использования общеучебных умений учащихся в границах традиционных учебных дисциплин.

3.6. Обобщение и теоретическое обоснование внутришкольных управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений.

3.7. Нарращивание мониторингового инструментария и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.

3.8. Обобщение и теоретическое обоснование технологии внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся (целостный цикл в границах одного учебного года).

3.9. Практико-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов в процессе апробирования и корректировании программно-методических документов по развитию общеучебных умений.

3.10. Анализ эффективности управленческо-методического обеспечения управления качеством развития общеучебных умений как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

3. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

В качестве стартовых приоритетных направлений целевой подпрограммы определены следующие вектора деятельности. Данные векторы целевой подпрограммы обладают значительной теоретической новизной и требуют дополнительных пояснений. Представим и прокомментируем ключевые позиции каждого направления:

1. Общешкольная классификация универсальных учебных действий, дидактические комментарии к ней.

Цель: Обсуждение, совершенствование и утверждение дидактических комментариев к классификации общеучебных умений.

В качестве наиболее перспективной классификации общеучебных умений выбрана «Программа общеучебных умений школьников», разработанная Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиковым, которая включает следующие группы умений:

1. Учебно-управленческие умения.
2. Учебно-информационные умения.
 - 2.1. Умения работать с письменными текстами.
 - 2.2. Умения работать с устными текстами.
 - 2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации.
3. Учебно-логические умения.
 - 3.1. Анализ и синтез.
 - 3.2. Сравнение.
 - 3.3. Обобщение и классификация.
 - 3.4. Определение понятий.
 - 3.5. Доказательство и опровержение.
 - 3.6. Определение и решение проблемы.

Классификации общеучебных умений учащихся сопровождается дидактическими комментариями. Предназначение данных комментариев, сформированных педагогами школы, заключается в еще большей конкретизации содержания формулировок общеучебных умений. Так, например, в классификации содержится умение «2.1.23. Составлять конспекты письменного текста». В комментарии дается определение понятия «конспект», содержится классификация конспектов, предлагаются правила конспектирования и редактирования конспекта. Таким образом, комментарии не отвечают на вопрос «Как формировать и развивать то или иное общеучебное умение», а содержат ответ «Что такое это общеучебное умение? Как его правильно осуществлять?». Данные комментарии, обращенные к учащимся той или иной ступени обучения, представляют собой пакет определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения.

Дидактические комментарии позволяют устранить возможные разночтения умений педагогами школы. В процессе формирования, обсуждения и утверждения комментариев происходит освоение данной классификации умений учителями школы. Дидактические комментарии разработаны именно к данной классификации, поэтому номер комментария соответствует номеру умения в классификации общеучебных умений. Если та или иная норма взята из какой-либо книги, статьи, то формулировка комментария сопровождается указанием источника, из которого была взята. Что позволяет, во-первых, сформировать в целом не противоречивые комментарии, взятые из комплементарных по отношению друг к другу теоретических или методических работ, во-вторых, при возможной корректировке того или иного комментария обратиться к первоисточнику, глубже понять позицию автора, определить приемлемые границы изменений.

Дидактические комментарии сопровождают не только отдельные умения, но и каждую группу умений предваряет концептуальный, мотивацион-

ный комментарий, поясняющий не только суть и место данной группы умений в программе, но и по возможности поясняющий важность этих умений для учебно-познавательной деятельности учащихся.

<i>Шифр цели</i>	<i>№</i>	<i>Содержание и формы деятельности</i>	<i>Время</i>	<i>Разработанные материалы</i>

2. Пакет методик формирования учебно-логических умений учащихся начальной школы.

Цель: Проектирование и апробация «логических пятиминуток» как средства целенаправленного формирования учебно-логических умений у учащихся начальной школы.

Предлагаемый организационно-методический рисунок формирования и развития учебно-логических умений у учащихся начальной школы предполагает ежедневное проведение «логических пятиминуток», выступающих в роли своеобразной гимнастики ума.

Предлагаемые «пятиминутки» разнообразны по своему назначению:

Во-первых, это **«стартовая пятиминутка»**, объясняющая учащимся что, зачем и как будет изучаться, и **«финишная»**, побуждающая детей к осмыслению проделанной в течение учебного года совместной работы.

Во-вторых, **«вводные пятиминутки»**, открывающие изучение каждой группы учебно-логических умений. Они направлены на доступное и целостное изложение сущности конкретной группы учебно-логических умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и т.д.), демонстрацию их значения для совершенствования учебно-познавательной деятельности учащихся.

В-третьих, **«инструктивные пятиминутки»** представляют минимум инструктивной информации, необходимой для осознанного применения того или иного учебно-логического умения.

В-четвертых, **«тренинговые пятиминутки»**, последовательно формирующие и развивающие отдельные учебно-логические умения в соответствии с программой общеучебных умений. Данная группа составляет подавляющее большинство «пятиминуток».

В-пятых, **«мониторинговые пятиминутки»**, направленные в первую очередь на изучение сформированности ключевых учебно-логических умений.

В основе формирования и проведения «логических пятиминуток» лежат следующие позиции:

1. Известно, что умение по своему характеру предполагает всегда созна-

тельное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения; по структуре – это система различных **знаний** и навыков; по механизму реализации – **самостоятельный** перенос известных способов деятельности в новые условия. Кроме навыков в структуру умений входят **знания**, которые используют для выбора состава и комбинаций навыков, а также **знания**, необходимые для осуществления определенной деятельности. В связи с этим формирование и развитие учебно-логических умений предполагает **обязательное предъявление теории** корректного осуществления того или иного умения. Формирование умения сопровождается целостным и доступным изложением минимума теоретико-инструктивных знаний.

2. «Классификация общеучебных умений школьников» выступает в качестве несущей конструкции выстраивания пакета «пятиминуток». посредством «пятиминуток» формируется и развивается не логическое мышление вообще, а конкретный перечень умений, овладев которым ученик будет способен корректно анализировать и синтезировать, сравнивать, обобщать, определять понятия, доказывать и опровергать.

3. Формирование логического мышления, сравнительно нового вида мышления для учащихся начальной школы, осуществляется с опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное мышления, которые в основном уже сформированы к 10-11 годам жизни ребенка. Мыследеятельность в границах «пятиминуток» должна быть построена так, чтобы ее результатом было согласованное и гармоничное развитие логического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. При этом необходимо стремиться не давать готовую текстовую информацию, а предлагать учащимся материал для манипулирования, наблюдения и групповых обсуждений.

4. «Пятиминутки» не должны быть инородными в теле реального образовательного процесса. Напротив, необходимо стремиться к тому, чтобы активно привлекать содержание предметного учебного материала для формирования учебно-логических умений, а в дальнейшем использовать сформированные умения для приобретения учащимися предметных знаний. Однако содержание «пятиминуток» должно включать не только содержание математики, русского языка, природоведения, но и эмпирический материал, взятый из повседневной жизни учащимся – их увлечения, игры, моды. Дети благодаря этой форме обучения должны убедиться в том, что процесс учения и познания не ограничивается только стенами школы и учебниками, им пронизана вся их жизнь.

5. Участвуя в проведении «пятиминуток», дети должны получать полноценное интеллектуально-эстетическое удовольствие. В данном случае уместно превалирование игровых форм обучения. Анатолий Франс справедливо писал, что учиться надо только весело, чтобы переваривать знания, нужно поглощать их с аппетитом. Однако следует помнить и хрестоматийные слова Константина Дмитриевича Ушинского: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните,

что не все может быть занимательным в ученье... Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность. Вы приготавливаете ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны...». Поэтому «пятиминутки» не должны превратиться для ребят в некую забаву и развлечение, во время которых всего лишь можно отдохнуть от надоевших уроков. Учитель постоянно должен подчеркивать важность гносеологической составляющей «пятиминуток», демонстрировать прикладной аспект сформированных умений и в учении и в повседневной жизни ребят. И в тоже время формат «пятиминуток» исключает «организационную жесткость» комбинированного урока, так традиционно привычного для учащихся начальной школы.

6. «Логические пятиминутки» предполагают целенаправленное формирование учебно-логических умений у учащихся 4 класса на основе ранее сформированного эмпирического опыта логического мышления. Четвероклассникам предлагаются задания, предусматривающие владение умениями читать и писать в соответствии с нормами начальной школы. Однако фрагментарно материалы «пятиминуток» могут быть использованы в 3 классе.

7. Разработка и воплощение данных «пятиминуток» представляются нам реальным проявлением творчества учителя. Ведь невозможно «сверху» полностью регламентировать процесс осуществления «пятиминуток». Время и момент их проведения, как в прочем и сам факт проведения, полностью лежит во власти учителя. Поэтому предполагается длительный и тактичный, многогранный и многотрудный процесс совершенствования методической компетентности учителя начальных классов. Совершенствования методической компетентности, основанной на понимании педагогом ценностей логического мышления, на знании законов формальной логики, на овладении методикой развития учебно-логических умений. Обычно формирование методической готовности учителей разрабатывать и проводить «мыслительные пятиминутки» происходит за полтора-два года групповых и индивидуальных консультаций. Необходимо стремиться, чтобы в работу по проектированию и проведению «пятиминуток» был вовлечен весь педагогический коллектив начальной школы. Это может способствовать «раскручиванию заводного механизма» педагогического творчества по известной схеме: «Если у вас есть идея и у меня есть идея, и мы обменяемся этими идеями, то у каждого из нас будет по две идеи». Именно подобная совместная деятельность педагогов по решению реальной животрепещущей проблемы образовательного процесса и является, пожалуй, единственно эффективной формой методической работы. Кроме того, только сам учитель в связи с пластичностью формы «пятиминутки» может подобрать адекватную тональность общения, непринужденную соревновательность мыследеятельности детей, ненавязчивую доступность содержания материала, ориентированных на особенности учащихся именно этого класса.

Кроме того, возможно будет осуществлено формирование и апробация целостного учебно-методического комплекса метапредметного курса для учащихся начальной школы «Мир деятельности» (Л.Г. Петерсон).

<i>Шифр цели</i>	<i>№</i>	<i>Содержание и формы деятельности</i>	<i>Время</i>	<i>Разработанные материалы</i>

3. Учебно-методический комплекс метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию универсальных учебных действий учащихся 9-10 кл.

Цель: Обсуждение и корректирование рабочей учебной программы, учебного пособия и поурочных разработок курса «Азбука логичного мышления», способствующего целенаправленному формированию общеучебных умений учащихся.

В качестве элективного курса, способствующего целостному освоению основных теоретических и технологических позиций общеучебных умений, выбран курс «Азбука логичного мышления».

Выбор актуальных умений логичного мышления был осуществлен на основе наиболее типичных, часто встречающихся затруднений в учебной деятельности, когда учащиеся не смогли понять изучаемый материал из-за не владения эффективными техниками познания и учения. Из всего многообразия таких затруднений были определены всего шесть проблемных мыслительных ситуаций, которые и стали основными темами курса:

1. «Затруднения в определении существенного»;
2. «Затруднения в определении причины и следствия»;
3. «Затруднения в определении аспектов сравнения»;
4. «Неясность предмета рассуждения»;
5. «Недостаточная доказательность рассуждений»;
6. «Затруднения в составлении классификации».

<i>Шифр цели</i>	<i>№</i>	<i>Содержание и формы деятельности</i>	<i>Время</i>	<i>Разработанные материалы</i>

4. Методические нормы развития универсальных учебных действий учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Цель: Определение, обсуждение и апробация методических норм развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Посредством одного метапредметного курса невозможно обеспечить развитие общеучебных умений. В связи с тем, что в соответствии с учебным планом старшей школы базовым и профильным общеобразовательным предметам отдано 80% учебного времени, именно при их изучении у учащихся возникает потребность в определенных общеучебных умениях и в процессе овладения содержанием этих дисциплин происходит закрепление данных умений.

Проектирование совершенствования и использования общеучебных умений целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Календарно-тематическое планирование следует отнести к методическому документу, который в большей степени конкретизирует образовательный процесс, уделяя внимание не только формированию и развитию предметных знаний и умений, но и освоению универсальным учебным действиям. Календарно-тематическое планирование позволяет конкретизировать методическую составляющую образовательного процесса, уделить особое внимание освоения универсальных учебных действий как учебному средству формирования и развития предметных знаний и умений.

<i>Шифр цели</i>	<i>№</i>	<i>Содержание и формы деятельности</i>	<i>Время</i>	<i>Разработанные материалы</i>

5. Управленческо-методические нормы организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Цель: Определение, обсуждение и апробация управленческо-методических норм организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей совершенствованию общеучебных умений.

Эффективное развитие общеучебных умений предполагает, что они станут предметом освоения не только на репродуктивном уровне, но и в творческих ситуациях при решении учебно-познавательных проблем. Такую возможность предоставляет проектная и исследовательская деятельность учащихся. Действительно, проектная и исследовательская деятельность не только создает ситуации востребованности общеучебных умений для эффективного решения учащимися реальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме творческой деятельности.

Более того, некоторые векторы проектной и исследовательской деятельности могут осуществляться вне учебных занятий, выводя использование

общеучебных умений как эффективных инструментов познания за рамки учебного процесса. Однако обязательным условием является осуществление данной деятельности на основе единой общешкольной программы общеучебных умений. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений.

<i>Шифр цели</i>	<i>№</i>	<i>Содержание и формы деятельности</i>	<i>Время</i>	<i>Разработанные материалы</i>

6. Внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

Цель: Формирование и легитимное утверждение целостного пакета документов, составляющих внутришкольную систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

Необходимо принять и зафиксировать нормативную, идеологическую, содержательную, методическую и организационную преемственность и скоординированность деятельности педагогического коллектива по развитию общеучебных умений.

В настоящее время в педагогике принято различать несколько уровней восприятия и осмысления образовательного процесса, его **учебно-методическое**: **Первый уровень** – это теоретический уровень, он обладает высоким уровнем абстракции и представляет образовательный процесс как динамичную систему, ее содержание на уровне образовательных стандартов. **Второй уровень** – это уровень образовательной программы, учебного плана школы, плана организации воспитывающей деятельности. **Третий уровень** – это создание проекта конкретного образовательного процесса, осуществляемого в рамках учебной программы по конкретным предметам на год, на учебную тему. **Четвертый уровень** – это уровень реального образовательного процесса, когда осуществляется непосредственное взаимодействие учащихся-воспитанников и педагога на уроке, в границах воспитательного мероприятия. Наше исследование преимущественно осуществляется на первых трех уровнях.

Разработка и апробация целостного учебно-методического сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся в соответствии с выше за-

явленными уровнями проектирования образовательного процесса может быть представлено на трех уровнях:

Первый уровень учебно-методическое сопровождение формирования и развития универсальных учебных действий учащихся: Теоретически обоснованная модель содержания учебно-познавательной компетентности учащихся, включающая подробную классификацию универсальных учебных действий.

Второй уровень:

1. Образовательная программа школы, в которой в качестве одного из приоритетов определено формирование и развитие универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

2. Надпредметная образовательная программа развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Третий уровень:

1. Теоретически обоснованный и апробированный учебно-методический комплекс метапредметного элективного курса, включающий учебную программу, тематическое планирование, учебное пособие, хрестоматию, методическое пособие, мониторинговый инструментарий и т.д. («Азбука логичного мышления», «Основы учебного исследования»).

2. Теоретически обоснованные и апробированные методические рекомендации по формированию и развитию универсальных учебных действий в границах базовых учебных дисциплин.

3. Теоретически обоснованный и апробированный пакет учебно-методического обеспечения компетентностной нацеленности организации проектной и исследовательской деятельности учащихся.

4. Программно-методическое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, секций, кружков, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

5. Учебно-методическое сопровождение воспитательных акций и мероприятий, демонстрирующих позитивный потенциал ценности учебно-познавательной деятельности и т.д.

Управленческое сопровождение образовательного процесса может быть представлено в виде технологий управления, внутришкольных нормативных документов, обеспечивающих стабильное протекание образовательного процесса.

Проектирование и апробация управленческого сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий учащихся должны быть направлены на обеспечение скоординированности деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственности деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Координационная основа внутришкольного управления играет ведущую роль в управлении научно-методической и педагогической деятельностью учителей-предметников, преподавателей элективных курсов гносеологической направленности, педагогов дополнительного образования, классных руководителей, приглашенных специалистов и преподавателей вузов, выступающих в качестве консультантов проектной и исследовательской деятельности учащихся. Однако требуется внутришкольное управление, инициирующее вовле-

4. ВОЗМОЖНЫЕ РИСКИ, ДИАГНОСТИКА И РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕВОЙ ПОДПРОГРАММЫ

Опыт научно-методической работы педагогов школы, стабильное функционирование общеобразовательных учреждений, высокий уровень управленческой компетентности руководителей школы, их осознанное желание вовлечь педагогический коллектив в исследовательскую деятельность способствуют нивелированию возможных рисков. Однако естественная ежегодная ротация педагогических кадров (как вовлечение новых, так и убытие прежних участников целевой подпрограммы) может потребовать повторения ряда научно-методических мероприятий.

Установление динамики профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного формирования и развития универсальных учебных действий учащихся, осуществляется посредством определенного мониторингового инструментария, установленные результаты представляются в виде аналитической записки. Факт разработки предполагаемых нормативных и инструктивных документов устанавливается в соответствии с определенным выше перечнем учебно-методического и управленческого обеспечения компетентностно-ориентированного образования учащихся.

Установление исходного и итогового состояния владения учащимися приоритетными универсальными учебными действиями осуществляется посредством разработанного мониторингового инструментария, установленные результаты представляются в виде ежегодной аналитической записки.

ТЕМА 3. ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА СОСТАВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА

1. Три подхода к трактовке управленческого цикла

2. Первый подход (Ю.А. Конаржевский и Т.И. Шамова)

- фрагмент книги: Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой, 1986

3. Второй подход (П.И. Третьяков и Т.И. Шамова)

4. Третий подход (В.С. Лазарев и М.М. Поташник)

- Фрагмент книги: Управление школой/ Под ред. В.С. Лазарева, 1997

5. Конкретизация управленческого цикла

6. Циклограмма как форма представления управленческого цикла

- Фрагмент книги: Новожилова М.М., Воровщиков С.Г., Таврель И.В. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию, 2011

7. Технологией управления как форма представления управленческого цикла

- Список литературы

- **Задание № 3** «Технология внутришкольного управления как форма представления управленческого цикла».

ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА СОСТАВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА

В качестве основных составляющих системы управления обычно определяют *организационную структуру* и *процесс управления*

1. Три подхода к трактовке управленческого цикла

Реализация управленческих функциональных обязанностей предполагает выполнение определенных управленческих действий. Совокупность последовательно выполняемых действий для реализации управленческих функций образует процесс управления. *Процесс управления* – это непрерывная последовательность действий, осуществляемых управленцами, в результате которых изменяется управляемый объект. Процесс управления имеет циклический характер. Под циклом понимается, как правило, замкнутая последовательность управленческих действий [См.: 14, с. 6; 34, с. 75; 33, с. 291; 29, с. 18-19 и др.].

В современной теории управления можно условно выделить *три наиболее известных подхода к трактовке состава и структуры управленческого цикла*, разработанные Ю.А. Конаржевским и Т.И. Шамовой, П.И. Третьяковым, В.С. Лазаревым и М.М. Поташником.



● **Классическая теория менеджмента Анри Файоля**

Главный вклад А.Файоля в теорию управления состоял в том, что он впервые рассмотрел управление как универсальный процесс и выделил его составляющие.

2. Первый подход (Ю.А. Конаржевский и Т.И. Шамова)

Ю.А. Конаржевский, опираясь на отечественную теорию социального управления, определял *управление образовательным учреждением* как «целесообразную деятельность, направленную на упорядочение образовательного процесса и его совершенствование».



© Dennis Cox * www.Clips... Cheatplay.ru

В общих чертах процесс переработки информации состоит из трех основных этапов:

- сбора информации о состоянии управляемого объекта
- переработки ее
- выдачи командной информации (управленческое решение)

По форме управление любой социальной системой представляет собой процесс переработки информации. В общих чертах он состоит из трех основных этапов: *сбора информации о состоянии управляемого объекта, пе-*

переработки ее и выдачи командной информации (управленческое решение)» [14, с. 5].

Рассматривая переработку информации на каждом из указанных этапов, Ю.А. Конаржевский прослеживает следующую последовательность управленческих действий: «Управляющая система в процессе своей деятельности получает определенную информацию о состоянии системы управляемой и о качестве процессов, совершающихся в ней. Эта информация воспринимается, анализируется управляющей системой, которая на основе анализа данных о состоянии внешней среды, а также с учетом команд, поступающих от вышестоящих органов образования, вырабатывает и принимает управленческое решение, направленное на упорядочение управляемой системы или на перевод ее в новое, более высокое качественное состояние. Эта командная информация поступает в управляемую систему» [14, с. 6]. Из данного описания переработки информации следует, что процесс управления носит в определенной мере замкнутый, циклический характер и состоит из огромного множества различных по целям, объектам, продолжительности управленческих циклов. Ю.А. Конаржевский определил **управленческий цикл** как «целостную совокупность сориентированных на достижение одной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности, ограниченных определенными предметно-пространственными и временными рамками» [14, с. 6]. При этом функции управления рассматриваются как «различные виды управленческой деятельности, отличающиеся своеобразным содержанием, специфической целенаправленностью, индивидуальной структурой и функциональной интегративностью» [14, с. 6]. Вот именно эти функции, направленные на управляемый объект и взаимодействующие с ним, представляют собой конкретные формы проявления сущности и содержания процесса управления. По мнению ученого, любой управленческий цикл будет состоять из пяти управленческих функций: *педагогического анализа, подготовки и принятия управленческого решения, организации* коллектива на выполнение этого решения, *контроля, регулирования*. «Каждая из этих функций имеет свое место в общей системе цикла, выполняет только ей одной присущую роль и не может быть игнорирована без риска допустить диспропорции в управленческой деятельности» [14, с. 7]. Например, в рамках управленческого цикла «учебный год» на основе **анализа** итогов учебного года, показывающего недостатки и достоинства в работе коллективов, определяются цель и главные задачи на новый учебный год. Таким образом, педагогический анализ закладывает основу для осуществления второго вида управленческой деятельности – **планирования**. Как только годовой план работы утверждается и получает силу обязательного документа, начинает действовать следующая функция управления – **организация**, направленная на мобилизацию коллектива для выполнения годового плана работы. Одновременно с осуществлением организационной деятельности разворачивается и **контроль**, носящий побудительный, сигнальный характер, поддерживая в коллективе состояние постоянной организационной на-

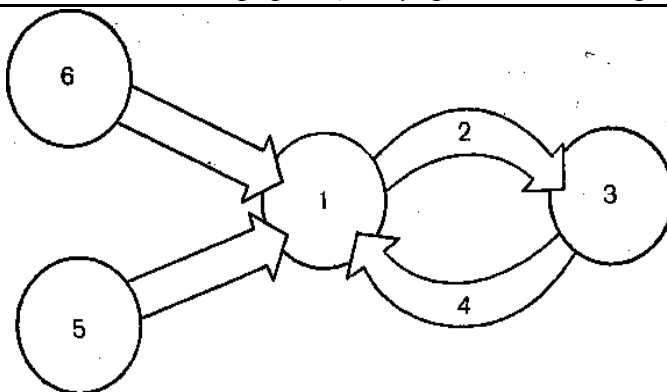
пряженности. Управление не может свестись к констатации фактов, поэтому контроль должен обязательно вступать во взаимодействие с *педагогическим анализом*. Изучая данные контроля и внутренней системы оперативной информации, делая соответствующие выводы и разрабатывая рекомендации, руководители коллектива осуществляют функцию *регулирования*. Данная функция заключается в корректировании годового плана работы, в изменении генерального направления контроля и педагогического анализа, в совершенствовании системы организационных отношений. Результаты оперативного и тематического анализов обрабатываются в процессе анализа итогов учебного года, предполагающего вскрытие причин успехов и неудач в работе коллектива. С учетом данных внешней информации формулируются цель и основные задачи на новый учебный год, что дает продолжение уже новому управленческому циклу.

Ю.А. Конаржевский представляет следующую схему управленческого цикла «учебный год: *анализ* итогов года (определение цели и задач деятельности коллектива на новый учебный год); *планирование* работы образовательного учреждения на новый учебный период; *организация* коллектива на выполнение годового плана; *контроль* за ходом его реализации; *регулирование* этого процесса; *оценка* эффективности управленческого цикла [См.: 14, с. 8]. При этом ученый подчеркивает условный характер данной схемы: «В повседневной деятельности руководителя очень трудно провести четкие грани между отдельными функциями управления: одна из них не только сменяет другую, но и зачастую осуществляется параллельно с ней, а иногда просто органически в нее вплетается» [14, с. 9-10]. В тоже время Ю.А. Конаржевский подчеркивает: во-первых, в процессе управления обязательно должны осуществляться все вышеперечисленные функции; во-вторых, каждый вид деятельности в системе цикла должен взаимодействовать с другими видами управленческой деятельности; в-третьих, в связи с тем, что педагогический анализ открывает и закрывает цикл, он играет роль системообразующего фактора, являясь соединительным звеном между отдельными годовыми управленческими циклами, обуславливая цель деятельности, основные задачи, направления реализации других функций [См.: 14, с. 10-12]. Последнее замечание Ю.А. Конаржевского имеет особое значение для нашего исследования. Отметим, что данный подход к процессу управления был отражен в коллективной монографии «Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики», изданной в 1991 г. под редакцией Т.И. Шаповой [См.: 5, с. 59-105], а также в другой монографии, указанной нами выше – «Управление современной школой», опубликованная в 1992 г. коллективом сотрудников НИИ управления, экономики и развития Российской Академии образования под редакцией М.М. Поташника [См.: 32, с. 67-78].

Фрагмент книги: С. 5-11. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

Управление образовательным учреждением (ОУ) представляет собой целесобразную деятельность, направленную на упорядочение образовательного процесса и

его совершенствование. По форме управление любой социальной системой представляет собой процесс переработки информации. В общих чертах он состоит из трех основных этапов: *сбора информации о состоянии управляемого объекта, переработки ее и выдачи командной информации (управленческое решение).*



Управление ОУ можно представить в виде следующей схемы:

- 1 – управляющая система;
- 2 – командная информация;
- 3 – управляемая система;
- 4 – информация о состоянии системы;
- 5 – данные о состоянии внешней среды;
- 6 – команда вышестоящих органов.

Управляющая система в процессе своей деятельности получает определенную информацию о состоянии системы управляемой и о качестве процессов, совершающихся в ней. Эта информация воспринимается, анализируется управляющей системой, которая на основе анализа данных о состоянии внешней среды, а также с учетом команд, поступающих от вышестоящих органов образования, вырабатывает и принимает управленческое решение, направленное на упорядочение управляемой системы/или на перевод ее в новое, более высокое качественное состояние. Эта командная информация поступает в управляемую систему. Круг замыкается. Любое нарушение хотя бы одного звена этой схемы приводит к тому, что управляемая система частично или полностью выходит из-под управляющего воздействия, а процессы, протекающие в ней, становятся малоэффективными.

Из этой условной схемы управления ОУ видно, что данный процесс носит в определенной мере замкнутый, циклический характер и состоит из огромного множества различных по целям, объектам, продолжительности управленческих циклов. Каждый из них содержит различные виды управленческой деятельности, именуемые **функциями управления**, отличающихся своеобразным содержанием, специфической целенаправленностью, индивидуальной структурой и функциональной интегративностью.

Эти функции направлены на управляемый объект и во взаимодействии с ним представляют собой конкретные формы проявления сущности и содержания процесса управления.

Таким образом, **управленческим циклом в ОУ можно назвать целостную совокупность сориентированных на достижение одной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности, ограниченных определенными предметно-пространственными и временными рамками**

Независимо от того, какие цели преследует цикл управления, какими временными рамками его ограничивает руководитель, независимо от объема и объекта, на упорядочение или развитие которого направляется воздействие цикла, он всегда будет состоять из пяти управленческих функций: **педагогического анализа, подготовки и принятия управленческого решения, организации коллектива** на выполнение этого решения; **контроля, регулирования**. Каждая из этих функций имеет свое место в общей системе цикла, выполняет только ей одной присущую роль и не может быть игнорирована без риска допустить диспропорции в управленческой деятельности.

Рассмотрим управленческого цикла типа «учебный год». На основе **анализа** итогов учебного года, показывающего недостатки и достоинства в работе коллективов, определяются цель и главные задачи на новый учебный год. Следовательно, педагогиче-

ский анализ закладывает основу для осуществления второго вида управленческой деятельности – **подготовки и принятия решения**. В данном, конкретном случае это будет составление и утверждение годового плана работы. Годовой план работы разновидность перспективного управленческого решения. В дальнейшем, рассматривая управленческий цикл типа «учебный год», мы будем именовать эту функцию *планированием*.

Как только годовой план работы утверждается и получает силу обязательного документа, начинает действовать следующая функция управления – **организация**, направленная на мобилизацию коллектива для выполнения годового плана работы. Одновременно с осуществлением организационной деятельности разворачивается и контроль со стороны аппарата управления.

Контроль носит побудительный, сигнальный характер, поддерживая в коллективе состояние постоянной организационной напряженности. Чтобы не превратиться в простой инструмент для констатации фактов, контроль должен обязательно вступать во взаимодействие с педагогическим анализом. Изучая данные контроля и внутренней системы оперативной информации, делая соответствующие выводы и разрабатывая рекомендации, руководители коллектива осуществляют функцию **регулирования**. Суть ее состоит в корректировании (если это вызывается необходимостью) годового плана работы, в изменении генерального направления контроля и педагогического анализа, в совершенствовании системы организационных отношений. Регулирующая деятельность основывается на контрольной и аналитической, и только в этом случае она может достигнуть определенного успеха.

Анализируя данные контроля и системы оперативной информации, руководитель выделяет такие узлы образовательного процесса, которые требуют более пристального внимания, углубленного тематического изучения. Данные и выводы оперативного и тематического анализов служат определенной основой для третьего звена аналитической деятельности руководителей: анализа итогов учебного года. При этом вскрываются причины успехов и недостатков в работе коллектива, с учетом данных внешней информации формулируются цель и основные задачи на новый учебный год. Процесс управления, заканчиваясь, дает продолжение уже новому управленческому циклу (См. Схема).

Таким образом, содержание управленческого цикла «учебный год» может выглядеть так: анализ итогов года (определение цели и задач деятельности коллектива на новый учебный год); планирование работы ОУ на новый учебный период; организация коллектива на выполнение годового плана; контроль за ходом его реализации; регулирование этого процесса; оценка эффективности управленческого цикла.

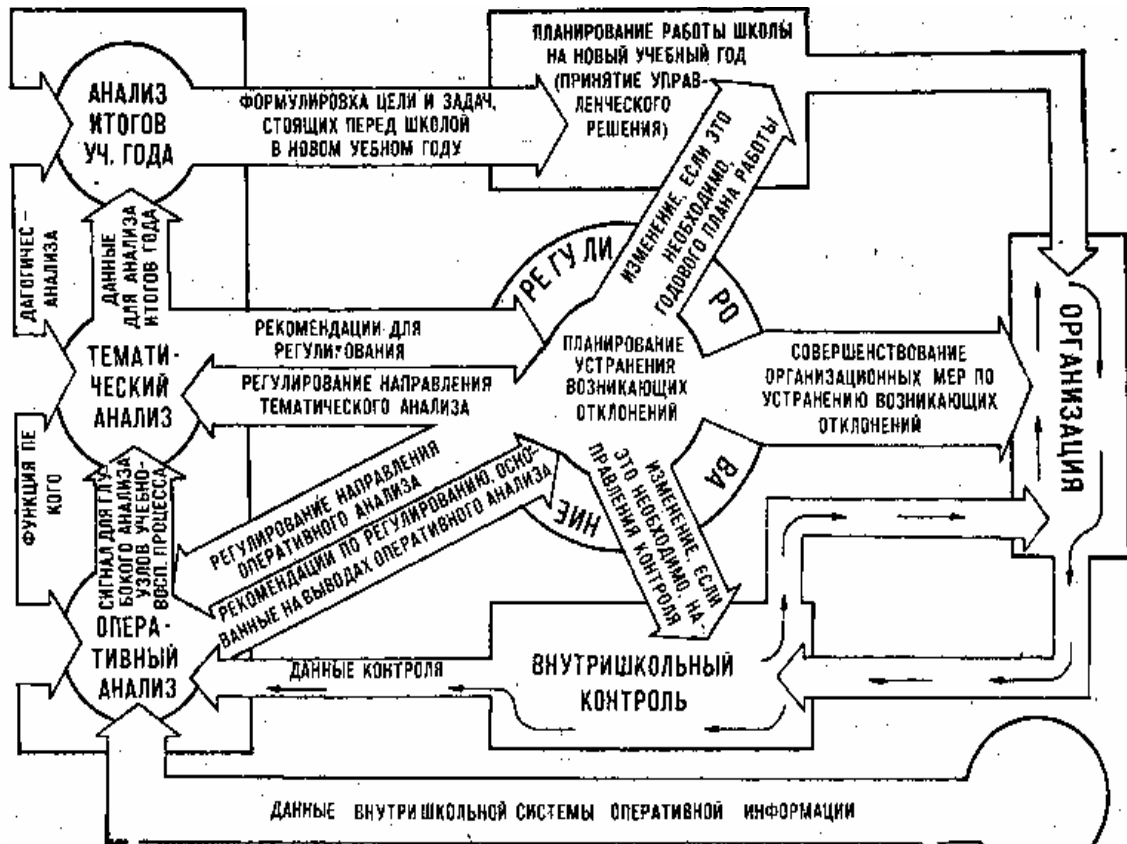
Данную схему нужно рассматривать и воспринимать сугубо условно. Она дается в дидактических целях, для того чтобы руководитель мог проникнуть в теоретическую сущность управления. На самом же деле в практике управления все обстоит гораздо сложнее. В повседневной деятельности руководителя очень трудно провести четкие грани между отдельными функциями управления: одна из них не только сменяет другую, но и зачастую осуществляется параллельно с ней, а иногда просто органически в нее вплетается. Но даже обзорное описание управленческого цикла типа «учебный год» позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в процессе управления обязательно должны осуществляться все вышеперечисленные функции. В противном случае аппарат управления может не справиться с выполнением задачи усовершенствования управления и повышения эффективности образовательного процесса.

Во-вторых, необходимо разграничивать два понятия: «работа» и «функционирование», ибо для восприятия управленческого цикла как системного процесса это имеет принципиальное значение. Дело в том, что процесс управления связан с совокупностью целенаправленных, взаимосвязанных действий, при помощи которых руководитель коллектива решает те или иные управленческие задачи, ведет работу по планированию, контролю и т. д. При этом работа, например, по составлению годового плана, по осуществлению контроля может идти как следует, выполняться с

учетом последних достижений педагогической науки, но оказывать минимальное воздействие на конечный результат управления. Эффективность процесса управления можно повысить лишь при условии, что каждый вид деятельности в системе цикла будет взаимодействовать с другими видами управленческой деятельности.

Схема



Так, работа по контролю преобразуется в функцию лишь в том случае, если данные контроля служат основой для реализации функции педагогического анализа, а через нее и функции регулирования, осуществление которой, в свою очередь, должно привести к усвоению результатов контроля всем управленческим циклом. Следовательно, функционирование процесса управления в целом зависит от способов, качества, направления развития, взаимодействия всех частей этого процесса.

Обычно противники выделения педагогического анализа образовательного процесса в самостоятельную функцию управления аргументируют свои взгляды тем, что анализ имеет место в каждой функции. Но этот аргумент с таким же успехом мы можем отнести и к остальным функциям управленческого цикла (без планирования, например, невозможна реализация ни одной функции управления, ибо и контроль, и организацию, и анализ, и регулирование, прежде чем осуществить, необходимо спланировать). Кроме того, такая постановка вопроса свидетельствует о непонимании самой сущности управленческого цикла. Необходимо вести речь не о «присутствии педагогического анализа» во всех остальных функциях управления, а о его взаимодействии со всеми другими функциями управленческого цикла: педагогический анализ, с одной стороны, сам усваивает результаты внутришкольного контроля, планирования, организации, регулирования, а с другой – все эти функции реализуются в связи с его выводами и рекомендациями.

В-третьих, рассмотрение управленческого цикла «учебный год» дает возможность сделать заключение о том, что педагогический анализ открывает и закрывает цикл. В цикле управления ОУ он играет роль системообразующего фактора, являясь соединительным звеном между отдельными годовыми управленческими циклами. В конце

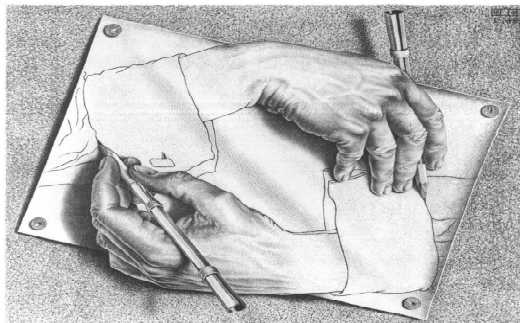
года с помощью педагогического анализа вся система получает цель деятельности, основные задачи, направления реализации других функций, т.е. определяется тактика работы коллектива. Там, где отсутствует глубокий педагогический анализ итогов учебного года, соответственно не проводится и осмысленный, целенаправленный, отвечающий всем требованиям преемственности процесс управления ОУ (С. 5- 11. Конражевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.)

3. Второй подход (П.И. Третьяков и Т.И. Шамова)

В конце 90-х г. П.И. Третьяков предложил несколько иную интерпретацию процесса управления, с учетом «возможности адаптации теории и практики международного менеджмента к нашему объекту – школе» [30, с. 14]. П.И. Третьяков выделил следующие управленческие функции: **информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную** [См.: 30, с. 14-27; 29, с. 47-55].

4. Третий подход (В.С. Лазарев и М.М. Поташник)

Третий подход к определению состава и структуры процесса внутришкольного управления был обоснован в монографии «Управление школой: теоретические основы и методы», опубликованной в 1997 г. коллективом сотрудников Института управления образованием Российской Академии образования под редакцией В.С. Лазарева.



Управленческий цикл включает четыре основные управленческие действия:

- - **планирования**
- - **организации**
- - **руководства**
- - **контроля**



Ученые процесс управления понимают как «непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия» [34, с. 75]. Внутри процесса управления, носящего циклический характер, были выделены четыре основных управленческих действия: *планирование, организация,*

руководство и контроль. Планирование – это действие, в результате выполнения которого определяют, какие результаты предполагается получить в будущем (ставят цели), какие действия, в какой последовательности и в какие сроки должны быть для этого выполнены. Спланировать деятельность – это значит определить цели, состав, структуру и сроки выполнения действий, необходимых для их достижения. Для того чтобы люди вместе могли работать эффективно, нужно их *организовать*, т.е. определить, кто и какими функциональными обязанностями, правами располагает, с кем и как при этом взаимодействовать.



Организация – это определение, кто и какие работы должен будет выполнять

(функциональные обязанности, права, ответственность), с кем и как взаимодействовать.

Благодаря выполнению действий планирования и организации, создаются необходимые, но недостаточные условия для эффективной интеграции усилий членов коллектива

Чтобы совместная работа была эффективной, необходимо, во-первых, чтобы исполнители хорошо понимали, каких результатов и когда от них ожидают, во-вторых, чтобы они были заинтересованы в их получении, в-третьих, чтобы они испытывали удовлетворение от своей работы, в-четвертых, чтобы социально-психологический климат в коллективе был благоприятен для продуктивной работы.

Совокупность этих действий называют *руководством*. Управление должно своевременно реагировать на происходящие изменения, а для этого оно должно иметь информацию о них.

Получение такой информации и выявление необходимости корректировки хода работ обеспечивается посредством реализации специального управленческого действия, называемого *контролем*. Реагирование же на эти изменения осуществляется через планирование, организацию и руководство. Тем самым цикл управления оказывается замкнутым [См.: 34, с. 74-77].

Аналитическая функция, самостоятельность которой аргументировано обоснована Ю.А. Конаржевским [См.: 12; 14; 13, с. 172-187], разработчиками данного подхода растворена в остальных функциях, например, планирование может включать в себя действия анализа ситуации, прогнозирования, целеполагания, оценки эффективности, принятия решений о выборе какого-то варианта плана

действий; руководство предполагает постановку заданий подчиненным, анализ состояния коллектива, оценку работы подчиненных, принятие решений о поощрении и наказании, информирование подчиненных, разрешение конфликтных ситуаций и др. [См.: 34, с. 77].



Руководство – это совокупность действий, совершаемых субъектом управления для обеспечения заинтересованности исполнителей в продуктивной работе, их удовлетворенности, поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе



Фрагмент книги С. 74 -77. Управление школой/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

Процесс управления. Чтобы реализовались функции управления, в управляющей системе должны выполняться необходимые действия. Одни из этих действий выполняются параллельно и до определенного времени независимо друг от друга, а другие – в определенной последовательности. Эта совокупность параллельно и последовательно выполняемых действий решения управленческих задач образует процесс управления.

Решение управленческих задач происходит посредством работы с информацией, поэтому в ряде случаев процесс управления определяют как процесс сбора, хранения, обработки и передачи информации. Но в этом определении не раскрывается главное – то, что составляет специфическое содержание именно управления. При подготовке и трансляции телевизионных передач также собирают, хранят, перерабатывают и передают информацию, но это не управленческий процесс.

В других случаях процесс управления понимается как процесс выработки решений. Это верно, но также недостаточно. Каждый человек в своей жизни принимает множество решений, но это решения не управленческие. Управление – не просто выработка решений, а таких, которые призваны обеспечить необходимые и достаточные условия для продуктивной совместной работы многих людей. Поэтому процесс управления в дальнейшем мы будем понимать как **непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия.**

Управленческий цикл. Процесс управления имеет циклический характер. Он начинается с выявления потребностей в практических действиях, постановки целей, а заканчивается их достижением либо отказом от этого. Внутри управленческого цикла могут выделяться разные действия.

В данной книге управленческий цикл понимается как замкнутая последовательность четырех основных управленческих действий: *планирования, организации, руководства и контроля.*

Планирование – это действие, в результате выполнения которого определяют, какие результаты предполагается получить в будущем (ставят цели), какие действия, в какой последовательности и в какие сроки должны быть для этого выполнены, т.е. устанавливается, что, когда и как должно быть сделано. Спланировать будущую деятельность – это значит определить цели, состав, структуру и сроки выполнения действий, необходимых для их достижения.

Но только плана недостаточно. Чтобы люди вместе могли работать эффективно, нужно определить (распределить), кто и какие работы должен будет выполнять (функциональные обязанности, права, ответственность), с кем и как при этом взаимодействовать. Действие, в результате которого решаются такие задачи, называется **организацией**

Благодаря выполнению действий планирования и организации, создаются необходимые, но недостаточные условия для эффективной интеграции усилий членов школьного коллектива. Из практики хорошо известно: то, что реально делают люди, далеко не всегда совпадает с тем, что им предписывается формальными требованиями. Особенность социальных организаций состоит в том, что входящие в них люди имеют собственные мотивы и способны сами ставить перед собой цели. Они могут хотеть или не хотеть что-то делать и, в зависимости от этого, строят свое поведение. Приходя в организацию, люди ожидают, что она позволит им реализовать их интересы. Если этого не происходит, они либо уходят из нее, либо не вкладывают в работу того, что могли бы.

Чтобы совместная работа была эффективной, необходимо, во-первых, чтобы исполнители хорошо понимали, каких результатов и когда от них ожидают, во-вторых, чтобы они были заинтересованы в их получении, в-третьих, чтобы они испытывали удовлетворение от своей работы, в-четвертых, чтобы социально-психологический климат в коллективе был благоприятен для продуктивной работы.

Совокупность действий, совершаемых субъектом управления для обеспечения заинтересованности исполнителей в продуктивной работе, их удовлетворенности, поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе, называют **руководством**.

Совместная деятельность будет успешной, если она хорошо спланирована и организована, если исполнители знают, что, когда и как они должны сделать, какие результаты получить и кому их передать, умеют и хотят сделать то, что от них требуется, но лишь до тех пор, пока какие-то внутренние или внешние условия не изменятся так, что потребуют внести коррективы в ее ход. Эти изменения могут нести в себе угрозы для реализации спланированных действий или, наоборот, открывать какие-то новые возможности. Управление должно своевременно реагировать на происходящие изменения, а для этого оно должно иметь информацию о них. Получение такой информации и выявление необходимости корректировки хода работ обеспечивается посредством реализации специального управленческого действия, называемого **контролем**. Благодаря контролю управление приобретает принципиально важный компонент, без которого оно не существует – обратную связь. Контроль делает управление "зрячим", чувствительным к изменениям. Реагирование же на эти изменения осуществляется через планирование, организацию и руководство. Тем самым цикл управления оказывается замкнутым.

Действия планирования, организации, руководства и контроля имеют сложную структуру и сами состоят из множества других действий. Так, планирование может включать в себя действия анализа ситуации, прогнозирования, целеполагания, оценки эффективности, принятия решений о выборе какого-то варианта плана действий. Руководство предполагает постановку заданий подчиненным, анализ состояния коллектива, оценку работы подчиненных, принятие решений о поощрении и наказании, информирование подчиненных, разрешение конфликтных ситуаций и др.

5. Конкретизация управленческого цикла

Таким образом, все ученые сходятся в понимании того, что функции управления, носящие универсальный характер, включают в себя более мелкие управленческие действия. Содержание этих действий зависит от конкретного объекта, на который это действие направлено, «что не исключает разработки ориентировочных контрольных перечней конкретных функций управления» [33, с. 285].

В настоящее время существует большое количество попыток представить конкретный состав управленческих действий в хронологической последовательности. Однако наиболее полный состав функций управления развитием школы и инновационными процессами был предложен А.М. Моисеевым:

- стратегический анализ состояния и прогнозирование тенденций изменения значимой внешней среды школы;
- стратегический анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа, требований общества к школе;
- мониторинг изменений в социальном окружении школы, образовательной политике, территориальной образовательной системе;
- системный анализ и оценка достижений школы, образовательного процесса, имеющегося у школы передового опыта, конкурентных преимуществ;
- системный проблемно ориентированный анализ состояния и тенденций изменения школьной системы в свете нового социального заказа;
- организация ценностного самоопределения школьного сообщества, ориентации в системе ценностей;
- организация выработки новой системы ценностей школьного сообщества;
- инициирование «кризисов компетентности» в школьном сообществе, стимулирование инновационной мотивации поведения;
- организация выработки новой миссии школы;
- организация разработки образов (моделей) выпускников школы;
- организация разработки нормативов качества образования в школе;
- планирование, организация, руководство и контроль разработки целевой программы развития школы;
- организация разработки концепции будущего состояния школы;
- организация разработки стратегии перехода к новому состоянию школы;
- выработка курса инновационной образовательной политики школы;
- организация проектирования основных направлений обновления школы и достигаемых рубежей по каждому направлению;
- планирование инновационной деятельности в школе;
- планирование, организация, руководство и контроль реализации целевой программы развития школы;

- планирование, организация, руководство и контроль исследовательских работ в школе;
- организация разработки нового учебного плана школы;
- организация поиска образовательных и иных новшеств за пределами школы;
- организация разработки нового программно-методического обеспечения;
- экспертиза нового программно-методического обеспечения;
- разработка нормативных требований к организации отдельных инновационных проектов;
- организация подразделений и служб, занимающихся инновационной, исследовательской, опытно-экспериментальной работой;
- координация отдельных инновационных проектов;
- инициирование и курирование отдельных инновационных проектов;
- организация разработки нормативной документации, обеспечивающей инновационную деятельность в школе;
- организация изучения и обобщения опыта инновационной деятельности в школе;
- организация установления и использования внешних связей в интересах развития инновационных процессов в школе;
- руководство инновационной деятельностью в школе;
- стимулирование участия педагогов, школьников, родителей в развитии школы;
- организация профилактики и преодоления сопротивления нововведениям;
- организация ресурсного обеспечения инновационных процессов;
- анализ и оценка эффективности инновационной деятельности;
- проектирование обновленной образовательной среды школы;
- поддержка процессов интеграции в школьном сообществе и т.д. [См.: 33, с. 288-289]. Не случайно автор подчеркнул ориентационный характер приведенного перечня, ибо очевидна абстрактность формулировок функций, отсутствие цикличной замкнутости и т.п. Во многом это объясняется самой неопределенностью объекта управления, на что и было справедливо указано автором.

6. Циклограмма как форма представления управленческого цикла

Одной из форм представления процесса управления, основанной на основе управленческого цикла, может быть **циклограмма**. В циклограмме, обычно составляемой на учебный год, представление процесса управления научно-методической работой осуществлено по месяцам. Основанием для описания процесса управления стало указание органов управления и структурных подразделений (например, научно-методический совет, кафедра математики, методическое объединение учителей начальной школы и т.д.). В соответствии с их целями управления указываются управленческие действия, позволяющие данные цели реализовать в конкретный промежуток времени учебного года.

Фрагмент книги: *Пример циклограммы. С. 157-159. Новожилова М.М., Воронцов С.Г.И.В. Таврель Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ Предисл. В.А. Бадил. – 5-е изд. – М.: «5 за знания», 2011. – 160 с.*

Циклограмма управления проектной и исследовательской деятельностью учащихся в границах подготовки и проведения конференции «Думай глобально – действуй локально!»

№	Срок	Содержание	Участники, ответственные
1.	Апрель	Определение проблемы, выбор тем, обоснование актуальности и практической значимости, участников проектов или исследований. Оформление заявки, паспорта проектной работы.	Автор и руководитель (научный консультант) проектной или исследовательской работы
		Утверждение руководителя работы и заявок на заседании школьного научного общества	Руководитель ШНО и соруководитель от учащихся
2.	3-я неделя мая	Представление паспортов и введения к работе (в печатном виде) на заседании совета ШНО	Руководитель (научный консультант) и автор проектной или исследовательской работы
		Обсуждение паспортов и введения к работе (в печатном виде) на заседании совета ШНО	Руководитель и соруководитель ШНО
3.	Июнь – сентябрь	Работа над проектом или исследованием: изучение источников информации. Написание 1 главы с выводами	Автор, руководитель (научный консультант) проектной или исследовательской работы
4.	Сентябрь и в течение года	Занятия (тренинги, мастер-классы, семинары, консультации и т.п.) для учащихся и руководителей проектов по методике ведения проектной и исследовательской деятельности	Руководитель и соруководитель ШНО
5.	4-я неделя сентября	Представление автором промежуточных результатов выполненной работы (в электронном виде) по проекту или исследованию на элективном курсе: титульный лист, оглавление, введение и список источников информации. Зачет	Автор проектной или исследовательской работы. Учитель элективного курса
		Обсуждение промежуточных результатов выполненной работы (в электронном виде) по проекту или исследованию с автором и руководителем на заседании ШНО	Руководитель и соруководитель ШНО
6.	4-я неделя сентября	Представление 1 главы в электронном виде на совете ШНО	Руководитель (научный консультант), автор проектной или исследовательской работы
		Обсуждение 1 главы в электронном виде на совете ШНО с автором и руководителем	Руководитель и соруководитель ШНО

		лем работы	
7.	1-я неделя октября	Написание паспорта проведения эксперимента и представление его на элективном курсе. Зачет	Автор, руководитель (научный консультант) проектной или исследовательской работы
8	Октябрь	Проведение эксперимента или исследования, его описание во 2 главе	Автор, руководитель (научный консультант) проектной или исследовательской работы
9.	3-я неделя ноября	Представление автором и руководителем промежуточных результатов выполненной работы (в электронном виде) по проекту или исследованию на заседании совета ШНО: глава 2 – описание эксперимента или исследования с выводами	руководитель (научный консультант), автор проектной или исследовательской работы
		Обсуждение с автором и руководителем промежуточных результатов выполненной работы (в электронном виде) на заседании совета ШНО: глава 2 – описание эксперимента или исследования с выводами	Руководитель и соруководитель ШНО
10.	1-я неделя декабря	Написание заключения и представление автором и руководителем выполненной работы (в электронном виде) на заседании совета ШНО: заключение и приложения	Руководитель (научный консультант), автор проектной или исследовательской работы
		Обсуждение заключения с автором и руководителем на заседании совета ШНО: заключение и приложения	Руководитель и соруководитель ШНО
11.	3-я неделя декабря	Представление тезисов и рецензии на школьную конференцию (в электронном виде)	Руководитель, автор проектной или исследовательской работы
12.	Январь	Подготовка защитной речи и презентации работы	Автор, руководитель проектной или исследовательской работы
13.	Последняя неделя января	Проектная неделя, школьная конференция или научные чтения. Защита работы автором	Руководитель и соруководитель ШНО
14.	Февраль – март	Участие в окружных, городских, федеральных конференциях	Автор, руководитель проектной или исследовательской работы
15.	Последняя суббота февраля	Участие в конференции проектных и исследовательских работ учащихся образовательных учреждений России «Думай глобально – действуй локально!»	Председатель научного общества, руководитель (научный консультант)
16.	Март	Подведение итогов проектной и исследовательской работы на заседании ШНО	Школьное научное общество

7. Технологией управления как форма представления управленческого цикла

Другой формой представления процесса управления, основанной на основе управленческого цикла, может быть управленческая технология

Под **технологией управления** принято понимать процесс, спроектированный и реализованный как целесообразная последовательность стандартизированных процедур и составляющих их операций, обеспеченных необходимыми ресурсами и инструментарием управленческой деятельности.

В свою очередь **процедура** – это совокупность операций, сгруппированных на основе одинакового назначения, обязательной последовательности, необходимого взаимодействия и относительной законченности.

Требование последовательности операций объясняется прежде всего тем, что последующие процедуры и операции, как правило, используют результаты предыдущей деятельности.

Стандартизация процедур означает разработку комплекса норм, правил, требований, обеспечивающего многократное эффективное использование данных процедур.

Разработка управленческих технологий предполагает соблюдение ряда **общих правил проектирования**:

- во-первых, необходимо определить стратегию деятельности, установив, прежде всего, генеральные цели технологии;
- во-вторых, требуется разработать конкретные, обозримые цели, степень достижения которых возможно измерить, осуществить подбор наиболее эффективных средств и необходимых ресурсов для выполнения тактических целей;
- в-третьих, нужно установить последовательность процедур и операций их осуществления, определяя тем самым логику достижения целей;
- в-четвертых, необходимо подобрать конкретный инструментарий в большей степени подходящий для данной процедуры, ибо в зависимости от того, как будет инструментирована и технически выполнена одна и та же процедура, она может иметь различный результат.

Технология управления относится к специфическому типу социальных технологий, которые не могут быть законченными и формализованными полностью, а требуют постоянной технологической адаптации к бесконечному разнообразию ситуаций.

Свойства управленческих технологий:

- выверенная алгоритмичность и последовательность действий,
- подробная инструментальная управленческо-методическая оснащённость каждой операции;
- высокая степень вероятности достижения запрограммированного результата;
- четкая ориентация на решение определенных стандартных и нестандартных проблем образовательного процесса;
- исключение в них ненужных повторов и поспешных управленческих решений.

- Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (Опыт системного исследования). – М.: Политиздат, 1968. – 384 с.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
3. Веснин В.Р. Основы менеджмента. – М.: Триада. Лтд, 1996. – 384 с.
4. Виханский О.С. Менеджмент/ О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Гардарика, 1998. – 528 с.
5. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики/ Под ред. Т.И. Шамо- вой. – М.: Педагогика, 1991. – 191 с.
6. Воровщиков С.Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников/ С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, Г.П. Каюда, Н.В. Гладик и др.: 2 изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 288 с.
7. Воровщиков С.Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология: 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 304 с.
8. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др.: 2-е изд., переработ. и дополнен. – М.: «5 за знания», 2010. – 402 с.
9. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектиро- вать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы: 4-е изд. (Рекомендовано УМО МПГУ). – М.: 5 за зна- ния, 2009. – 352 с.
10. Гладик Н.В. Внутришкольное управление научно-методической работой: история, теория, технология. – М.: 5 за знания, 2008. – 250 с.
11. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебного года. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 96 с.
12. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Образовательный центр «Педагогиче- ский поиск», 1999. – 336 с.
13. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управления. – М.: образо- вательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
14. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
15. Коно Т. Стратегия и структура японских предприятий: Пер. с англ. – М.: Про- гресс, 1987. – 384 с.
16. Мескон М.Х. Основы менеджмента: Пер. с англ./ М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
17. Моисеев А.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности)/ А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
18. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
19. Моисеев А.М. Научно-методический совет школы// Практика административной работы в школе. – 2004. – № 1. – С.24-25
20. Моисеев А.М. Функции и задачи методической работы в школе// Практика адми- нистративной работы в школе. – 2003. – № 3. – С.27-28
21. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. – М.: Сентябрь, 1999. – 176 с.
22. Нововведения во внутришкольное управление/ Под общ. ред. А.М. Моисеева. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 232 с.
23. Общий курс менеджмента в таблицах и графиках/ Под ред. Б.В. Прыкина. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 415 с.

24. Переверзев М.П. Менеджмент/ М.П. Переверзев, Н.А. Шайденко, Л.Е. Басовский. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
25. Поташник М.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах)/ М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
26. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 864 с.
27. Социальное управление: Словарь/ Под ред. В.И. Добренькова, И.М. Слепенкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 208 с.
28. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Образовательная программа: человек, организация, управление (Конспекты разработки образовательной программы и управления ее реализацией). – Челябинск: ГУО, 1999. – 160 с.
29. Третьяков П.И. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика/ П.И. Третьяков, Т.В. Сидорина, Н.А. Воронова и др./ Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.
30. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
31. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
32. Управление современной школой/ Под ред. М.М. Поташника. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 168 с.
33. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.
34. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

Задание № 3 «ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА».

Цель: Разработать свой вариант технологии внутришкольного управления формированием и развитием универсальных учебных действий (общеучебных умений) учащихся.

Уважаемые участники курса!

Как известно, безобъектного управления не бывает. Можно управлять велосипедом, а можно – самолетом. Очевидно, что сложность объекта управления требует адекватного по сложности управленческого сопровождения.

Успешное управление обязательно предполагает рассмотрение объекта управления как сложной системы. Только спроектировав объект управления как систему, менеджер способен сопровождать его эффективное становление, функционирование и развитие.

Сложные проблемы не имеют простых решений. Сложные проблемы образовательного процесса школы чаще всего имеют идеологические, содержательные, технологические и квалиметрические (измерительные) аспекты в общешкольном формате.

Учитывая системный характер объекта управления, сложность решаемых проблем, необходимость вовлечения в их решения всего педагогического коллектива или его большей части, одним из эффективных средств упорядочения

дочения управленческого сопровождения является представления его в форме управленческой технологии.

Управленческим технологиям свойственна выверенная алгоритмичность и последовательность действий, подробная управленческо-методическая экипировка каждой операции; высокая степень вероятности достижения запрограммированного результата по решению определенной проблемы.

В настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования провозгласили в качестве важнейшей задачи современной системы общего образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию». В новых стандартах универсальные учебные действия как метапредметный образовательный результат сгруппированы в четыре основных блока: *личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные действия*.²⁴ Сами разработчики стандарта признают: «Близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «обще познавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия». Формирование общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения. Как гласит известная притча, чтобы накормить голодного человека можно поймать рыбу и накормить его. А можно поступить иначе – научить ловить рыбу, и тогда человек, научившийся рыбной ловле, уже никогда не останется голодным».²⁵

Сложность, масштабность и инновационность проблемы формирования и развития общеучебных умений учащихся обуславливают необходимость проектирования ее управленческого решения на технологическом уровне в общешкольном формате.

В качестве несущей конструкции такой технологии может выступить следующая последовательность основных процедур:

1. Проектирование целостной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

2. Планирование реализации внутришкольной системы формирования и развития УУД (общеучебных умений) учащихся.

3. Организационно-исполнительское обеспечение реализации внутришкольной системы формирования и развития УУД (общеучебных умений) учащихся.

4. Контрольно-аналитическое обеспечение реализации внутришкольной системы формирования и развития УУД (общеучебных умений).

24 С. 28-31. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

25 Карабанова О.А. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. Адрес: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250

5. Подготовка и выполнение управленческих решений по повышению эффективности реализации внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений.

Вышеназванные процедуры описаны по следующему алгоритму:

1. Цель процедуры.
2. Характеристика операций, составляющих процедуру.
3. Связи данной процедуры с другими процедурами технологии.

В свою очередь характеристика операций, составляющих процедуры, осуществлена по следующим позициям:

1. Цель операции.
2. Содержание операции.
3. Методы и формы реализации операции.
4. Документы, фиксирующие результаты операции.

Следует помнить, что состав представленных в технологии процедур и операций жестко детерминирован и отсутствие какой-либо из них не просто снижает качество управленческого воздействия, а делает невозможной дальнейшую реализацию технологии. Только обязательное выполнение всех процедур обеспечивает внутришкольное управление формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Требование последовательности операций объясняется прежде всего тем, что последующие процедуры и операции, как правило, используют результаты предыдущей деятельности. Однако ряд операций предлагаемой технологии осуществляется параллельно. Параллельное осуществление операций позволяет сократить временные затраты или повысить качество управленческой деятельности за счет расширения временных границ этих операций. Например, в первой процедуре желательно параллельное осуществление следующих операций: «**1.4.** Проектирование учебно-методических комплексов метапредметного курса, способствующих целенаправленному формированию общеучебных умений учащихся», «**1.5.** Разработка методических норм развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин», «**1.6.** Разработка управленческо-методических норм организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности, способствующей формированию и развитию общеучебных умений учащихся», «**1.7.** Разработка управленческо-методических норм заполнения портфолио образовательных достижений, способствующего формированию и развитию учебно-управленческих умений учащихся». Содержание данных операций не зависит друг от друга, но их скорейшее выполнение позволит приступить к выполнению следующей процедуры.

Эффективность предлагаемой технологии во многом зависит от обеспечения преемственности каждой операции и каждой процедуры. Приоритетной является целевая преемственность процедур и операций, которая детерминирует преемственность содержания деятельности, методов работы, форм организации взаимодействия ответственных и исполнителей, и в конечном итоге находит свое воплощение в системе организационно-распорядительных документов, фиксирующих результаты управленческой деятельности. Таким образом, про-

цесс управления реализацией и модернизацией внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся является непрерывной последовательностью действий, осуществляемых руководителями школы, научно-методическим советом, кафедрами, методическими объединениями. Начиная со второй процедуры, преемственность принимает циклический характер, основанный на замкнутой ежегодно повторяющейся последовательности данных процедур. В совокупности процедуры № 2-5 и образующие их операции составляют циклограмму управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

1. Заполните пустые места в матрице. Не обязательно последовательно заполнять матрицу в границах одной операции: может быть, Вы начнете ее заполнять не с позиции «Содержание операции», а, например, «Документы, фиксирующие результаты операции». Но обязательно заполните все позиции! Рассматривайте данную работу не столько как создание инновационного управленческого документа, сколько как средство освоения мощного управленческого инструмента – технологии управления.

2. Рекомендуем установить для первой процедуры временные рамки в один учебный год, оставшиеся процедуры могут быть реализованы в течение следующего учебного года

Желаем успехов в выполнении задания!

Матрица

Технология внутришкольного управления формированием и развитием универсальных учебных действий (общеучебных умений) учащихся

Цель технологии: Способствовать обеспечению качества общеучебных умений учащихся.

1 ПРОЦЕДУРА. Проектирование целостной внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель процедуры: Способствовать разработке и принятию педагогами школы идеологических, содержательных, методических и управленческих аспектов формирования и развития общеучебных умений учащихся.

1.1. Принятие решения о проектировании целостной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить целенаправленность и легитимность процесса разработки целостной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по продуцированию и формулированию социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию идеологических позиций формирования и развития общеучебных умений учащихся. В ходе заседания происходит не только адептация (посвящение) в сущность тех или иных идеологических позиций, но и их неформальное принятие и формальное утверждение педагогами школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Приказ директора школы «О разработке внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся».

«План научно-методической деятельности по разработке внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся», утвержденный решением научно-методического совета школы.

1.2. Определение и формулирование социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений.

Цель операции: Способствовать «порождению» и фиксированию общешкольных идеологических позиций формирования и развития общеучебных умений.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по продуцированию и формулированию социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию идеологических позиций формирования и развития общеучебных умений учащихся. В ходе заседания происходит не только адептация (посвящение) в

сущность тех или иных идеологических позиций, но и их неформальное принятие и формальное утверждение педагогами школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Проект социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений, обсужденный и утвержденный на заседании научно-методического совета.

1.3. Утверждение единой классификации общеучебных умений как внутришкольного стандарта.

Цель операции: Способствовать выбору, освоению и принятию педагогами школы единой классификации общеучебных умений в качестве легитимной нормы, соответствующей перечню УУД ФГОС ОО.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов, которая осуществляет поиск и экспертизу различных вариантов классификации общеучебных умений. Заседания предметных кафедр и методических объединений по обсуждению данных вариантов классификации общеучебных умений. Заседание научно-методического совета по принятию в качестве проекта наиболее перспективного варианта классификации общеучебных умений учащихся.

Заседания творческой группы педагогов по формированию пакета дидактических комментариев к классификации общеучебных умений учащихся. Заседания предметных методических объединений по обсуждению проектов дидактических комментариев. Заседания творческой группы педагогов по формированию единого варианта дидактических комментариев. Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета единого варианта дидактических комментариев.

Заседание педагогического совета школы по утверждению классификации общеучебных умений, единых дидактических комментариев к ней в качестве внутришкольного стандарта.

Документы, фиксирующие результаты операции: Классификация общеучебных умений, единые дидактические комментарии к ней, утвержденные в качестве внутришкольного стандарта решением педагогического совета школы.

1.4. Проектирование учебно-методического комплекса метапредметного курса, способствующих целенаправленному формированию общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить формирование целостных учебно-методического комплекса метапредметного курса и доведение до сведения большинства педагогов школы его основных содержательных и методических позиций.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов, которая осуществляет поиск и экспертизу различных вариантов учебно-методических комплексов элективных метапредметных курсов, способствующих целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

Индивидуальная работа педагогов по корректировке или разработке учебно-методического комплекса элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета найденного или разработанного учителями школы учебно-методического комплекса элективного метапредметного курса.

Заседание педагогического совета школы по утверждению учебной программы элективного метапредметного курса.

Документы, фиксирующие результаты операции: Утвержденная решением педагогического совета школы учебная программа элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному овладению учащимися теоретическими и технологическими позициями осуществления общеучебных умений.

Учебно-методический комплекс данного элективного курса, который может включать учебную программу, тематический план, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя, рабочую тетрадь на печатной основе, видеокурс, интерактивные компьютерные программы и т.д.

1.5. Разработка методических норм развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Цель операции: Способствовать формированию у педагогов школы понимания важности и методической готовности развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по корректировке традиционной матрицы тематического планирования в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета модернизированного варианта матрицы тематического планирования, способствующего целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений в границах общеобразовательных дисциплин.

Заседание педагогического совета школы по утверждению модернизированного варианта матрицы тематического планирования.

Индивидуальная работа педагогов по корректировке тематического планирования базовых и профильных общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Заседания предметных кафедр, методических объединений по обсуждению и утверждению пилотных вариантов тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Документы, фиксирующие результаты операции: Модернизированный вариант матрицы тематического планирования, утвержденный решением педагогического совета школы.

Пакет пилотных вариантов тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений, утвержденных решением предметных кафедр, методических объединений.

1.6. Разработка управленческо-методических норм организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности, способствующей развитию общеучебных умений.

Цель операции: Способствовать формированию у педагогов школы понимания важности и методической готовности организовывать и сопровождать проектную и исследовательскую деятельность учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по поиску и обсуждению управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, по формированию школьного варианта положения о проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета школьного варианта положения о проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Заседание педагогического совета по утверждению положения о проектной и исследовательской деятельности учащихся школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Положение о проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, утвержденное решением педагогического совета школы.

Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, принятые решением научно-методического совета школы.

1.7. Разработка управленческо-методических норм заполнения портфолио образовательных достижений, способствующего развитию учебно-управленческих умений учащихся.

Цель операции: Способствовать формированию у педагогов школы понимания важности и готовности организовывать и сопровождать заполнение учащимися портфолио образовательных достижений.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по поиску и обсуждению управленческо-методических норм заполнения учащимися портфолио образовательных достижений, по формированию школьного варианта положения о портфолио.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию управленческо-методических норм заполнения учащимися портфолио образовательных достижений, по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета школьного варианта положения о портфолио образовательных достижений учащихся.

Заседание педагогического совета по утверждению внутришкольного положения о портфолио образовательных достижений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Внутришкольное положение о портфолио образовательных достижений учащихся, утвержденное решением педагогического совета школы.

Управленческо-методические нормы заполнения учащимися портфолио образовательных достижений, принятые решением научно-методического совета школы.

1.8. Разработка и утверждение метапредметной образовательной программы в качестве общешкольного нормативного документа, определяющего основные позиции содержания, форм, методов, организации и программно-методического обеспечения деятельности педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений школьников.

Цель операции: Зафиксировать в виде метапредметной образовательной программы принятую педагогами школы нормативную, идеологическую, содержательную, программно-методическую и организационную преемственность и скоординированность деятельности педагогического коллектива по формированию и развитию общеучебных умений.

Содержание:

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по формированию целостного варианта метапредметной образовательной программы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета метапредметной образовательной программы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Заседание педагогического совета по утверждению метапредметной образовательной программы как внутришкольной нормы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений учащихся, утвержденная решением педагогического совета школы.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Традиционно в назначении управленческой деятельности выделяют два основных аспекта: первый аспект – это работа, связанная с осмыслением, пониманием либо созданием объекта управления, второй аспект состоит в деятельности, обеспечивающей управление функционированием и развитием объекта управления. Таким образом, первая процедура предлагаемой технологии является системообразующей, т.к. обеспечивает формирование управляемой системы, способствует разработке и принятию педагогами школы идеологических, содержательных, методических и управленческих аспектов формирования и развития общеучебных умений учащихся.

В границах данной процедуры начинают рельефно закладываться социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений. В поисковой, проектной, экспертной деятельности педагоги школы либо продуцируют, либо принимают социально-педагогические идеи, на которых должна основываться деятельность педагогического коллектива школы по формированию и развитию общеучебных умений. Ценности формирования и развития общеучебных умений воспринимаются в контексте совершенствования учебно-познавательной компетентности учащихся. Укрепляется понимание значения формирования общеучебных умений для учащихся и их родителей; для учителя и данной школы в соответствии с особенностями содержания ступеней обучения; для государства и общества. Начинают закладываться управленческие и дидактические идеи, обуславливающие общешкольную организацию и выбор методик, направленных и на формирование, и на развитие общеучебных умений. В связи с необходимостью решения конкретной проблемы значительная часть педагогов школы осуществляет мотивированное изучение психолого-педагогической и управленческой литературы по формированию и развитию общеучебных умений учащихся. Практико-ориентированное повышение управленческой и методической компетентности руководителей и педагогов школы осуществляется посте-

пенно в процессе разработки, обсуждения и внедрения в образовательный процесс основных управленческих и учебно-методических средств, способствующих совершенствованию общеучебных умений учащихся.

По сути дела можно утверждать, что все остальные процедуры данной технологии связаны с первой отношениями порождения и в тоже время обеспечивают эффективность ее реализации.

2 ПРОЦЕДУРА. Планирование реализации внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель процедуры: Разработать планы, способствующие эффективному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

2.1. Внедрение в образовательный процесс основных учебно-методических документов, входящих во внутришкольную систему формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать созданию необходимых условий для информационной доступности учебно-методических документов, определяющих целенаправленное и скоординированное формирование и развитие общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Творческая группа педагогов, сформировавшая исходные документы для системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся, готовит данные документы для публикации и размещения их на школьном сайте.

Документы, фиксирующие результаты операции: Классификация общеучебных умений как составной компонент метапредметной образовательной программы и дидактические комментарии к ней (здесь и далее – необходимое количество экземпляров для учителей и учащихся школы).

Учебно-методические комплексы специальных метапредметных занятий и элективного метапредметного курса гносеологической направленности, включающий учебную программу, тематический план, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя.

Модернизированный вариант матрицы тематического планирования, утвержденный решением педагогического совета школы.

Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы.

Положение о проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, утвержденное решением педагогического совета школы.

Положение о портфолио образовательных достижений.

Управленческо-методические документы, регламентирующие педагогическое сопровождение заполнения учащимися портфолио.

Метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений учащихся.

2.2. Стратегическое планирование формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать формированию основных принципов, целей, содержания формирования и развития общеучебных умений как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по разработке образовательной программы школы.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета образовательной программы школы.

Заседание педсовета по обсуждению и утверждению образовательной программы школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Образовательная программа школы, провозглашающая приоритетность формирования учебно-познавательной компетентности вообще и общеучебных умений в частности и утвержденная решением педсовета.

2.3. Тактическое планирование формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать стабильному формированию и развитию общеучебных умений учащихся в течение учебного года.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Индивидуальная работа учителей начальных классов по разработке и обсуждению пакета «логических пятиминуток».

Индивидуальная работа учителей по формированию поурочных разработок элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному развитию общеучебных умений.

Индивидуальная работа учителей-предметников по корректировке тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Индивидуальная работа учителей-предметников по определению пакета методик применения общеучебных умений.

Индивидуальная работа педагогов-консультантов по формированию пакета примерных тем учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Заседания предметных кафедр, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели) по обсуждению и утверждению пилотных вариантов тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений, пакета примерных тем учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Заседания методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели) по обсуждению пакета методик формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Организация методических недель, педагогических чтений и т.п. по формированию и развитию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Связи данной процедуры определяются в первую очередь назначением функции планирования в процессе управления школы. Известно, «чтобы деятельность стала целенаправленной, необходимо определить, какие результаты мы хотели бы получить в будущем, какие возможности существуют для достижения желаемых результатов (целей), разработать состав и структуру будущих действий. Все это необходимо сделать до того, как начнется реальная деятельность, моделируя ее, проигрывая в мышлении субъекта. Такое моделирование будущей совместной деятельности называют планированием. Оно оказывается возможным благодаря специфической способности человеческого мышления работать с образами реальной действительности, до поры до времени не делая изменений в ней самой. И от того, насколько глубоко и адекватно идеальные объекты (представления, схемы, модели и т.п.), которыми оперируют занимающийся планированием руководитель, отражают реаль-

ную действительность, будет зависеть рациональность выбора целей будущей деятельности и средств их достижения».²⁶ Очевидно, что вторая процедура основывается на результатах осуществления первой. Усилия, потраченные руководителями и педагогами школы в процессе планирования, будут способствовать эффективной реализации следующих процедур. Данная процедура занимает центральное место в технологии, т.к. именно в ее границах формирование и развитие общеучебных умений учащихся становится делом всех учителей.

3 ПРОЦЕДУРА. Организационно-исполнительское обеспечение реализации внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель процедуры: Обеспечить организационные условия формирования и развития общеучебных умений учащихся.

3.1. Обеспечение взаимодействия руководителей, служб и педагогов школы при формировании и развитии общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить формирование структуры внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Групповые и индивидуальные методы разработки и экспертизы нормативных документов, определяющих организационную структуру управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и рекомендации педсовету положений структурных подразделений школы (например, методических объединений учителей, работающих в параллели 9 классов), участвующих в формировании и развитии общеучебных умений учащихся.

Заседание педсовета по обсуждению и утверждению положений некоторых структурных подразделений школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Положения о структурных подразделениях, службах школы, участвующих в управлении форми-

²⁶ С. 169 Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

рованием и развитием общеучебных умений учащихся: психолого-медико-педагогическом консилиуме, научно-методическом совете, методическом объединении учителей, работающих в одном классе (параллели).

3.2. Мотивирование участников формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать внутренней и внешней мотивации участников формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Система социально-психологических и экономических методов управления, стимулирующих исследовательскую деятельность педагогов школы, заседания творческой группы педагогов, психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического и попечительского советов школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Соответствующие протоколы заседаний попечительского, управляющего советов, психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета школы и приказы директора школы.

3.3. Инструктирование и консультирование педагогов, осуществляющих формирование и развитие общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать повышению методической компетентности педагогов, участвующих в формировании и развитии общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), и педагогов, преподающих элективный метапредметный курс, по обсуждению процесса и результатов корректировки тематических планов в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума по обсуждению процесса и результатов формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Педагогические чтения, методические недели и т.п.

Заседания научно-методического совета по обсуждению процесса и результатов консультирования учителями учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Соответствующие протоколы заседаний психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета школы.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. В границах данной процедуры в ходе осуществления образовательного процесса реализуется образовательная программа школы, метапредметная образовательная программа развития универсальных учебных действий школьников, воплощаются годовая план работы школы, планы работы кафедр, научно-методического совета, психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели). По сути дела, данная процедура является в технологии своеобразным «движителем» и обеспечивает то или иное качество формирования и развития общеучебных умений учащихся.

4 ПРОЦЕДУРА. Контрольно-аналитическое обеспечение реализации внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений.

Цель процедуры: Обеспечить определение сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся, эффективности процесса формирования и развития общеучебных умений и состояния условий, в которых осуществляется данный процесс.

4.1. Определение приоритетных объектов и организационной системы контроля.

Цель операции: Обеспечить разработку плана-графика контроля процесса и результатов формирования и развития общеучебных умений.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания научно-методического совета, психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), по обсуждению определения приоритетных объектов и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: План контроля.

4.2. Аккумуляция, разработка и систематизация инструментария контроля.

Цель операции: Сформировать пакет валидного инструментария изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Изучение специальной литературы, реального опыта контрольной деятельности, поиск, аккумуляция, разработка и систематизация инструментария контроля.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), по обсуждению мониторингового инструментария изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Пакет мониторингового инструментария.

4.3. Сбор информации о процессе и результатах формирования и развития общеучебных умений.

Цель операции. Обеспечить определение реального состояния сформированности приоритетных общеучебных умений и процесса их формирования и развития у учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Данная операция предполагает реализацию методов и форм, зафиксированных в плане-графике контроля: тематический, фронтально-обзорный, сравнительный, персональный, классно-обобщающий, предметно-обобщающий, комплексно-обобщающий, оперативный контроль.

В основу предлагаемой классификации форм контроля положены следующие позиции: объект изучения (например, ученик, класс, параллель, степень обучения и т. д.); уровень изучения (всесторонний, пилотажный, глубокий); вид планирования (стратегический, тактический, оперативный). Назовем основные цели различных форм сбора информации: **Тематический контроль** направлен на глубокий сбор информации о знаниях и умениях учащихся по ключевым темам учебной программы и/или изучение системы работы учителя в границах учебной темы. **Фронтально-обзорный контроль** призван обеспечить пилотажный сбор информации о коллективе учащихся и/или работе группы учителей, всех педагогов по общим вопросам. **Сравнительный контроль** позволяет осуществить параллельный сбор информации о личности учащихся, классов и/или работы отдельных учителей. **Персональный контроль** направлен на сбор информации по всестороннему изучению личности конкретного ребенка и/или системы профессиональной деятельности отдельного педагога. **Классно-обобщающий контроль** обеспечивает изучение качества знаний, умений учащихся и/или качества преподавания в конкретном классе. **Предметно-обобщающий контроль** направлен на сбор информации о знаниях, умениях учащихся и/или качестве преподавания по отдельным учебным курсам. **Комплексно-обобщающий контроль** призван обеспечить сбор информации о всестороннем изучении учащихся и/или работы учителей в конкретном классе, параллели, ступени обучения. **Оперативный контроль** позволяет собрать информацию о неожиданно возникших проблемах в образовательном процессе.

Документы, фиксирующие результаты операции: Систематизированная информация для разработки аналитической справки, обобщающие таблицы, графики, диаграммы.

4.4. Текущий и итоговый анализ формирования и развития общеучебных умений.

Цель операции: Обеспечить определение качества формирования и развития общеучебных умений.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Проблемно-ориентированный анализ, осуществляемый участниками образовательного мониторинга.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), по предварительному обсуждению результатов мониторинга.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и утверждению итоговой аналитической справки.

Документы, фиксирующие результаты операции: Аналитическая справка по определению качества процесса, условий и результатов формирования и развития общеучебных умений.

Содержание четвертой процедуры технологии управления отчасти определяется основными ипостасями анализа, обусловленными цикличным характером управления: во-первых, это итоговый этап работы школы, когда оцениваются результаты и делаются выводы о качестве образовательного процесса; во-вторых, это стартовый этап деятельности школы, определяющий приоритетные проблемы и направления их решения; в-третьих, это основа всей управленческой деятельности, состоящей в перманентной обработке собираемой информации.

Учитывая тактический и стратегический характер управления, можно определить текущий и итоговый виды анализа. Приоритетным объектом первого является протекание образовательного процесса. Его предназначение состоит в определении качества промежуточных результатов, качества обучения, качества организации образовательного процесса. Приоритетный объект второго вида анализа заключается в итоговых результатах образовательного процесса. В ходе итогового анализа определяются причины реального качества результатов образования.

Данная процедура позволяет выявить проблемы содержания, организации, методического обеспечения формирования и развития общеучебных умений. Контроль и анализ позволяют выявить необходимость принятия

управленческих решений в случаях, когда реальное положение дел не соответствует желаемому. В задачи контроля и анализа входит также формирование информационной базы для оценки работы педагогов и побуждения исполнителей к продуктивной работе. Наконец, контрольно-аналитическая деятельность позволяет выявить наиболее ценный опыт педагогической и управленческой деятельности. Таким образом, полученная информация будет выполнять как бы две функции: с одной стороны, это результат работы, позволяющий оценить деятельность педагогического коллектива, а с другой – материал для принятия управленческого решения, например, для определения направлений совершенствования методической компетентности педагогов.

5 ПРОЦЕДУРА. Подготовка и выполнение управленческих решений по обеспечению качества формирования и развития общеучебных умений.

Цель процедуры: Обеспечить устранение причин проблем, установленных в результате анализа процесса и результатов формирования и развития общеучебных умений.

5.1. Разработка управленческих решений.

Цель операции: Обеспечить разработку управленческих решений выявленных проблем формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Групповые и коллективные формы научно-методической работы.

Индивидуальные и групповые формы разработки, обсуждения и утверждения организационно-распорядительных документов.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по обсуждению и утверждению управленческих решений.

Документы, фиксирующие результаты операции: В результате осуществления данной операции разрабатываются индивидуальные планы повышения методической компетентности педагогов, планы служб и подразделений по разрешению установленных проблем.

5.2. Организация исполнения управленческих решений.

Цель операции: Обеспечить целенаправленность, скоординированность и организационную напряженность реализации принятых управленческих решений.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по оперативному управлению выполнением принятых управленческих решений.

Организационно-инструктивные и организационно-координационные совещания.

Документы, фиксирующие результаты операции: Протоколы совещаний.

5.3. Контроль и анализ выполнения управленческих решений.

Цель операции: Обеспечить оперативный контроль и текущий анализ реализации принятых управленческих решений.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по обсуж-

дению процесса и результатов выполнения принятых управленческих решений.

Документальный контроль, оперативные совещания.

Документы, фиксирующие результаты операции: Информационная справка по итогам проделанной работы.

5.4. Корректирование внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить совершенствование системы идеологических, учебно-методических, управленческих документов, составляющих целостную внутришкольную систему формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание операции.

Методы и формы реализации операции: Анализ и систематизация внутришкольных нормативных документов, определяющих формирование и развитие общеучебных умений; систематизация аналитической информации.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по обсуждению корректив, вносимых в систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Заседания педсовета по обсуждению и утверждению корректив, вносимых во внутришкольную систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Откорректированная метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений учащихся, включающая учебно-методические и управленческие документы.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Рассматриваемая технология управления в первую очередь направлена на решение проблем образовательного процесса. Процедуры контроля и анализа сигнализируют об отклонениях в состоянии системы от стандарта и, тем самым, указывают на появление ситуации, требующей принятия управленческих решений. Таким образом, управленческое решение направлено на устранение

причин проблем, выявленных в результате анализа. Масштаб содержания проблем и их причины определяют многообразие управленческих решений по обеспечению качества общеучебных умений. Сферы управленческих решений уже просматриваются в границах предыдущих процедур: становится очевидной необходимость корректировки внутришкольной системы, интегрирующей усилия учителей школы по формированию и развитию общеучебных умений; конкретизируются векторы совершенствования «западающих мест» методической компетентности педагогов; определяется недостаток тех или иных методик или мониторингового инструментария. Названные сферы взаимопроникают и обуславливают друг друга, но совершенствование методической компетентности педагогов содержательно и хронологически определяет весь процесс управления формированием и развитием общеучебных умений.

ТЕМА 4. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ

- Виды организационных структур

Линейная структура управления

Линейно-функциональная структура управления

Проектная структура управления

Матричная структура управления

- Матричная структура внутришкольного управления научно-методической работой

- Первый уровень управления

Педагогический совет

Директор школы

- Второй уровень управления

Заместитель директора школы по научно-методической работе

Научный руководитель и научный консультант

Научно-методический совет

Психолого-медико-педагогический консилиум

- Третий уровень управления

Методическое объединение

Кафедра

Школьная научно-исследовательская лаборатория

Временные творческие группы педагогов

- Список литературы

- Фрагмент книги: Воровщиков С.Г. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения, 2010

Приложение 1. Внутришкольное положение о научно-методическом совете

Приложение 2. Внутришкольное положение о методическом объединении

Приложение 3. Внутришкольное положение о кафедре

Приложение 4. Внутришкольное положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме

Приложение 5. Внутришкольное положение о научно-исследовательской лаборатории

- **Задание № 4** Проект положения «Об учителе, работающем на самоконтроле».

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ

В качестве основных составляющих системы управления обычно определяют *процесс управления* и *организационную структуру*.

В современной теории социального управления сформулировано достаточно стабильное определение *организационной структуры управления*. Так, в «Словаре-справочнике менеджера», составленного учеными Государственной академии управления им. Серго Орджоникидзе, ее определяют как «совокупность устойчивых связей объектов и субъектов управления организации, реализованных в конкретных организационных формах, обеспечивающих целостность управления и его тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внутренних и внешних изменениях» [18, с. 468].

Подобная трактовка структуры управления находит конкретизацию в работах, посвященных управлению вообще и управлению научно-методической работой в частности. Например, в «Словаре-справочнике руководителя образовательного учреждения. «Управление школой», изданного под редакцией А.М. Моисеева и А.А. Хвана, организационная структура управления определяется как упорядоченная взаимосвязь частей (элементов) системы управления [21, с. 160]. При этом элементами структуры управления являются органы управления, специализированные подразделения и управленцы. Организационные связи между этими элементами характеризуют как существенное свойство школьной организационной системы, определяющее ее целостность. Авторы словарной статьи подчеркивают: «Именно совокупность наиболее важных, стабильных, существенных связей, подсистем и элементов определяют понятие структуры системы» [21, с. 161].

Связи между элементами структуры управления могут быть двух видов: горизонтальные связи (т.е. связи координации равноправных элементов); вертикальные связи (т.е. связи подчинения). При характеристике вертикальных связей обычно указывают линейные (т.е. обязательное подчинение по всем производственным вопросам) и функциональные (т.е. подчинение по определенной группе вопросов) [20, с. 59-62; 7, с. 207-212 и др.]. В качестве итогового приведем определение, предложенное В.С. Лазаревым в учебном пособии «Управление школой: теоретические основы и методы», которое написано сотрудниками Института управления образования РАО: «*Организационная структура управления* – это совокупность органов, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций и существуют регулярно воспроизводимые связи и отношения. Иначе говоря, организационная структура – это способ разделения управляющей системы на части и одновременно ее интеграция в целое» [22, с. 80].

- ВИДЫ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СТРУКТУР

В теории управления описаны различные виды организационных структур: линейные, функциональные, линейно-функциональные, проектные, мат-

ричные. Обычно первые три вида организационных структур, обладающих жесткой иерархией и централизацией власти, узкой специализацией подразделений, детальной регламентацией их деятельности и деятельности должностных лиц называют *механическими*. Проектные и матричные организационные структуры, характеризующиеся небольшим числом уровней иерархии, широкой специализацией подразделений, небольшим числом регламентированных правил и процедур, способные гибко изменять свой состав и устанавливать новые горизонтальные связи, называют *органическими* [22, с. 86-87; 223, с. 315-316]. Если механические структуры эффективно работают при решении стандартных, часто повторяющихся задач в стабильных условиях, то органические структуры эффективны при решении новых, часто меняющихся задач. Поэтому в школах, работающих в режиме развития, возникает необходимость построения структур, сочетающих в себе как элементы механических, так и органических структур. В связи с этим представим по два вида принципиальных схем наиболее распространенных в практике управления механических (линейные, линейно-функциональные) и органических (проектные, матричные) организационных структур, выявив, какая из них в большей степени учитывает специфику управления научно-методической работой как инновационным направлением деятельности школы.

Линейная структура управления наиболее простой вид организационной структуры управления, для которого характерно наличие двух и более иерархических уровней управления, на каждом из которых руководителю подчинена группа сотрудников. При этом отношения между руководителем и подчиненными строятся на основе единоначалия. На верхнем уровне находится директор школы, которому подчинены его заместители, которым в свою очередь подчинены группы учителей. Несомненным достоинством линейной структуры управления является простота построения, получение непротиворечивых заданий, полная персональная ответственность за результаты работы, создаются хорошие условия для согласованности принимаемых решений. В связи с этим предъявляются высокие требования к профессиональной компетентности директора школы, высокая нагрузка в связи с решением всего многообразия различных задач. Поэтому данный тип структуры наиболее распространен в малых школьных коллективах с невысоким уровнем зрелости педагогического коллектива, ориентированных на массовое невариативное образование, низкую степень дифференциации и интеграции процессов образования. Более того, по справедливому мнению многих исследователей, в чистом виде данная структура в современной школе не существует [21, с. 118-119; 22, с. 80-81].

Линейно-функциональную структуру управления определяют как наиболее традиционный вид оргструктуры, основную форму организации управления в школе, при которой осуществляется комбинация линейных и функциональных управленческих воздействий, т.е. наряду с линейным руководством осуществляется и специализация по определенным видам управленческих действий, созданным функциональным подразделениям

[21, с. 119]. Роль функциональных подразделений в управляющей системе школы могут выполнять педсовет, методические объединения учителей, объединения учителей одной параллели и т.д. При этом они обладают лишь функциональными полномочиями, т.е. могут принимать решения относительно ограниченного круга специальных вопросов, например, методическое объединение принимает решения, обязательные для его членов по содержанию и методике обучения учащихся. В качестве несомненных достоинства линейно-функциональной структуры управления обычно указывают такие, как «привлечение к оперативному руководству в системе управления компетентных в конкретной области специалистов; рост профессионализма и ответственности функциональных руководителей; развитие самоуправления и самоуправления в школьной организации и ее управляющей системе» [21, с. 119]. Однако в нестабильных внешних условиях, при решении большого количества нестандартных задач, требующих совместной деятельности многих подразделений, эта структура оказывается малоэффективной. Самый главный недостаток данной структуры, являющийся для управления школы как открытой социально-педагогической организации во многом губительным, состоит в том, что «функциональная дифференциация приводит к утере общих целей деятельности всей системы, они оказываются вне поля зрения ее структурных подразделений. Каждое подразделение видит лишь свою часть работы. Поэтому только на директора ложится задача видения всей школы в целом и только он оказывается носителем общих целей» [22, с. 81-82; 21, с. 119-120]. Можно сделать вывод, что линейно-функциональная структура – это организационная структура управления школой, стремящейся к стабильному функционированию, в которой осуществляется традиционная методическая работа.

Проектная структура управления – временная структура, которая создается для разработки проектов модернизации образовательной системы, системы управления и других процессов целенаправленных изменений в школе. Для управления проектом, как правило, создается на временной основе проектная команда, например, временная творческая группа, инициативная бригада специалистов. Предлагаются различные способы повышения эффективности деятельности таких групп, например: «На время работы в проектной (проблемной) группе ее участники полностью или частично освобождаются от своих обычных обязанностей. В группу могут также привлекаться на временную работу сотрудники «со стороны» [22, с. 85]. Завершение проекта предполагает роспуск данной команды. Руководитель проекта, наделенный проектными полномочиями, отвечает за планирование, процесс выполнения работ, за расходование выделенных ресурсов, достигнутые результаты и т.д. Авторский коллектив словаря-справочника «Управление школой» справедливо замечает, что «применение проектных структур в чистом виде в школьных условиях практически исключается» [21, с. 195]. Действительно, школа – это, прежде всего, образовательное учреждение, а не научно-исследовательский институт. Однако можно сделать предположение, что по мере все большего развития в школах ин-

новационных процессов, массового участия школ в конкурсах на получение различных грантов будет все более очевидна востребованность идеологии управления проектами. Конечно, при условии сочетания данной структуры с традиционной линейно-функциональной структурой, обеспечивающей стабильное управление, которое сочетает в себе одновременно и субординацию, и координацию.

Матричная структура управления – вид оргструктуры системы внутришкольного управления, которая сохраняет преимущества как линейно-функциональной, так и проектной структур управления. При матричной структуре управления педагоги, оставаясь в составе традиционных методических объединений, участвуют в работе одной или нескольких временных групп, штабов, советов по реализации различных проектов, программ, а следовательно могут подчиняться нескольким руководителям. Но эти руководители временных групп не имеют административных полномочий, они остаются за руководителями функциональных подразделений. «Руководители проектов определяют только, «что» и «когда» должно быть сделано. «Кто» и «как» это будет делать, определяют руководители подразделений. Структура такого вида могут возникать при реализации в школе широкой программы развития, включающей проекты освоения многих новшеств... Однако структуры этого вида предъявляют высокие требования к компетенции руководителей и зрелости коллектива» [22, с. 85]. Действительно, матричная структура способствует взаимной согласованности деятельности традиционных объединений педагогов и служб школы для выполнения различных проектов, повышая тем самым квалифицированное выполнение отдельных функций и целей. Данная «структура обладает значительной гибкостью, поскольку упрощает перераспределение персонала для выполнения первоочередных работ» [18, с. 247]. Следует отметить, что основной недостаток матричной структуры заключается в двойном подчинении исполнителей, что может привести и к противоречивым ситуациям. Принято считать, что «матричная структура управления эффективна в школах, перешедших в режим развития, она упорядочивает горизонтальные связи, сокращает многоуровневое линейное подчинение, ускоряет принятие решений и повышает ответственность за их реализацию, хотя и затрудняет координацию работ. Поэтому в школьной организации появились разнообразные группы (объединения), которые создаются временно для решения той или иной инновационной задачи (проблемы): совет по стратегии развития школы; экспертная комиссия; исследовательские и проектные коллективы; команды единомышленников; группы разработки школьного компонента образования и программ развития школьной организации, группы участников рефлексивно-ролевых игр и др.» [21, с. 126]. Можно сделать вывод, что данный вид организационной структуры управления в наибольшей степени соответствует школе, работающей в режиме развития, решающей нетрадиционные педагогические проблемы, осуществляющей научно-методическое сопровождение образовательного процесса.

Выводы

Таким образом, определим **организационную структуру внутришкольного управления** как способ взаимодействия должностных лиц, органов

управления, структурных подразделений школы, призванных способствовать обеспечению качества образования.

Под *должностными лицами* нами подразумеваются директор школы, его заместители, руководители научно-методического совета, методических объединений, кафедр, научно-исследовательских лабораторий, психологической службы и т.п.

Например, *органы внутришкольного управления научно-методической работой* представлены, прежде всего, педагогическим советом, научно-методическим советом и т.п.

Структурными подразделениями внутришкольной научно-методической работы являются методические объединения, кафедры, научно-исследовательские лаборатории, психологическая, логопедическая службы и т.п.

Данные элементы организационной структуры внутришкольного управления научно-методической работой выполняют определенные функциональные обязанности. Выполнение данных обязанностей предполагает, что должностные лица, органы управления, структурные подразделения несут *ответственность*, т.е. обязательства выполнения определенной задачи, и наделены *полномочиями*, т.е. правами использовать необходимые финансовые, кадровые, научно-методические ресурсы школы для выполнения данной задачи.

При этом между указанными элементами организационной структуры внутришкольного управления научно-методической работой устанавливаются горизонтальные и вертикальные связи. *Горизонтальные связи* предполагают кооперацию и координацию должностных лиц, органов управления, структурных подразделений. *Вертикальные связи* – это связи подчинения, субординации. Эти связи могут быть *линейными*, т.е. обязательного подчинения по всем производственным вопросам, либо *функциональными*, т.е. подчинение по определенной группе вопросов.

Уровень внутришкольного управления определяется как совокупность элементов организационной структуры, объединенных горизонтальными связями и обеспечивающих повышение профессиональной компетентности педагогов и решение инновационных проблем образовательного процесса. В организационной структуре управления научно-методической работой следует определить *три уровня: стратегический уровень директора школы* (педагогический, научно-методический советы и т.п.), *тактический уровень заместителей директора школы* (психолого-медико-педагогический консилиум и т.п.), *оперативный уровень руководителей структурных подразделений* (методические объединения, кафедры, временные творческие группы педагогов и т.п.). В таком случае, иерархия управления представляет собой совокупность должностных лиц, органов управления, структурных подразделений, объединенных вертикальными связями. Иерархия уровней управления составляет организационную структуру внутришкольного управления научно-методической работой [6, с. 76].

Матричная структура управления в наибольшей степени соответствует развивающейся школе, осуществляющей научно-методическое сопровождение образовательного процесса и, соответственно, решающей нетрадиционные педагогические проблемы посредством создания и освоения нововведений. Современная школа, работающая в режиме развития, – это школа, которая сознательно осуществляет опытно-экспериментальную работу и подчас реализует на разных ступенях образования несколько различных исследовательских проектов. «Структура матричного типа возникает при одновременной реализации многих проектов. Один и тот же сотрудник может одновременно входить в разные проектные группы и подчиняться нескольким руководителям проектов» [22, с. 85]. Нами выше уже было установлено, что несомненным достоинством матричной структуры является сочетание преимуществ линейно-функциональной и проектной структур управления. Это предполагает взаимную согласованность деятельности традиционных объединений учителей, служб школы и временных групп педагогов для выполнения различных проектов, что повышает коллегиальность и компетентность инновационного решения актуальных проблем образовательного процесса.

Принято считать, что строение управляющей системы школы зависит от многих факторов, и, прежде всего, от размеров школы, от характера образовательной системы, зрелости коллектива, стабильности окружающей среды, от интенсивности инновационной деятельности [22, с. 88]. В границах нашего исследования мы сделали основной акцент на последнем факторе. Действительно, при высокой интенсивности инновационной деятельности, одновременной реализации многих инновационных проектов требуется обеспечить гибкость управления, а значит, необходимо широкое использование органических матричных структур. Более того, потребность в осуществлении научно-методической работы становится очевидной при осуществлении системных нововведений, что в свою очередь предполагает обязательную разработку и реализацию программы развития школы, других целевых программ. По мнению В.С. Лазарева, организационная структура управления системным нововведением может строиться двумя основными способами. Первый из них предусматривает использование действующей в школе линейно-функциональной структуры управления. Это сопровождается, с одной стороны, добавлением новых функциональных обязанностей, с другой – вся тяжесть выполнения функций координации ложится на директора школы, он «оказывается перегруженным решением вопросов согласования взаимодействия подразделений» [22, с. 279]. Во втором варианте для управления реализацией системных нововведений создается специальная целевая структура, которая действует параллельно с линейно-функциональной, но, в отличие от нее, имеет временный характер. Наше исследование осуществлялось в рамках второго варианта. Таким образом, эффективная реализация масштабных инновационных процессов в школе предполагает использование матричной структуры, гармонично соединяющей в себе линейно-функциональную и проектную структуры. При этом инновационный характер направленности научно-методической работы предполагает определенное обновление и компонентов линейно-функциональной структуры, а именно: расши-

рение функциональных обязанностей должностных лиц и модернизацию коллегиальных органов управления, способных объединить творческий потенциал педагогов, вовлечь их в совместное решение актуальных проблемы.

- МАТРИЧНАЯ СТРУКТУРА ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ

Матричную структуру внутришкольного управления научно-методической работой можно условно разделить на два блока: **линейно-функционального** и **проектного управления**. Последовательно охарактеризуем состав и структуру этих двух блоков, гармоничное соединение которых и составляет матричную структуру.

- ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ – уровень директора школы, он может быть представлен советом по стратегии развития школы, управляющим советом, педагогическим советом школы (председателем которого чаще всего является директор школы), который и возглавляет иерархию управления научно-методической работой. По содержанию – это преимущественно уровень стратегического управления. Как известно, стратегическое управление трактуют как определение генерального курса; организация дела в соответствии с генеральным курсом; повышение мотивации и заинтересованности людей в реализации генерального курса. Обязательными признаками стратегического управления являются стратегический анализ состояния и прогнозирование тенденций изменения значимой внешней среды школы; стратегический анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа, требований общества к школе; мониторинг изменений в социальном окружении школы, образовательной политике, территориальной образовательной системе; организация ценностного самоопределения школьного сообщества, ориентации в системе ценностей; организация выработки новой системы ценностей школьного сообщества; инициирование «кризисов компетентности» в школьном сообществе, стимулирование инновационной мотивации поведения; организация выработки новой миссии школы и т.д. [21, с. 288-289]. Стратегическое планирование в силу своей сущности не дает детальной картины будущего, а, скорее, является качественным пожеланием к тому, в каком состоянии должна находиться школа в будущем, какое место занимать в системе образования района и города. В стратегическое планирование предполагает фиксирование того, что школьный коллектив должен сделать в настоящее время, чтобы достичь желаемых целей в будущем. При этом необходимо учитывать, что значимая внешняя среда школы и условия ее жизнедеятельности будут меняться, т.е. при стратегическом управлении как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее [2, с. 181-248].

Педагогический совет является высшим педагогическим коллегиальным органом управления, направленным на совершенствование качества образовательного процесса, его условий и результатов. Педсовет призван обес-

печатать педагогическую целесообразность деятельности управляющего совета и администрации школы. Педсовет направлен, прежде всего, на решение проблем профессиональной деятельности, поэтому одним из важнейших направлений его деятельности является и управление научно-методической работой. В соответствии со своей законодательной сущностью педсовет легитимизирует стратегические направления развития научно-методической работы, во многом определяя дальнейшую деятельность научно-методического совета, кафедр, методических объединений, различных служб школы.

- ВТОРОЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ – уровень директора заместителей директора школы. Он обычно представлен научно-методическим советом школы, психолого-медико-педагогический консилиумом (председателями которых чаще всего являются заместители директора). По содержанию – это преимущественно уровень тактического управления. Однако это не исключает участия должностных лиц и органов управления этого уровня в разработке стратегических решений внутришкольной научно-методической работы и доведения их до тактического воплощения.

Осуществление научно-методической работы предполагает как изменение состава традиционных функциональных обязанностей заместителей директора, так и введение новой должности *заместителя директора школы по научно-методической работе*. По мнению А.М. Моисеева, назначение деятельности этого должностного лица «состоит, в первую очередь, в обеспечении компетентного, действенного и эффективного управления процессами развития школы, управления ее переходом (переводом) на новый качественный уровень (и зачастую – в новый статус), в осуществлении глубоких и системных инноваций» [11, с. 21]. Заместитель директора по научно-методической работе, непосредственно подчиняясь директору как линейному руководителю, осуществляет не только линейные, но, прежде всего, функциональные (штабные) полномочия, связанные с управлением инновационной, исследовательской, экспериментальной работой в школе:

1. Обеспечивает разработку и реализацию стратегических приоритетов образовательного процесса и научно-методической работы, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы, научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе.

2. Обеспечивает создание и координацию на основе общей стратегии и основных направлений развития школы деятельности внутришкольных научно-методических структур.

3. Способствует практико-ориентированному повышению профессиональной компетентности участников инновационных процессов к осуществлению научно-методической работы школы.

4. Координирует разработку и проведение научно-исследовательских проектов, программ экспериментальной работы.

5. Обеспечивает экспертизу научно-методических и управленческих документов школы, оценку перспективности и анализ процесса, результатов системных и комплексных нововведений.

Появление должностей *научного руководителя* и *научного консультанта* является другим следствием наукоемкости внутришкольной научно-методической работы. В зависимости от содержания научно-методической работы научный руководитель может непосредственно взаимодействовать не только с директором школы или его заместителями, но и с заведующими кафедрами или руководителями научно-исследовательских лабораторий. В нашем исследовании мы выбрали наиболее распространенный вариант, когда научный руководитель консультирует заместителей директора школы по учебно-воспитательной или научно-методической работе. Введение этих должностей в штатное расписание осуществляется не только в общеобразовательных учреждениях инновационного типа (гимназиях, лицеях), негосударственных общеобразовательных учреждений, школах, являющихся вузовскими, федеральными, региональными и муниципальными экспериментальными площадками, но и в школах, стремящихся работать в режиме развития, проводящих глубокую научно-методическую работу и имеющих внебюджетные источники финансирования. Научный руководитель, как правило, вовлекает школу в многолетнее научное исследование по внедрению собственных теоретических положений и технологических разработок. Научный консультант проводит консультирование руководителей и педагогов по решению реальных, иногда уникальных проблем школы как клиентской организации. При этом он выполняет функции не столько разработчика уникальной научной продукции, сколько специалиста по выявлению, аккумуляции и модернизации перспективных практико-ориентированных научных достижений. Более того, консультант совместно с работниками школы стремится разработать и реализовать на практике операционально разработанный проект решения определенной проблемы образовательного процесса. Обязательной задачей консультанта является обеспечение психологической, организационной и профессиональной готовности руководителей и педагогов школы реализовывать совместно разработанное решение социально актуальной и личностно значимой проблемы [21, с. 140, 6, с. 34-38].

Научно-методический совет следует рассматривать как совещательный орган управления, способствующий повышению компетентности решения приоритетных психолого-педагогических и информационно-методических проблем образовательного процесса (См.: Приложение 1). В соответствии с этим приоритетными целями деятельности научно-методического совета являются следующие целевые установки:

1. Способствовать определению стратегических приоритетов образовательной программы и научно-методической работы, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы

школы, научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе.

2. Обеспечить экспертизу наиболее важных, стратегических научно-методических и управленческих документов школы, целевой программы развития школы и ее подпрограмм, оценка перспективности и анализ процесса, результатов системных и комплексных нововведений.

3. Обеспечить координацию деятельности кафедр, методических объединений, временных творческих групп педагогов на основе общей стратегии и основных направлений развития школы.

Поэтому научно-методический совет выступает и как экспертный совет, и как научно-консультативный совет, и как совет, координирующий усилия различных служб, подразделений и управленцев школы по осуществлению и развитию научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Психолого-медико-педагогический консилиум следует определить как экспертный совещательный орган научно-методической работы школы, обеспечивающий согласованность коррекционно-развивающей деятельности участников образовательного процесса, исходя из реальных возможностей школы и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием психосоматического здоровья учащихся (**См.: Приложение 4**).

Учитывая диагностическую, профилактическую, реабилитационную и координирующую направленность деятельности консилиума, он имеет следующие основные цели:

1. Обеспечение психолого-медико-педагогической диагностики отклонений в развитии и/или состоянии декомпенсации учащихся школы.

2. Организация реабилитации и защиты интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные семейные или учебно-воспитательные условия.

3. Обеспечение координации коррекционно-развивающей деятельности сотрудников и служб школы.

Психолого-медико-педагогический консилиум тоже необходимо отнести, как постоянно действующий орган, к линейно-функциональной составляющей матричной организационной структуры управления научно-методической работой. В состав постоянных членов консилиума по приказу директора школы входят заместитель по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), учителя-логопеды, педагоги-дефектологи, педагог-психолог, социальный педагог, врач-педиатр, медицинская сестра, учителя (воспитатели), имеющие опыт коррекционной работы, инспектор отдела по профилактике правонарушений несовершеннолетних, приглашенные специалисты. В связи с этим председатель консилиума должен обеспечить научно-методическое сопровождение коррекционно-развивающей работы коллектива педагогов-дефектологов, учителей (воспитателей), логопеда, психолога.

- **ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ** – уровень руководителей профессиональных объединений педагогов. Он обычно представлен методическим объединением, кафедрой как основными учебными, методическими и научно-методическими структурными подразделениями школы. Данные объединения педагогов осуществляют свою деятельность в соответствии с решениями педагогического и научно-методического советов. Эти объединения призваны тактически конкретизировать и оперативно воплотить на практике решения стратегических органов управления научно-методической работой.

В соответствии с методическими рекомендациями Управления общеобразовательными учреждениями и инспектированием Минобрнауки России «Примерное положение о методическом объединении учителей-предметников и педагогических работников общеобразовательного учреждения» [16] **методическое объединение** – это структурное подразделение школы, осуществляющее учебную и методическую работу по одной или нескольким родственным дисциплинам (**См.: Приложение 2**). В соответствии с этим в качестве приоритетных целей деятельности методического объединения могут выступать следующие целевые установки:

1. Способствовать обеспечению качества образования учащихся по учебным дисциплинам методического объединения.

2. Обеспечить тактическую реализацию стратегии методической работы школы, направленной на:

- Повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса

- Совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы.

- Методическое содействие развитию образовательного процесса в школе.

3. Обеспечить управление методической деятельностью педагогов кафедры.

4. Содействовать совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.

Следует подчеркнуть, что организационная структура внутришкольной научно-методической работы не исключает из своей линейно-функциональной составляющей методические объединения. Подчас количественный состав и компетентность преподавателей, руководителя методического объединения конкретной школы не позволяют перевести данное объединение учителей в статус предметной кафедры. Однако это не должно привести к исключению методического объединения из системы научно-методической работы. Напротив, активное участие не только в методической работе, но и осуществление опытно-экспериментальной деятельности позволит в дальнейшем изменить статус данного объединения педагогов.

Другим важным учебным и научно-методическим структурным подразделением школы является предметная кафедра. **Кафедра** определяется как

структурное подразделение школы, осуществляющее образовательную и научно-методическую работу по одной или нескольким родственным дисциплинам и обеспечивающее управление данной деятельностью (**См.: Приложение 3**). В соответствии с этим в качестве приоритетных целей деятельности кафедры могут выступить следующие целевые установки:

1. Способствовать обеспечению качества образования учащихся по учебным дисциплинам кафедры.

2. Обеспечить тактическую реализацию стратегии научно-методической работы школы, направленной на:

- Повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.

- Совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы.

- Научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе.

3. Обеспечить управление образовательной и научно-методической деятельностью педагогов кафедры.

4. Содействовать совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.

Таким образом, основная отличительная особенность кафедры от методического объединения заключается не только в том, что ее педагоги осуществляют научно-методическую работу, но и в том, что на нее возлагается управление образовательной деятельностью этих педагогов. Прежде всего, это проявляется в различиях функциональных обязанностях руководителя этого профессионального объединения педагогов.

Из соотношения перечней функциональных обязанностей следует, что заведующий кафедрой обеспечивает сбор, анализ информации о качестве результатов и процесса образования учащихся по дисциплинам кафедры. В то время как руководитель методического объединения совместно с курирующим заместителем директора по учебно-воспитательной работе преимущественно осуществляет сбор и анализ информации о качестве результатов образования учащихся. Кроме того, учитывая традиционно высокую педагогическую, управленческую и научно-исследовательскую компетентность, заведующей кафедрой осуществляет подбор педагогических кадров, предварительную тарификацию педагогов, оценку профессионального уровня преподавателей кафедры при присвоении соответствующей квалификационной категории.

Однако как мы писали выше, организационная структура управления научно-методической работой предполагает не только существенную модернизацию линейно-функциональной составляющей матричной структуры, но и активное использование проектной структуры. Примером такого временного структурного подразделения школы, осуществляющего психолого-педагогическое исследование определенных приоритетных проблем образовательного процесса, может быть *школьная научно-исследовательская лабо-*

ра́тория (См.: Приложение 5). Деятельность лаборатории направлена на разработку конкретных направлений научно-исследовательской программы школы, поэтому она в зависимости от содержания разрабатываемого направления может работать на базе предметной кафедры или быть автономным подразделением школы межпредметной или надпредметной направленности. Если лаборатория создается на базе кафедры, то она согласовывает свою деятельность с планом научно-методической работы кафедры. Лаборатория объединяет педагогов-исследователей, как педагогов школы, так и преподавателей вузов, проявляющих научно-методический интерес к разрабатываемому направлению. Обычно, лабораторию возглавляет исследователь, преподаватель высшей школы или сотрудник учебно-методического центра, научно-исследовательского института, имеющий опыт научной деятельности по разрабатываемому направлению.

В качестве основных целей школьной научно-исследовательской лаборатории могут выступить следующие целевые формулировки:

1. Осуществить психолого-педагогические исследования по актуальным направлениям научно-методической работы школы.

2. Разработать управленческие, дидактико-методические решения приоритетных проблем образовательного процесса, содействующие инновационному развитию образовательного процесса в школе и предполагающие совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы.

В процессе выполнения данных целей учителя, входящие в состав лаборатории, проводят научно-прикладные исследования и экспертную работу, разрабатывают, обсуждают и апробируют созданные в соответствии с тематикой лаборатории учебно-методические материалы.

Другим обязательным проявлением матричной структуры управления научно-методической работой является создание **временных творческих групп педагогов**. Временный характер существования данных групп обусловлен проектным содержанием их деятельности. Так, как только проект будет завершен (разработана документация для участия в конкурсе на получение гранта, завершен эксперимент и т.п.) группа прекращает работать. В деятельности данных групп в наибольшей степени проявляется оперативный уровень управления научно-методической работой. Этот уровень определен актуальностью разрешаемых проблем, поэтому подчас трудно или невозможно на долгую перспективу запланировать создание таких групп. При этом, тот или иной педагог может входить в несколько подобных групп. Помимо этого в работу группы на временную работу в случае необходимости привлекаются сотрудники вузов, консалтинговых и научно-методических центров. Все это, с одной стороны, свидетельствует о гибкости матричной структуры управления, а с другой – предъявляет высокие требования к управленческой компетентности руководителей школы и профессиональной компетентности педагогического коллектива.

При модернизации организационной структуры управления необходимо учитывать не только основные постулаты управления, но и ценностные и целевые ориентации школы, особенности образовательного процесса.

- **Во-первых**, необходимо принимать решения о модернизации управления с учетом возможных последствий для образовательного процесса как целостной системы, поэтому при разработке пакета взаимообусловленных внутришкольных нормативных документов нужно определять роль конкретного подразделения в системе управления, его горизонтальные и вертикальные связи, цели, функции; его внутреннюю структуру; порядок создания, реорганизации и ликвидации.

- **Во-вторых**, гармонизация конкретности и компетентности управления предполагает при управлении школой гармоничное сочетание линейно-функциональной и проектной структур, что в полной мере присутствует в матричной структуре управления.

Данное сочетание позволяет:

- - исключить параллелизм в работе,
- - обеспечить четкость и простоту взаимоотношений,
- - оперативность передачи управленческих решений, свойственных линейно-функциональной структуре,
- - повысить квалифицированность управленческих решений с помощью компетентных предложений совещательных органов, временных творческих групп педагогов.

- **В-третьих**, по сути дела, функциональные обязанности руководителей школы – это содержательная конкретизация таких функций управления, как анализ, планирование, организация, контроль, регулирование, направленных на решение приоритетных проблем образовательного процесса, поэтому развитие школы обеспечивается решением нестандартных актуальных проблем образовательного процесса посредством реализации традиционных функций управления.

Список литературы

1. Веснин В.Р. Основы менеджмента. – М.: Триада. Лтд, 1996. – 384 с.
2. Виханский О.С. Менеджмент/ О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Гардарика, 1998. – 528 с.
3. Вишнякова Т.П.Методическая работа колледжа// Специалист. –1997. – № 10. –С. 25-26
4. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики/ Под ред. Т.И. Шамовай. – М.: Педагогика, 1991. – 191 с.
5. Воровщиков С.Г. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др.: 2-е изд. – М.: «5 за знания», 2010. – 402 с.
6. Воровщиков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы)/ С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2006. – 352 с.

7. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управления. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
8. Лазарева. В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 304 с.
9. Лизинский В.М. О методической работе в школе. – М.: Педагогический поиск, 2002. – 160 с.
10. Мескон М.Х. Основы менеджмента: Пер. с англ./ М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
11. Моисеев А.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности)/ А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
12. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.
13. Моисеев А.М. Научно-методический совет школы// Практика административной работы в школе. – 2004. – № 1. – С.24-25
14. Моисеев А.М. Функции и задачи методической работы в школе// Практика административной работы в школе. – 2003. – № 3. – С.27-28
15. Нововведения во внутришкольное управление/ Под общ. ред. А.М. Моисеева. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 232 с.
16. Примерное положение о методическом объединении учителей-предметников и педагогических работников общеобразовательного учреждения: Методические рекомендации Управления общеобразовательными учреждениями и инспектированием Минобразования России. [Электрон, ресурс]. Режим доступа: <http://www.mosedu.ru/ru/manager/documents/school/staff/merger.php>
17. Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой/ Л.И. Фишман, Н.В. Рогожкина, В.Н. Чупин, В.В. Дудников; Отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2005. – 143 с.
18. Словарь-справочник менеджера/ Под ред. М.Г. Лапусты. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.
19. Управление развитием школы/ Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
20. Управление современной школой/ Под ред. М.М. Поташника. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 168 с.
21. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения/ Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.
22. Управление школой: теоретические основы и методы/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
23. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 66 с.
24. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе/ Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

Фрагмент книги: С. 365-376. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др.: 2-е изд. – М.: «5 за знания», 2010. – 402 с.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОВЕТЕ

1. Общие положения

1.1. Научно-методический совет (далее – совет) – это профессиональный совещательный орган управления, способствующий обеспечению качества образования посредством решения приоритетных психолого-педагогических проблем деятельности школы.

1.2. Совет осуществляет свою деятельность в соответствии с решениями педагогического совета, организует свою работу в соответствии с Уставом школы и настоящим Положением.

1.3. В состав совета входят опытные преподаватели, заведующие кафедрами и научно-исследовательскими лабораториями, руководители методических объединений и творческих проблемных групп, научный консультант (руководитель) опытно-экспериментальной работы, директор школы и его заместители.

1.4. Председатель совета назначается на должность и освобождается от нее директором школы из числа зам. директора школы по учебно-воспитательной работе, имеющих управленческие и исследовательские качества.

2. Основные цели

1. Способствовать определению стратегических приоритетов образовательной программы и научно-методической работы, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы, научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе.

2. Обеспечить экспертизу наиболее важных, стратегических научно-методических и управленческих документов школы, целевой программы развития школы и ее подпрограмм, оценка перспективности и анализ процесса, результатов системных и комплексных нововведений.

3. Обеспечить координацию деятельности кафедр, методических объединений, временных творческих групп педагогов на основе общей стратегии и основных направлений развития школы.

3. На совет возлагаются следующие функции:

1. Определение приоритетных психолого-педагогических проблем образовательного процесса, требующих научно-методического обеспечения их решения.

2. Определение стратегии научно-методической работы школы, направленной на:

- Повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса

- Совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы.

- Научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе.

3. Определение необходимости создания различных творческих коллективов педагогов школы и приоритетной тематики их деятельности.

4. Координация научно-методической деятельности кафедр, методических объединений, творческих проблемных групп, научно-исследовательских лабораторий, творческих педагогов.

5. Инициирование разработки стратегических документов осуществления образовательного процесса и его развития (программа развития, образовательная программа, программа опытно-экспериментальной работы и т.п.).

6. Экспертиза стратегических документов осуществления образовательного процесса и его развития (программа развития, образовательная программа, программа опытно-экспериментальной работы и т.п.).

7. Экспертная оценка процесса и результатов научно-методической работы в школе.

8. Обеспечение научно-методического сопровождения деятельности педагогического совета и администрации школы.

4. Председатель совета имеет следующие обязанности:

4.1. Обеспечивает разработку и реализацию плана работы совета на текущий учебный год с учетом планов школы, решений педагогического совета.

4.2. Обеспечивает организацию и проведение заседаний совета.

4.3. Координирует связи с социальными партнерами (вузами, учебно-методическими центрами, учреждениями дополнительного образования и т.п.), вовлеченными в научно-методическую работу школы.

4.4. По завершении учебного года представляет на педагогический совет школы отчет о проделанной работе.

5. Организация работы совета.

5.1. Заседания совета проходят в сроки, установленные собственным планом работы, но не реже одного раза в четверть (триместр). Заседания совета проходят в открытом режиме.

5.2. Совет должен иметь следующие документы:

5.2.1. Настоящее положение о совете.

5.2.2. План работы совета на текущий учебный год.

5.2.3. Протоколы решений заседаний совета.

5.2.4. Аналитические материалы по деятельности совета.

5.2.5. Экспертируемые научно-методические разработки педагогов школы.

5.3. Совет создается и ликвидируется по решению педагогического совета.

5.4. Утверждение и изменение данного Положения осуществляется педагогическим советом и фиксируется приказом директора школы.

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

Настоящее положение о методическом объединении разработано в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (в редакции с изменениями от 21 июля 2005 г.), Типовым положением об общеобразовательном учреждении (постановление Правительства Российской Федерации от 19.03.2001 № 196), Примерным положением о методическом объединении учителей-предметников и педагогических работников общеобразовательного учреждения (методические рекомендации Управления общеобразовательными учреждениями и инспектированием Минобразования России).

1. Общие положения

1.1. Методическое объединение – это структурное подразделение школы, осуществляющее учебную и методическую работу по одной или нескольким родственным дисциплинам.

1.2. Методическое объединение является основным учебным и методическим структурным подразделением школы, объединяющим не менее трех учителей одной или нескольких родственных учебных дисциплин.

1.3. Методическое объединение осуществляет свою деятельность в соответствии с решениями педагогического и научно-методического советов, организует свою работу в соответствии с Уставом школы и настоящим Положением.

1.4. Руководитель методического объединения назначается на должность и освобождается от нее директором школы по представлению зам. директора школы по учебно-воспитательной работе (курирующего данную ступень образования), из числа наиболее компетентных педагогов.

1.5. Руководителю методического объединения непосредственно подчиняются учителя-предметники, которые входят в состав объединения.

1.6. Работа методического объединения согласовывается с научно-методическим советом школы, осуществляется в соответствии с планом работы, составляемым на учебный год и утверждаемым зам. директора школы по учебно-воспитательной работе (курирующего данную ступень образования).

2. Основные цели

2.1. Способствовать обеспечению качества образования учащихся по учебным дисциплинам методического объединения.

2.2. Обеспечить тактическую реализацию стратегии методической работы школы, направленной на:

- Повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.

- Совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы.

- Методическое содействие развитию образовательного процесса в школе.

2.3. Обеспечить управление методической деятельностью педагогов методического объединения .

2.4. Содействовать совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.

3. На методическое объединение возлагаются следующие функции:

3.1. Проведение проблемно-ориентированного анализа результатов образовательного процесса.

3.2. Выявление затруднений и успехов в профессиональной деятельности педагогов методического объединения.

3.3. Диагностика потребностей педагогов объединения в методическом обеспечении образовательного процесса.

3.4. Изучение, анализ и обобщение инновационной педагогической деятельности педагогов методического объединения.

3.5. Изучение нормативной и методической документации по содержанию и преподаванию учебных дисциплин объединения.

3.6. Утверждение индивидуальных планов методической работы преподавателей методического объединения.

3.7. Обсуждение, корректировка и принятие учебных программ по дисциплинам федерального и регионального компонентов учебного плана.

3.8. Разработка инновационных учебных программ элективных курсов (курсов по выбору, факультативов) школьного компонента учебного плана, их обсуждение и представление на утверждение педагогическим советом школы.

3.9. Проведение методической работы, содействующей развитию образовательного процесса в школе.

3.10. Обсуждение, рецензирование, оппонирование учебно-методических материалов, разработанных педагогами методического объединения.

3.11. Содействие повышению квалификации и профессиональной переподготовки педагогов методического объединения, необходимых для обеспечения качества образовательного процесса.

4. Руководитель методического объединения имеет следующие обязанности:

4.1. Обеспечивает разработку плана работы методического объединения на текущий учебный год с учетом планов школы, научно-методического совета.

4.2. Обеспечивает совместно с курирующим заместителем директора по учебно-воспитательной работе сбор и анализ информации о качестве результатов образования учащихся по дисциплинам методического объединения.

4.3. Обеспечивает совершенствование профессиональной компетентности педагогов методического объединения.

4.4. Обеспечивает предварительную оценку профессионального уровня преподавателей методического объединения при присвоении квалификационной категории.

4.5. Способствует организации совместной работы с другими методическими объединениями, кафедрами школы, образовательными и культурными учреждениями.

4.6. По завершении учебного года представляет в научно-методический совет школы отчет о выполнении плана работы методического объединения.

5. Организация работы методического объединения.

5.1. Заседания методического объединения проходят в сроки, установленные собственным планом работы, но не реже одного раза в четверть (триместр). Заседания методического объединения проходят в открытом режиме.

5.2. Методическое объединение должна иметь следующие документы:

5.2.1. Настоящее положение о методическом объединении.

5.2.2. План работы методического объединения на текущий учебный год.

5.2.3. Протоколы решений заседаний методического объединения.

5.2.4. Аналитические материалы деятельности методического объединения за учебный год; информационно-аналитические материалы по качеству знаний и умений (компетентностей) учащихся по дисциплинам методического объединения.

5.2.5. Методические разработки членов методического объединения.

5.2.6. Действующую учебно-методическую, нормативную и другую документацию по дисциплинам методического объединения.

5.3. Методическое объединение создается и ликвидируется по решению педагогического совета.

5.4. Утверждение и изменение данного Положения осуществляется педагогическим советом и фиксируется приказом директора школы.

Приложение 3

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О КАФЕДРЕ

Настоящее положение о предметной кафедре разработано в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (в редакции с изменениями от 21 июля 2005 г.), Типовым положением об общеобразовательном учреждении (постановление Правительства Российской Федерации от 19.03.2001 № 196), Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования (приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 № 2783).

1. Общие положения

1.1. **Кафедра** – это структурное подразделение школы, осуществляющее образовательную и научно-методическую работу по одной или нескольким

родственным дисциплинам и обеспечивающее управление данной деятельностью.

1.2. Предметная кафедра является основным учебным и научно-методическим структурным подразделением школы, объединяющим не менее трех учителей одной или нескольких родственных учебных дисциплин.

1.3. Кафедра осуществляет свою деятельность в соответствии с решениями педагогического и научно-методического советов, организует свою работу в соответствии с Уставом школы и настоящим Положением.

1.4. Заведующий кафедрой назначается на должность и освобождается от нее директором школы по представлению зам. директора школы по учебно-воспитательной работе (курирующего данную ступень образования), из числа наиболее компетентных педагогов, имеющих управленческие и исследовательские качества.

1.5. Заведующему кафедрой непосредственно подчиняются учителя-предметники, которые входят в состав кафедры.

1.6. Работа кафедры согласовывается с научно-методическим советом школы, осуществляется в соответствии с планом работы, составляемым на учебный год и утверждаемым зам. директора школы по учебно-воспитательной работе (курирующего данную ступень образования).

2. Основные цели

2.1. Способствовать обеспечению качества образования учащихся по учебным дисциплинам кафедры.

2.2. Обеспечить тактическую реализацию стратегии научно-методической работы школы, направленной на:

- Повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.
- Совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы.
- Научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе.

2.3. Обеспечить управление образовательной и научно-методической деятельностью педагогов кафедры.

2.4. Содействовать совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей, необходимой для обеспечения качества образовательного процесса.

3. На кафедру возлагаются следующие функции:

3.1. Обеспечение планирования, организации, контроля и анализа образовательного процесса по учебным дисциплинам кафедры.

3.2. Выявление затруднений и успехов в профессиональной деятельности педагогов кафедры.

3.3. Диагностика потребностей педагогов кафедры в научно-методическом обеспечении образовательного процесса.

3.4. Изучение, анализ и обобщение инновационной педагогической деятельности педагогов кафедры.

3.5. Тактическая интерпретация федеральных, региональных, муниципальных, школьных нормативных документов, определяющих стратегию деятельности кафедры.

3.6. Утверждение индивидуальных планов научно-методической работы преподавателей кафедры.

3.7. Обсуждение, корректировка и принятие учебных программ по дисциплинам федерального и регионального компонентов учебного плана.

3.8. Разработка инновационных учебных программ элективных курсов (курсов по выбору, факультативов) школьного компонента учебного плана, их обсуждение и представление на утверждение педагогическим советом школы.

3.9. Проведение научно-прикладных исследований и экспертной работы, содействующей инновационному развитию образовательного процесса в школе.

3.10. Обсуждение, рецензирование, оппонирование учебно-методических материалов (частных методик преподавания, учебно-методических пособий, дидактических средств и т.п.), разработанных педагогами кафедры.

3.11. Содействие повышению квалификации и профессиональной переподготовки педагогов кафедры, необходимых для обеспечения качества образовательного процесса.

4. Заведующий кафедрой имеет следующие обязанности:

4.1. Обеспечивает разработку плана работы кафедры на текущий учебный год с учетом планов школы, научно-методического совета.

4.2. Обеспечивает совместно с курирующим заместителем директора по учебно-воспитательной работе сбор и анализ информации о качестве результатов и процесса образования учащихся по дисциплинам кафедры.

4.3. Обеспечивает совершенствование профессиональной компетентности педагогов кафедры.

4.4. Осуществляет подбор педагогических кадров кафедры.

4.5. Осуществляет предварительную тарификацию педагогов кафедры.

4.6. Обеспечивает оценку профессионального уровня преподавателей кафедры при присвоении соответствующей квалификационной категории.

4.7. Способствует организации совместной работы с другими методическими объединениями, кафедрами школы, образовательными и культурными учреждениями.

4.8. По завершении учебного года представляет в научно-методический совет школы отчет о выполнении плана работы кафедры.

5. Организация работы кафедры.

5.1. Заседания кафедры проходят в сроки, установленные собственным планом работы, но не реже одного раза в четверть (триместр). Заседания кафедры проходят в открытом режиме.

5.2. Кафедра должна иметь следующие документы:

5.2.1. Настоящее положение о кафедре.

5.2.2. План работы кафедры на текущий учебный год.

5.2.3. Протоколы решений заседаний кафедры.

5.2.4. Аналитические материалы деятельности кафедры за учебный год; план контроля; информационно-аналитические материалы по качеству преподавания, качеству знаний и умений (компетентностей) учащихся по дисциплинам кафедры.

5.2.5. Научно-методические разработки членов кафедры.

5.2.6. Действующую учебно-методическую, нормативную и другую документацию по дисциплинам кафедры.

5.3. Кафедра создается и ликвидируется по решению педагогического совета.

5.4. Утверждение и изменение данного Положения осуществляется педагогическим советом и фиксируется приказом директора школы.

Приложение 4

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ

Настоящее положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме разработано в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (в редакции с изменениями от 21 июля 2005 г.), Типовым положением об общеобразовательном учреждении (постановление Правительства Российской Федерации от 19.03.2001 № 196), методическим письмом Министерства образования Российской Федерации № 27/901-6 от 27.03.2000 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения».

1. Общие положения.

1.1. **Психолого-медико-педагогический консилиум** (далее – консилиум) – это экспертный совещательный орган научно-методической работы школы, обеспечивающий согласованность коррекционно-развивающей деятельности участников образовательного процесса, исходя из реальных возможностей школы и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием психосоматического здоровья учащихся.

1.2. В состав постоянных членов консилиума по приказу директора школы входят заместитель по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), учителя-логопеды, педагоги-дефектологи, педагог-психолог, социальный педагог, врач-педиатр, медицинская сестра, учителя (воспитатели), имеющие опыт коррекционной работы, инспектор отдела по профилактике правонарушений несовершеннолетних, приглашенные специалисты.

1.3. Консилиум осуществляет свою деятельность в соответствии с решениями педагогического и научно-методического советов, во взаимодействии

с медицинской, логопедической и психологической службами, методическими объединениями, кафедрами, организует свою работу в соответствии с Уставом школы и настоящим Положением.

2. Основные цели:

2.1. Обеспечение психолого-медико-педагогической диагностики отклонений в развитии и/или состоянии декомпенсации учащихся школы.

2.2. Организация реабилитации и защиты интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные семейные или учебно-воспитательные условия.

2.3. Обеспечение координации коррекционно-развивающей деятельности сотрудников и служб школы.

3. На консилиум возлагаются следующие функции:

3.1. Обеспечение качества коррекционно-развивающей деятельности, включающей физическое и умственное развитие, нравственное и эстетическое воспитание учащихся школы.

3.2. Организация и проведение комплексного изучения личности ребенка с использованием диагностических методик психологического, педагогического, клинического обследования.

3.3. Выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состоянии декомпенсации.

3.4. Выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи воспитанников.

3.5. Выявление резервных возможностей ребенка, разработка рекомендаций педагогам и другим специалистам для обеспечения индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания.

3.6. Разработка скоординированных действий родителей, учителей, специалистов школы по решению наиболее актуальных психолого-медико-педагогических проблем детей.

3.7. Выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для коррекции недостатков развития отдельных учащихся и для организации коррекционно-развивающего процесса.

3.8. Выбор оптимальных для развития ребенка образовательных программ, соответствующих его готовности к обучению в зависимости от состояния его здоровья, индивидуальных особенностей его развития, адаптивности к ближайшему окружению.

3.9. Разработка скоординированных действий родителей, учителей, специалистов школы по закреплению позитивных и преодолению негативных тенденций в развитии классных коллективов.

3.10. Обеспечение социальной защиты ребенка в случаях неблагоприятных семейных или учебно-воспитательных условий при психотравмирующих обстоятельствах; охрана и укрепление психосоматического здоровья ребенка.

3.11. Профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий.

3.12. Подготовка документов на медико-педагогическую комиссию или городскую психолого-медико-педагогическую консультацию в случае неясного диагноза или при отсутствии положительной динамики в развитии и воспитании ребенка.

4. Председатель консилиума имеет следующие обязанности:

4.1. Осуществляет общее управление коррекционно-развивающей работой коллектива, преемственность в работе педагогов-дефектологов, учителей (воспитателей), логопеда, психолога, семьи и школы.

4.2. Ставит в известность родителей (законных представителей) и специалистов о необходимости обсуждения проблемы ребенка и организует подготовку и проведение заседания консилиума.

4.3. Обеспечивает организацию заседаний: обеспечивает их систематичность, формирует состав членов консилиума для очередного заседания, состав детей и родителей, приглашаемых на заседание.

4.4. Координирует связи консилиума с другими субъектами образовательного процесса.

4.5. Организует контроль за выполнением рекомендаций консилиума.

4.6. По завершении учебного года представляет на педагогическом совете школы отчет о проделанной работе.

5. Организация работы консилиума.

5.1. Заседания консилиума проходят по мере необходимости.

5.2. Консилиум должен иметь следующую документацию:

5.2.1. Настоящее положение о консилиуме.

5.2.2. План деятельности консилиума на учебный год.

5.2.3. Протоколы решений заседаний консилиума.

5.2.4. Диагностический инструментарий.

5.2.5. Аналитические материалы по деятельности консилиума.

5.2.6. Действующую нормативную и другую документацию по деятельности консилиума.

5.3. Консилиум создается и ликвидируется по решению педагогического совета.

5.4. Утверждение и изменение данного Положения осуществляется педагогическим советом и фиксируется приказом директора школы.

Приложение 5

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ

1. Общие положения.

1.1. Научно-исследовательская лаборатория (далее – лаборатория) – это временное структурное подразделение школы, осуществляющее психолого-педагогическое исследование приоритетных проблем образовательного процесса.

1.2. Лаборатория является основным научно-методическим структурным подразделением школы, объединяющим исследователей (преподавателей вузов и школы), которые проявляют научно-методический интерес к разрабатываемому направлению.

1.3. Лаборатория осуществляет свою деятельность в соответствии с решениями педагогического и научно-методического советов, организует свою работу в соответствии с Уставом школы и настоящим Положением.

1.4. Лабораторию возглавляет исследователь, имеющий опыт научной деятельности по разрабатываемому направлению.

1.5. Лаборатория в зависимости от содержания разрабатываемого направления может работать на базе предметной кафедры или быть автономным подразделением школы. Лаборатории, созданные на базе кафедры, согласовывают свою деятельность с планом научно-методической работы кафедры.

2. Основные цели:

2.1. Осуществить психолого-педагогические исследования по актуальным направлениям научно-методической работы школы.

2.2. Разработать управленческие, дидактико-методические решения приоритетных проблем образовательного процесса, содействующие инновационному развитию образовательного процесса в школе и предполагающие совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы.

3. На лабораторию возлагаются следующие функции:

3.1. Проведение научно-прикладных исследований и экспертной работы, содействующей инновационному развитию образовательного процесса в школе.

3.2. Разработка, обсуждение, рецензирование, оппонирование учебно-методических материалов (частных методик преподавания, учебно-методических пособий, дидактических средств и т.п.), созданных сотрудниками лаборатории.

4. Заведующий лабораторией имеет следующие обязанности:

4.1. Обеспечивает разработку и реализацию плана работы лаборатории на текущий учебный год с учетом планов школы, научно-методического совета.

4.2. Организует совместную работу с другими лабораториями, кафедрами, методическими объединениями школы, образовательными и культурными учреждениями.

4.3. По завершении учебного года представляет в научно-методический совет школы отчет о проделанной работе.

5. Организация работы лаборатории.

5.1. Заседания лаборатории проходят в сроки, установленные собственным планом работы. Заседания лаборатории проходят в открытом режиме.

5.2. Лаборатория должна иметь следующие документы:

5.2.1. Настоящее положение о лаборатории.

5.2.2. Научно-исследовательская программа лаборатории, конкретизирующая содержание одного или нескольких направлений научно-методической работы школы.

5.2.3. План работы лаборатории на текущий учебный год.

5.2.4. Протоколы решений заседаний лаборатории.

5.2.5. Материалы, фиксирующие процесс и результаты этапов исследования.

5.2.6. Научно-методические разработки членов лаборатории.

5.3. Лаборатория создается и ликвидируется по решению научно-методического совета.

5.4. Утверждение и изменение данного Положения осуществляется педагогическим советом и фиксируется приказом директора школы.

Задание № 4 ПРОЕКТ ПОЛОЖЕНИЯ «ОБ УЧИТЕЛЕ, РАБОТАЮЩЕМ НА САМОКОНТРОЛЕ».

Цель: Разработать внутришкольный нормативный акт, вовлекающий опытных педагогов в методическое сопровождение образовательного процесса и избавляющий их от излишней административной опеки.

Уважаемые участники курса!

В последние годы в условиях выстраивания вертикали власти стало уже не модно говорить о демократизации внутришкольного управления. Однако от этого школа не перестала оставаться по умолчанию демократичной по своей сути организацией. Как для армии разрушительны выборы командира, обсуждение и утверждение приказа вышестоящего начальства, так для школы губительны казарменность и авторитаризм. Рассказывали, что немецкие солдаты во время первой мировой войны (после февральского переворота в России) искренне недоумевали: русские солдаты поднимались в атаку, по ним начинали стрелять, они залегали, а потом начинали поднимать и опускать правую руку. Оказывается, они голосовали: идти в атаку или отступить. Что смешно и унижительно для жестко иерархичной организации, призванной быстро выполнять жестокие решения, то является обязательным признаком для гуманитарной организации, готовящей детей жизни в будущем, которого никто не знает. Оно вероятностное, а истина носит договорной характер.

Кстати, за многолетнюю историю человечества, а значит историю войн, в армии эмпирическим путем доказали истинность загадочного числа Миллера – 7 ± 2 . Управлять можно объектами от 5 до 9. Поэтому войсковым элементом пехотных воинских частей является отделение из 9 солдат и одного командира отделения – сержанта. Вот и малочисленный управленческий ап-

парат школы порой не в состоянии охватить своим «административным» вниманием всех педагогов. Мы вынуждены в первую очередь оказывать методическое содействие молодым специалистам, подключая к этой работе в качестве наставников опытных и щедрой душой педагогов. Так, давайте узаконим (де-юре) эту реальную ситуацию (де-факто): окажем опытным педагогам доверие, избавим их от нашего посещения уроков (читайте: освободим себе время для работы с теми, кто в этом нуждается), а предоставим им право самим выбирать формы отчета о процессе и результатах их педагогической деятельности (читай: не вычеркнем из управления образовательным процессом). Будем откровенны: так оно и происходит сейчас. С массовым приходом в школу бакалавров, не имеющих педагогической практики, эта проблема станет еще острее. На этом занятии Вам предлагается возможный достойный выход из данной щекотливой ситуации.

Желаем успехов в выполнении задания!

1. Вам предлагается дополнить список **ОСНОВНЫХ ЦЕЛЕЙ И СИТУАЦИЙ ДЕЛЕГИРОВАНИЯ** и привести 1-2 примера из Вашей педагогической или управленческой практики, иллюстрирующих такие ситуации:

1. Подчиненный может сделать определенную работу лучше руководителя.
2. Чрезмерная занятость не позволяет руководителю самому заняться решением данной проблемы.
3. Делегирование полномочий может быть методом обучения подающих надежда сотрудников.
4. Делегирование может использоваться как прием изучения коллектива и отдельных подчиненных.
- 5.
- 6.

2. Вам предлагается проиллюстрировать **ОСНОВНЫЕ ПРАВИЛА ДЕЛЕГИРОВАНИЯ**, приведя примеры из Вашей педагогической или управленческой практики о многообразии видов стимулирования сотрудников (учеников, родителей и т.д.): действительно, не хлебом единым:

1. Точно определите цели, которые Вы ставите перед подчиненными. Убедитесь, что они поняли, что от них требуется, как именно Вы потом будете оценивать проделанную работу.
2. Четко укажите, какими правами Вы наделяете сотрудника, которому поручаете то или иное дело. Убедитесь, что он точно осознал границы своих полномочий, понял, что ему можно и чего нельзя делать, какие ресурсы он волен использовать.
3. Заинтересуйте и стимулируйте подчиненных, выбирая для каждого именно те стимулы, которые для него наиболее желанны.

4. Контролируйте выполнение поручений. При этом оказывайте подчиненным незамедлительную помощь, если она потребуется.

5. Передавайте функции и полномочия непосредственно, чтобы избежать эффекта «испорченного телефона».

6. Не вмешивайтесь в распоряжения подчиненного до тех пор, пока не увидите возможности серьезных осложнений.

7. Покажите, каким образом результаты работы подчиненных повлияют на общую работу.

8. Принимайте на себя ответственность за все решения, которые ваши подчиненные сделали в соответствии с передаваемыми им полномочиями.

3. Дополните и приведите примеры из Вашей педагогической или управленческой практики **ОСНОВНЫХ ОШИБОК ДЕЛЕГИРОВАНИЯ:**

1. **Неумение объяснить суть делегируемых полномочий:** Вместо «Достаточно ли ясно я Вам все объяснил?» – «Все ли Вы поняли?»

2. **Фиктивное делегирование** – делегируется то полномочие, которым уже обладает подчиненный.

3. **Делегирование группе подчиненных управленческих функций без определения индивидуальной ответственности.**

4.

5.

4. В тексте учебного модуля приводятся многочисленные положения о структурных подразделениях школы. Мы предлагаем Вам по аналогии создать положение об учителе, работающем на самоконтроле (доверии, образцовый учитель, учитель-наставнике) – выберите или предложите свое название данному статусу достойного педагога.

Заполните матрицу положения:

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ УЧИТЕЛЕ, РАБОТАЮЩЕМ НА ДОВЕРИИ

1. Общее положение

1.1. Учитель, работающий на доверии – это...

1.2. Введение в школу статуса «учитель, работающий на доверии» имеет следующие цели:

1.2.1.

1.2.2.

1.2.3.

1.3. (О порядке выдвижения или выбора таких учителей).

2. Права и обязанности педагога, работающего на доверии.

2.1.

2.2.

2.3.

2.4.

3. Права и обязанности администрации по отношению к учителю, работающему на доверии.

3.1.

3.2.

3.3.

3.4.

ПОЧЕТНЫЙ АТТЕСТАТ УЧИТЕЛЯ, ДОСТОЙНОГО РАБОТАТЬ НА ДОВЕРИИ

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный учитель. Л.Толстой
От правильного воспитания детей зависит благосостояние всего народа. Дж. Локк

Уважаемый Учитель!

Педагоги, ученики и их родители справедливо считают Вас одним из лучших учителей школы.

Ваша мудрая любовь к детям, всесторонние знания, безграничная душевная щедрость всегда вызывали у нас чувство искреннего уважения к Вам.

Педагогическое самосознание, чувство собственного достоинства не позволяют Вам работать недобросовестно. Школьный коллектив считает Вас достойным работать на доверии.

Ум воспитывается умом, совесть – совестью, преданность Родине действенным служением ей.

Председатель управляющего школы

Председатель научно-методического совета

Директор школы

ВАРИАНТЫ ОТЧЕТНОСТИ УЧИТЕЛЯ, РАБОТАЮЩЕГО НА ДОВЕРИИ ЗА УЧЕБНЫЙ ГОД

1. Вариант ...

2. Вариант ...

3. Вариант ...

ТЕМА 5. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ

1. Периоды становления компетентностного подхода в сфере высшего и последипломного образования (по И.А. Зимней)

2. Подходы к исследованию профессиональной деятельности педагогов:

- Эмпирическое направление исследования профессиональной деятельности педагогов
- Функциональное направление
- Профессиографический подход
- Компетентностное направление

3. Актуальные проблемы идеологических, содержательных, технологических, квалитетических аспектов компетентностно-ориентированного образования

- Список литературы

- Фрагмент книги: Воровщиков С.Г. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутри-школьной системы учебно-методического и управленческого сопровождения, 2010

- Фрагмент статьи: Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Эксперимент: перспективное направление взаимодействие педагогической науки и практики// Учительская газета, 2010

- Фрагмент книги: Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы), 2009.

- **Задание № 5** «Рейтинговая оценка профессиональной компетентности педагогов и руководителей школы».

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ

Одной из ключевых проблем реформирования системы образования, повышения его качества, эффективности в решении задач, стоящих перед обществом и каждым человеком, является кадровое обеспечение образовательного процесса. В текст Национальной доктрины образования в Российской Федерации, одобренной распоряжением Правительства РФ от 4 октября 2000

г. № 751, включен раздел «Педагогические кадры», предусматривающий, в частности, положение о повышении профессиональной компетентности педагогов, об обеспечении условий для неуклонного повышения престижа и социального статуса работников сферы образования.

Стабильность и способность к обновлению образовательной системы основываются на профессиональной компетентности педагогического и управленческого персонала, соответствующей запросам современной жизни. Одним из ведущих приоритетов кадровой политики, которые заявлены в рамках межведомственной подпрограммы «Педагогические кадры России» Федеральной программы развития образования, одобренной распоряжением правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р, является совершенствование управленческой компетентности руководителей школ как постоянно действующей, несущей огромную нагрузку основы образовательной системы, педагогической компетентности учителей, обусловленной новыми целями модернизации общего образования.

Совершенствование профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных учреждений, определенное в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (Приказ Министерства образования РФ от 11 февраля № 393), в частности предполагает:

- Реорганизацию и придание динамизма системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений посредством перевода финансирования образовательных программ на конкурсную основу и персонализированного финансирования повышения управленческой компетенции на основе выбора места дополнительного педагогического образования.

- Реорганизацию муниципальной методической службы на основе разветвленной инфраструктуры методических услуг в форме площадок перспективного опыта, педагогических мастерских на базе эффективно работающих образовательных учреждений, управленческих и педагогических практик.

- Создание эффективной системы подготовки, повышения квалификации и аттестации руководителей органов управления образованием и образовательных учреждений, введение единой системы замещения руководящих должностей при наличии соответствующей управленческой компетентности.

- Разработка и экспериментальная апробация моделей реформирования системы подготовки педагогических кадров – ее организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании.

Рассмотрим основные теоретические позиции повышения профессиональной компетентности педагогов, осуществляемого в школе в процессе научно-методической работы. В связи с определенной новизной и системной сложностью компетентностного подхода в настоящее время не существует единой теоретической концепции профессиональной компетентности учителей. Обратимся к анализу литературы и представим в хронологической последовательности основные этапы развития теории компетентностного подхода в отечественном образовании, прокомментируем наиболее характерные точки зрения ведущих ученых-педагогов и психологов.

1. Периоды становления компетентностного подхода в сфере высшего и последиplomного образования (по И.А. Зимней)

В настоящее время в отечественной педагогике утвердилась точка зрения И.А. Зимней на периодизацию становления компетентностного подхода в сфере высшего и последиplomного образования [10; 11]. Исследователь, анализируя работы зарубежных и отечественных психологов и педагогов, выделила три основных этапа:

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция» (Д. Хаймс, Н. Хомский), созданием предпосылок разграничения понятий компетенция и компетентность. С этого времени в русле теории обучения языкам начинается исследование различных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Ориентированное на компетенции образование, сформировавшееся в 70-х годах в Америке, вызывает профессиональный интерес как зарубежных, так и отечественных психологов, лингвистов, педагогов. Например, были проведены Н.В. Кузьминой исследования компетентности в педагогической деятельности [15, с. 90], издана монография Л.А. Петровской по коммуникативной компетентности [27], опубликована работа А.К. Марковой по определению структуры профессиональной компетентности учителя [21, с. 7-8], появились публикации Л.М. Митиной, исследующей социально-психологические и коммуникативные аспекты компетентности учителя [22, с. 46; 23, с. 114]. Таким образом, в этот период в отечественной педагогике и психологии осуществлялось активное теоретическое и практическое исследование различных аспектов компетентностного подхода.

Третий этап (90 гг. - настоящее время) развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, а в 1996 году Совет Европы вводит понятие «ключевые компетентности», которые должны рассматриваться как желаемый результат образования, соответствующий новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям. И.А. Зимняя признает, что сами понятия «компетенция» и «компетентность» содержательно до сих пор точно не определены. Однако все исследователи соглашаются с тем, что понятие «компетентность» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [10, с. 4-6; 11, с. 35-38].

В современных диссертационных исследованиях и публикациях, посвященных изучению компетентностного подхода в профессиональном образовании [3; 7; 9 и др.], обычно, как И.А. Зимняя, называют, прежде всего, работы таких психологов, как Н.В. Кузьминой [14; 15], А.К. Марковой [21], Л.М.

Митиной [22; 23]. Эти публикации, действительно, во многом определили направления теоретического и практического решения данной проблемы в различные периоды развития отечественной педагогики. В связи с этим мы также представим и прокомментируем основные позиции данных исследователей.

2. Подходы к исследованию профессиональной деятельности педагогов:

- Эмпирическое направление исследования профессиональной деятельности педагогов

В **60-е годы XX века** работы Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, Н.В. Кузьминой составили направление исследования профессиональной деятельности педагогов, обычно определяемое как **эмпирическое** [6], поскольку его сущность сводилась к накоплению фактов, характеризующих педагогические умения. В ранних работах Н.В.Кузьмина рассматривает категорию «педагогические умения» в контексте понятия «педагогический талант», к сожалению, четко не дифференцирует понятия «педагогические способности» и «педагогические умения», только начинает разрабатывать вопрос о критериях педагогических умений [13].

- Функциональное направление

В **70-е годы** изучение педагогических умений осуществлялось Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным, А.И. Щербаковым в рамках направления, определяемого как **функционального** [6], в связи с тем, что деятельность учителя рассматривалась как выполнение ряда профессиональных функций. Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя, выделив в ней пять функциональных компонентов.

1. Гностический компонент предполагает знание своего учебного предмета, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся и собственной профессиональной деятельности.

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент подразумевает конструирование педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент состоит в коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися.

5. Организаторский компонент представляет собой систему умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся [16]. При этом Н.В.Кузьмина убедительно демонстрирует взаимосвязь и взаимообусловленность данных функций, раскрывая систему соответствующую

щих умений педагога: конструктивных, коммуникативных, организаторских и гностических.

- Профессиографический подход

В начале 80-х годов в изучении педагогических умений доминировал **профессиографический подход** (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), в рамках которого, опираясь на социально принятые нормы труда, вырабатывались оптимальные для каждой сферы эталоны и стратегии профессионального поведения. «Теоретическая задача профессиографического подхода состоит в том, чтобы выделить составляющие профессионализма (мотивационную и операциональную сферы) и на основе этого наметить критерии, уровни, этапы, ступени продвижения педагога к профессионализму, определить факторы, способствующие и препятствующие профессиональному росту» [6, с. 5].

В соответствии с этим А.К. Маркова разработала структуру труда учителя, которая включает четыре основные составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные и педагогические умения; профессиональные психологические позиции и установки учителя; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями [19, с. 83-85]. В дальнейшем А.К. Маркова в книге «Психология труда учителя», представляя структуру профессиональной компетентности учителя, определила данные компоненты как «психологические модули» труда учителя [21, с. 7-8]. При этом профессиональные знания и умения были охарактеризованы как объективно необходимые для труда учителя, а профессиональные позиции и качества – как психологические характеристики труда учителя. Кроме того, в концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность заключается в успешности педагогической деятельности, педагогического общения, реализации личности учителя, высоких результатов обученности и воспитанности школьников. Первые три позиции характеризуют процесс труда учителя, а две последние – результаты его деятельности. Подобное представление состава и структуры компетентности позволяет сформулировать следующее определение: «... профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой. Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов» [21, с. 8-9].

С нашей точки зрения, данное модульное представление профессиональной компетентности учителя позволяет операционализировать ее мони-

торинг. Ведь все критерии успешности педагогической деятельности достаточно компактно объединены в три группы:

1. Педагогические: уровень обученности школьников; уровень сформированности обученных умений школьников; состояние исследовательской работы и работы по самообразованию; способность к самоанализу, рефлексии; инновационная деятельность.

2. Психологические (зависимость успешности в учении от смысла, который имеет для ребенка изучаемый им материал): интерес, мотивация; сознательное обучение; организация учебно-познавательной деятельности на уроке, организации активности обучающихся; учет возрастных особенностей школьников.

3. Личностные: эмоциональность (интенсивности эмоций их устойчивость, глубина чувств; адекватность эмоционального состояния учитель на деятельность обучающихся; доброжелательность, уверенность в высказываниях и действиях; удовлетворенность результатами своего труда); выразительность речи (содержательность, яркость, образность, убедительность; наличие творческого начала; организаторские способности; чувство юмора; развитость воли, выраженная в настойчивости, разумной требовательности и дисциплинированности; позитивные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса (учениками, родителями, коллегами, администрацией школы) [19, с. 83-85].

- Компетентностное направление

В **80-90-ые годы** в соответствии с общемировыми тенденциями развития теории педагогики и психологии Н.В. Кузьмина начинает исследовать профессиональную деятельность учителя в **компетентностной парадигме**. Так, в книге «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» трактуется компетентность в педагогической деятельности как «свойство личности». Явное доминирование психологического аспекта рассмотрения профессиональной компетентности педагога проявилась в определении структуры и видового разнообразия компетентностей. Например, исследователь в профессионально-педагогической компетентности определяет пять элементов, называя их одновременно видами компетентностей: «1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины. 2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся. 3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения. 4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся. 5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [15, с. 90]. Таким образом, исходя из общих подходов к структуре личности, согласно которым начало формирования категориальной характеристики личности лежит в подструктуре опыта и обусловлено системой знаний и умений, Н.В. Кузьмина делает вывод, что основой профессиональной компетентности учителя является именно личностно-освоенное и действенное знание закономерностей лично-

стного развития человека на разных возрастных этапах. Трактовка профессиональной компетентности учителя, прежде всего, как психолого-педагогической компетентности проявляется в акцентировании внимания именно на психологических компонентах данной системы. Так, высокий уровень профессиональной компетентности учителей заключается во владении системы профессиональных знаний психологических компонентов, что позволяет учителю переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, то есть чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей» [14, с. 23].

В конце 90-ых годов А.К. Маркова, исследуя профессиональную деятельность учителя с позиций компетентного подхода, предпринимает удачную попытку систематизировать взаимоотношение понятия профессиональной компетентности с другими понятиями, используемые в психологии и педагогике. Компетентность представляется как «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [20, с 34]. В результате А. К. Марковой выделяются следующий перспективный перечень видов профессиональной компетентности:

- Специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

- Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда.

- Личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.

- Индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развитие индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность к профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок [20].

Л.М. Митина, исследуя социально-психологические и коммуникативные аспекты компетентности учителя, включает в педагогическую компетентность «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [22, с. 46]. По мнению самой Л.М. Митиной, «данное определение дает возможность представить в структуре компетентности конкурентоспособной личности две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения)» [23, с. 114]. Л.М.

Митина, исследуя компетентность в деятельностном и коммуникативном аспектах, рассматривает ее как интегральную характеристику конкурентоспособной личности наряду с направленностью, эмоциональной гибкостью личности, поведенческой и интеллектуальной гибкости [23, с. 105-114].

Таким образом, компетентностный подход вслед за эмпирическим, функциональным, профессиографическим подходами стал в конце XX века закономерным этапом в становлении теории профессиональной деятельности педагогов.

Однако для создания полной и целостной картины развития компетентностного подхода в отечественном образовании явно недостаточно только хронологического представления эволюции точек зрения отдельных пусть и наиболее авторитетных ученых. Необходимо соблюсти принцип проблемного рассмотрения становления понятийно-категориального аппарата компетентностного подхода. В качестве основания для группировки проблем может быть современное понимание компетентностного подхода, которое не ограничивается только рамками содержания образования. Компетентностный подход трактуют как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов О.Е. Лебедев относит следующие положения:

- Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

- Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

- Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

- Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [17, с. 3-4]. Данные положения в равной степени относятся к общему и профессиональному педагогическому образованию.

3. Актуальные проблемы идеологических, содержательных, технологических, квалиметрических аспектов компетентностно-ориентированного образования

Последовательно представим наиболее устоявшиеся точки зрения на актуальные проблемы **идеологических, содержательных, технологических, квалиметрических аспектов компетентностно-ориентированного образования**, опираясь на современную психолого-педагогическую литературу и

диссертационные исследования по проблематике профессионального педагогического образования.

Во-первых, одна из ключевых идеологических позиций компетентностного подхода заключается в том, что постепенно за полувековую историю этого подхода произошло его осознание как закономерного и естественного этапа в развитии систем образования большинства развитых стран мира. В начале 70-х годов XX века в мире произошло осознание того, что кризис образования носит глобальный характер. Сущность этого кризиса во многом проявляется в противоречии между социальными потребностями в образовании определенного качества и не возможностью их удовлетворения. Потребность в компетентностном подходе в образовании продиктована потребностями жизни в специалисте не столько знающим, сколько умеющим, владеющим опытом успешного решения традиционных и нетрадиционных проблем производственного процесса. Так, в «Основных направлениях и тенденциях развития высшего образования» отмечается: «Нельзя не признать, что при бесспорных достижениях в развитии высшей школы, качество наших специалистов не отвечает современным требованиям. Об этом свидетельствует тот факт, что располагая одним из крупнейших в мире инженерным корпусом, мы значительно отстаем по качеству продукции, по средней производительности общественного труда, от наивысшего уровня, достигнутого в мире. Это обусловлено во многом квалификацией специалистов. У нас избыток специалистов с дипломами и недостаток кадров, способных на высоком профессиональном уровне решать сложные современные задачи. Известно, что требования к подготовке специалиста формулируются вне системы образования. Они исходят из общих экономических и общественных целей государства» [25]. Необходимость повышения уровня профессиональной компетентности педагогов также продиктована потребностями жизни. В связи с инновационными изменениями, проходящими в школе, соответственно новые требования предъявляются к школьным работникам. В связи с присоединением России к Болонскому процессу осмысление и внедрение компетентностного подхода в образование становится особенно актуальным.

Таким образом, в настоящее время компетентностный подход, олицетворяющий инновационный процесс в образовании, соответствует общей концепции модернизации образования и прямо связан с переходом в конструировании содержания образования и системе контроля его качества на систему компетентностей.

Во-вторых, содержательные проблемы компетентностного подхода имеют три основных проявления: в определении понятий «компетенция» и «компетентность», в установлении состава и структуры компетенции, в разработке перечня профессиональных компетенций педагога.

Подавляющее большинство исследователей признает [34, с. 9; 33, с. 15 и др.] что, осуществляемое в отечественной педагогике и психологии активное теоретическое осмысление и практическое исследование различных аспектов компетентностного подхода к профессионализму учителя не привело к созданию единой теоретической концепции.

В качестве подтверждения этого приведем только два характерных фрагмента из диссертационных исследований, демонстрирующих все разнообразие трактовок понятия профессиональной компетентности:

- «Исследователи по-разному определяют профессиональную компетентность: как совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анциферова); как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста (готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способности производить необходимые для этого действия (Ю.В. Варданян); как способность реализовать профессионально-должностные требования на определенном уровне (И.Г. Климкович); как профессиональное самообразование (А.К. Маркова); как гармоническое сочетание знаний, умений и навыков, а также способов выполнения профессиональной деятельности (Л.М. Митина); как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В.И. Огарев); как способность к актуальному выполнению деятельности (М.А. Чошанов) и т.д.» [8, с. 13].

- «Анализ современного понимания профессиональной компетентности выявил, что компетентность педагога рассматривается: как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда (Е.П. Тонконогая и др.); как комбинация личностных качеств и свойств (Л.М. Митина); как проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Г. Браже, Е.А. Соколовская); как комплекс профессиональных знаний и профессионально-значимых личностных качеств (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин и др.); как вектор профессионализации, направленный на развитие учащихся на базе современной методологии (Г.С. Сухобская, Е.А. Соколовская); выделяются процессуальные показатели: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя и педагогическая результативность; обученность и обучаемость школьников, воспитанность и воспитуемость (А.К. Маркова)» [28, с. 11].

Данные фрагменты диссертационных исследований убедительно демонстрируют существующее многообразие трактовок понятия профессиональной компетентности педагога.

В.Н Введенский, суммируя все существующие точки зрения, подытоживает: «В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.» [4, с. 51]. Изучение различных подходов к определению сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить его как интеграцию знаний, умений, опыта их осуществления и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность.

К сожалению, ряд исследователей использует понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимы, либо не предлагает обоснованного разведения данных понятий [4, с. 51; 30, с. 8 и др.]. Поэтому возникает задача обоснования употребления какого-либо термина в качестве основного, либо определения возможности использования этих понятий в качестве синонимов. В настоящее время наибольшее признание в отечественной педагогике получило предложение разделять компетенцию и компетентность как потенциальное – актуальное, заданное – освоенное. Таким образом, компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к подготовке, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание субъектом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [31; 251 и др.]. Представленная точка зрения А.В. Хуторского все больше получает признание среди теоретиков и практиков: «Компетентность – способность осуществлять профессиональную деятельность в рамках освоенной компетенции, «со знанием дела», принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям данной ситуации. Характеризует меру соответствия имеющимся знаниям и умениям реальному уровню сложности выполняемых задач» [8, с. 13].

Кроме того, с нашей точки зрения, существенным является положение Г.В. Суходольского о том, что профессиональная деятельность человека является разновидностью его трудовой деятельности. Профессиональной деятельностью педагога как разновидностью его трудовой деятельности является педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии, которая обслуживает педагогическую деятельность. Таким образом, термины «профессиональная деятельность педагога» и «педагогическая деятельность» несут на себе одну и ту же смысловую нагрузку. Исходя из этого термины «профессиональная компетентность педагога» и «педагогическая компетентность» могут употребляться в качестве синонимов. Профессиональная компетентность – ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности [29, с. 50-57]. Профессионально компетентный педагог обладает высоко развитыми умениями взаимодействия, умениями мобилизовать знания в нужный момент и применять их в деятельности, развитой педагогической рефлексией.

Итак, на основе анализа литературных источников профессиональную компетентность педагога можно определить следующим образом: Профессиональная компетентность педагога – это готовность и опыт эффективного выполнения профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками.

Педагогическая компетенция – сложное системное образование, при установлении ее состава и структуры существуют несколько близких по содержанию точек зрения. Так, в структуре профессиональной компетенции Н.Н. Лобанова выделяет *профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты*.

- **Профессионально-содержательный или базовый компонент** предполагает наличие у педагога теоретических знаний, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности.

- **Профессионально-деятельностный или практический компонент** включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные.

- **Профессионально-личностный компонент** включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности [18].

В.А. Адольф предлагает структурно-уровневую модель профессиональной компетенции педагога, с нашей точки зрения, позволяющую раскрыть содержание профессионально-личностного компонента в структуре профессиональной компетенции. Автор выделяет *мотивационный, целеполагающий и содержательно-операционный компоненты*.

- **Мотивационный компонент** детерминирован системой побудительных сил личности педагога, определенных потребностей, притязаний, намерений, жизненных планов и предложений, характеризует его субъектную социально-профессиональную позицию.

- **Целеполагающий компонент** включает в себя динамику педагогического менталитета и мировоззрения педагога, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентированно на гуманистические цели педагогической деятельности.

- **Содержательно-операционный компонент** характеризует педагога как творца, исследователя, конструктора, технолога [1; 2].

Таким образом, подавляющее большинство исследователей рассматривают профессиональную компетенцию педагога как единство трех составляющих: **когнитивной**, т.е. наличие системы педагогических и специальных предметных знаний, **операционально-технологической**, т.е. владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету, **личностной составляющей**, т.е. этические и социальные позиции и установки, черты личности специалист). Компетенция гармонично сочетает и личностно окрашивает триаду «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. «Компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически, т.е. обладать методом («знание плюс умение») решения» [8, с. 12].

При разработке перечня профессиональных компетенций педагога в настоящее время существует несколько подходов, дополняющих друг друга. Так, в качестве основания используют виды педагогической деятельности во

всех аспектах образования: обучения, воспитания и развития детей [12; 169]. Другой перспективный подход предлагает Н.Л. Галеева, определяя состав профессиональных компетенций учителя в зависимости от системы компетенций ученика, которые педагог призван сформировать и развить [5]. Это позволяет не только выделить необходимые и достаточные условия для формирования компетенций ученика, но и выстроить систему компетенций учителя, соответствующую исходной системе компетенций ученика.

В ряде научных публикаций предлагается объединение компетенций педагогов в три группы.

- Первую составляют компетенции, являющиеся общими для современных специалистов разных профилей; их называют ключевыми, общими, социально-личностными и т.п.

- Во вторую группу включают компетенции, базовые для всех специалистов педагогического профиля, например, педагогические, общепрофессиональные, базовые и т.п.

- Компетенции третьей группы обусловлены предметной областью, например, специальные, академические, предметные и т.п. [24, с. 8].

В-третьих, технологические позиции компетентного подхода являются производными от идеологических и содержательных положений, но это не делает их менее важными. Подавляющее большинство исследователей подчеркивают оргдеятельностный характер образовательных технологий, позволяющих заложить основы профессиональной компетентности учителя и совершенствовать их по мере необходимости. Так, Ю.В. Варданян в своем диссертационном исследовании определяет психолого-педагогические технологии становления и развития профессиональной компетентности будущего педагога как «совокупность способов и средств проектирования, осуществления и анализа результатов педагогической деятельности вузовского преподавателя и деятельности будущего специалиста по овладению профессией. Они включают: индивидуально-групповую дифференциацию деятельности студента; содержательно-методическое обеспечение самостоятельности его учебно-познавательной деятельности; коллективно-распределенную организацию занятий; обеспечение коммуникативной компетентности специалиста гуманитарной сферы; погружение студентов в профессиональную деятельность в период учебно-производственных практик. Производственная практика является системообразующим фактором всей подготовки к предстоящей деятельности, поэтому она выступает как решающее условие профессионального становления специалиста» [3, с. 16].

Однако в соответствии с концепцией непрерывного образования следует рассматривать несколько этапов становления и развития профессиональной компетентности педагогов. Так, определяют вузовский этап становления профессиональной компетентности педагогов в условиях учебно-познавательной, имитационно-моделируемой и профессионально-практической деятельности, обеспечивающих единство теоретической и практической подготовки. Л.Д. Давыдов в своем диссертационном исследовании высказал с нашей точки зрения ряд принципиальных позиций по этому

поводу: «Суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Однако ситуация должна быть жизненно важна для индивида, должна нести на себе потенциал неопределенности, выбора (веера возможностей), должна находить резонанс в культурном и социальном опыте обучающегося. Таким образом, профессиональное образование XXI века определяют следующие тенденции: интернационализация содержания профессионального образования, достижение стандартов международного уровня; содержание образовательной программы – не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых и профессиональных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда; непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека; переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования» [8, с. 12-15].

В-четвертых, осмысление квалиметрического аспекта, т.е. измерение качества сформированности профессиональная компетентность педагога, является следующим важным направлением разработки теории и практики компетентно-ориентированного образования. Данное направление исследований становится особенно актуальным в связи с переходом школ на подушевое финансирование и перевод оплаты труда педагогов в зависимости от их результатов деятельности и профессиональной компетентности. Разработка подходов к оценке профессиональной компетентности учителей осуществляются на уровне педагогического вуза, курсов повышения квалификации, аттестации педагогов, внутришкольной методической работы. В качестве наиболее полной критериальной базы изучения сформированности компетентности в системе повышения профессиональной квалификации приведем некоторые результаты диссертационного исследования Т.Н. Гущиной: «Критерии сформированности исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров – личностного и деятельностного, по которым производится оценка методической компетентности специалистов. Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:

- *мотивационно-целеполагающий* критерий – готовность и интерес к методической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации познания, творчества;

- *аксиологический* критерий – осознание ценности методических знаний, удовлетворенность методической деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности;

- *когнитивный* критерий – наличие методических знаний, умений, навыков и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать методические явления; умение выделять методические проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области методики; владение активными методами и формами воспитательной деятельности и практическое участие в ней;

- *операционный* критерий – эффективности и продуктивность методической деятельности; овладение методическими умениями; применение на практике новых методик, постоянное самосовершенствование в методической деятельности; планирование собственной методической деятельности по окончании курсов повышения квалификации; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества;

- *аналитико-рефлексивный* критерий – овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; методическая рефлексия, самокритичность педагога; самоконтроль, самооценка специалиста;

- *индивидуально-творческий* критерий – гибкость и вариативность методического мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности в методической деятельности; создание авторских методик, исследовательский подход к методической деятельности; готовность к педагогическому творчеству» [7, с. 14-15].

Таковы основные точки зрения на актуальные проблемы идеологических, содержательных, технологических, квалиметрических аспектов компетентностного подхода к профессиональной деятельности педагогов, представленные в современной психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях.

Список литературы

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. – Красноярск: КГУ, 1998. – 51 с.
2. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя// Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72-75
3. Варданян Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. доктор. пед. наук: 13.00.01. Московский пед. гос. ун-т. – М., 1999. – 35 с.
4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-54
5. Галева Н.Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования// Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>.
6. Горбунова Л.Ю. Сущность педагогических умений: историко-педагогический анализ// www.sgu.ru/faculties/physical/departments/it-physics/international2006/docs/gorbunova1.doc
7. Гущина Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2001. – 18 с.
8. Елисеева И.А. Отношение руководителей школ к повышению собственной управленческой компетентности: Автореф. канд. дис. псих. наук. – М., 2001. – 18 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42
11. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе/ Под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с. 51

12. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1967.– 183 с.
13. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся// Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20-27
14. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
15. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: ЛГУ, 1987.– 32 с.
16. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12
17. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования// Психолого-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки повышения квалификации. Проблемы, поиски, опыт. – СПб., 1992. – С. 12-19
18. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя// Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88
19. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: МГФ Знание, 1996. – 214 с.
20. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
21. Митин С.Н. Психотерапевтическая компетентность руководителей образовательных учреждений: генезис, формирование, управление: Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.08. – М., 2003. – 24 с.
22. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
23. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
24. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета)/ О.И. Мартынюк, И.Н. Медведева, С.В. Панькова, И.О. Соловьева: Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48 с.
25. Основные направления и тенденции развития высшего образования// <http://www.bestreferat.ru/referat-50425.html>
26. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность/ Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
27. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
28. Смирнова Г.С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Институт образования взрослых РАО. – СПб., 2000. – 17 с.
29. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 168 с.
30. Третьяков П.И. Развитие профессиональной жизнеспособности субъектов образовательного процесса// Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: Сб. матер. IX Международ. науч.-практич. конф. – Москва-Тамбов: ТООИПКРО, 2005. – С. 3-11
31. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты// Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
32. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций// Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

33. Шашлова И.И. Аксиологические основы развития профессиональной компетентности педагога в региональной системе постдипломного образования: Автореф. канд. дис. пед. наук. – СПб., 2003. – 24 с.

34. Ягудина З.А. Гуманизация деятельности школьного социального педагога как основа совершенствования его профессиональной компетентности: Автореф. канд. дис. пед. наук. – М., 2000. – 17 с.

- *Фрагмент книги С. 271-280. Воровицков С.Г. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутри-школьной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровицков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др.: 2-е изд. – М.: «5 за знания», 2010. – 402 с.*

В настоящее время в теории педагогики сложилось объединение профессиональных компетенций школьных работников в три группы:

- **базовые (или ключевые) компетенции** являются общими для современных специалистов разных профилей;

- **педагогические (или общепрофессиональные)** включают компетенции общие для всех специалистов педагогического профиля;

- **специальные (или предметные)** относятся к третьей группы компетенций, обусловленных предметной областью деятельности педагога, руководителя школы.

Как известно, **профессиональную компетентность** определяют как опыт эффективного осуществления атрибутивных для определенной специальности видов **репродуктивной** (т.е. выполнение стандартных задач) и **продуктивной** (т.е. решение нестандартных проблем) деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. При разработке учебно-методического комплекса элективного курса проявляются как репродуктивная, так и творческая составляющие профессиональной компетентности.

Обычно исследователи рассматривают каждую компетенцию педагога как единство трех составляющих:

- **когнитивной** (наличие системы педагогических и специальных предметных знаний),

- **операционально-технологической** (владение образовательными технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету),

- **личностной составляющей** (этические и социальные позиции и установки, качества личности педагога).²⁷

Например, основанием для определения содержания данных блоков профессиональной компетенции учителей, разрабатывающих элективный курс, является состав учебно-методического комплекса данного курса. В качестве **основных компонентов учебно-методического комплекса элективного**

²⁷ Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-54

курса названы учебная программа, календарно-тематический план, учебное пособие для учащихся (дополнительные материалы: рабочая тетрадь для учащихся, хрестоматия, аннотированный список литературы, Интернет-ресурсы и т.п.), методическое пособие для учителя. При определении знаний, умений, нормативно-ценностных установок ведущими являются требования к полноте состава, функциональной взаимосвязи и качеству компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса как компонента образовательной программы школы.

Модель профессиональной компетенции учителей, разрабатывающих и преподающих элективный курс, можно условно разделить на **инвариантную** и **вариативные** части (Таблица).

- **Инвариантная часть** данной компетенции является общей для подавляющего большинства учителей, разрабатывающих элективный курс.

- **Вариативная часть** обусловлена спецификой того или иного элективного курса, который выстраивается в соответствии с образовательной программой конкретной школы. Наполнение вариативной части профессиональной компетенции учителей, разрабатывающих и преподающих элективный курс, с одной стороны, зависит от специфики содержания и методики преподавания конкретного элективного курса, с другой – обусловлено особенностями владения конкретным учителем знаниями и умениями по методологии, теории и техникам проектирования учебно-методического комплекса элективного курса. Если инвариантная часть профессиональной компетенции относится ко всем учителям, разрабатывающим и преподающим элективный курс, то вариативная часть более многообразна и индивидуальна, поэтому определить априори вариативную часть данной профессиональной компетенции не представляется возможным.

Таблица

Модель инвариантной части профессиональной компетенции учителей, разрабатывающих учебно-методический комплекс элективного курса

<p>1. Когнитивный блок (система педагогических декларативных и процедурных знаний, отвечающих на вопросы «что?» и «как?»)</p>
<p>1.1 Знание места и роли элективного курса и его учебно-методического комплекса в образовательной программе школы</p>
<p>1.2 Знание основных характеристик элективных курсов (избыточность, т.е. наличие в учебном курсе информации, которая повышает надежность знаний, упрощает понимание и усвоение учебного материала; вариативность, т.е. многообразие вариантов образовательных траекторий; краткосрочность, т.е. непродолжительная форма обучения, характеризующаяся интенсивностью и результативностью занятий, гибкостью обучения в зависимости от интересов слушателей; оригинальность содержания, т.е. характеристика, обусловленная личным вкладом автора программы; нестандартность, т.е. возможность использования учителем собственной методики обучения самостоятельным отбором учебного материала, индивидуально построенным планом обучения и т.д.)</p>
<p>1.3 Знание состава компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса: учебная программа, календарно-тематический план, учебное пособие для учащихся (дополнительные материалы: рабочая тетрадь для учащихся, хрестоматия, аннотирован-</p>

<p>ный список литературы, Интернет-ресурсы и т.п.), методическое пособие для учителя</p> <p>1.4 Знание требований к качеству компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса</p> <p>1.4.1 Знание требований к качеству учебной программы</p> <p>1.4.2 Знание требований к качеству календарно-тематического плана</p> <p>1.4.3 Знание требований к качеству учебного пособия для учащихся (дополнительные материалы: рабочая тетрадь для учащихся, хрестоматия, аннотированный список литературы, сборника упражнений, лабораторные практикумы, Интернет-ресурсы и т.п.)</p> <p>1.4.4 Знание требований к качеству методического пособия для учителя (методические рекомендации, поурочные разработки и т.п.)</p> <p>1.5 Знание требований к качеству учебно-методического комплекса элективного курса</p> <p>1.6 Знание основных условий успешной реализации элективного курса и т.д.</p>
<p>2. Операционально-технологический блок (система умений по воплощению этих знаний в образовательную практику в традиционных и инновационных условиях)</p> <p>2.1 Умение соблюсти взаимосвязь элективного курса и его учебно-методического комплекса с другими компонентами образовательной программы старшей школы</p> <p>2.2 Умение соблюсти при корректировке или разработке требования к качеству компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса</p> <p>2.2.1 Умение соблюсти при корректировке или разработке требования к качеству учебной программы</p> <p>2.2.2 Умение соблюсти при корректировке или разработке требования к качеству календарно-тематического плана</p> <p>2.2.3 Умение соблюсти при корректировке или разработке требования к качеству учебного пособия для учащихся (дополнительные материалы: рабочая тетрадь для учащихся, хрестоматия, аннотированный список литературы, сборника упражнений, лабораторные практикумы, Интернет-ресурсы и т.п.)</p> <p>2.2.4 Умение соблюсти при корректировке или разработке требования к качеству методического пособия для учителя (методические рекомендации, поурочные разработки и т.п.)</p> <p>2.3 Умение соблюсти при корректировке или разработке требования к качеству учебно-методического комплекса элективного курса</p> <p>2.4 Умение учесть при корректировке или разработке учебно-методического комплекса элективного курса основные условия его успешной реализации и т.д.</p>
<p>3. Личностный блок (система ценностных установок по отношению к деятельности и ее объекту)</p> <p>3.1 Принятие важности места и роли элективного курса и его учебно-методического комплекса в образовательной программе школы</p> <p>3.2 Принятие важности элективного курса в системе профильного обучения для развития личности старшеклассника</p> <p>3.3 Принятие важности знания требований к качеству целостного учебно-методического комплекса элективного курса и его компонентов</p> <p>3.4 Принятие важности соблюдения при корректировке или разработке требований к качеству целостного учебно-методического комплекса элективного курса и его компонентов</p> <p>3.5 Принятие важности личного участия в корректировке или разработке компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса</p> <p>3.6 Принятие важности постоянного повышения профессиональной компетентности при корректировке или разработке компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса и т.д.</p>

Данная модель носит открытый характер и предполагает дальнейшую конкретизацию заявленных позиций. В качестве примера приведем возможную декомпозицию «1.4 Знание требований к качеству учебно-методического комплекса (УМК) элективного курса»:

1.4.1 Знание требования соответствия содержания УМК целям общего образования, положениям концепции профильного и предпрофильного обучения (Элективный курс позволяет учащимся оценить свои познавательные потребности и проверить возможности, сделать обоснованный выбор профиля обучения в старшей школе и учреждения профессионального образования).

1.4.2 Знание требования новизны содержания УМК для учащихся (Элективный курс включает новое для учащихся содержание образования, не содержащиеся в базовых курсах).

1.4.3 Знание требования мотивирующего потенциала УМК для учащихся (Учебное содержание элективного курса и форма его освоения вызывает учебно-познавательный интерес учащихся, способствует интеллектуальному, творческому, эмоциональному развитию школьника и представляет ценность для выбора профиля обучения в старшей школе и учреждения профессионального образования).

1.4.4 Знание требования полноты содержания учебного материала, включенного в УМК (УМК содержит учебный материал, соответствующий общему количеству часов, оптимальному соотношению между теоретическим и практическим компонентами содержания, необходимый и достаточный для достижения запланированных целей элективного курса).

1.4.5 Знание требования прогрессивности, научности содержания образования (УМК содержит прогрессивные, актуальные научные знания и наиболее ценный опыт практической деятельности человека).

1.4.6 Знание требования инвариантности и вариативности содержания УМК (УМК содержит учебный материал, актуальный для различных групп школьников, соответствующий их возрастным особенностям, что достигается обобщенностью содержания образования и модульным принципом его освоения, наличием выбора и вариативности).

1.4.7 Знание требования соответствия здоровьесберегающим требованиям (УМК не создает учебных перегрузок для школьников (отсутствие или необязательность домашних заданий); оптимальное соотношение между объемом учебного материала и временем, отводимого на его изучение).

1.4.8 Знание требования практической направленности содержания УМК (УМК позволяет освоить не просто некую сумму отрывочных знаний и умений, а комплексную процедуру, предполагающую соответствующую совокупность образовательных компонентов для эффективного осуществления определенных видов и направлений практическую деятельность школьников в изучаемой области знаний).

1.4.9 Знание требования связности или систематичности содержания учебного материала УМК (Развертывание содержания знаний в УМК структурировано таким образом, что изучение всех последующих тем обеспечивается предыдущими, а между частными и общими знаниями прослеживаются связи)

1.4.10 Знание требования соответствия способа развертывания содержания учебного материала в УМК поставленным целям и имеющимся ресурсам

(Способ развертывания содержания учебного материала соответствует стоящим в УМК целям обучения и имеющимся материально-техническим средствам, кадровым потенциалом, временными затратами).

1.4.11 Знание требования соответствия методов обучения поставленным целям (УМК в соответствии с поставленными целями основывается преимущественно на активных методах обучения, например, проектных, исследовательских, игровых).

1.4.12 Знание требования контролируемости реализации УМК (В УМК определены конкретные цели (промежуточные и итоговые результаты) и инструментарий проверки их достижения).

1.4.13 Знание требования чувствительности УМК к возможным сбоям (УМК дает возможность установить степень достижения промежуточных и итоговых результатов и выявить сбой в освоении учебного материала в любой момент процесса обучения).²⁸

Таким образом, в основе разработанной и теоретически обоснованной инвариантной части модели когнитивного, операционально-технологического и личностного блоков профессиональной компетенции педагогов, разрабатывающих элективный курс, положены требования к полноте состава, функциональной взаимосвязи и качеству компонентов целостного учебно-методического комплекса элективного курса как составляющей образовательной программы школы.

А.Г. Каспржак в своей книги «Проблемы выбора: элективные курсы в школе» подчеркивает личностный и деятельностный аспект профессиональной компетентности преподавателей элективного курса: «Учителя, работающие в современной российской школе, должны получить практику работы с принципиально новыми учебными программами, пособиями. Им просто необходимо самостоятельно увидеть привлекательность организации учебного занятия, ориентированного не на «воплощение в жизнь» заповеди Яна Амоса Коменского «научить всех всему», а на обучение учеников приемам самостоятельного поиска, формирование обобщенных интеллектуальных и практических умений и т.д.».²⁹

Учитывая деятельностную природу педагогической компетентности, отражение в ней ценностной позиции личности профессионала, следует признать, что подлинная компетентность учителя формируется и реализуется непосредственно в педагогической деятельности, совершенствуется при участии учителя во внутришкольной научно-методической работе. Конечно, высшее профессиональное образование, регулярное повышение квалификации на краткосрочных курсах при вузах и муниципальных методических центрах имеют большое значение для становления профессиональной компетентности педагога. Однако следует откровенно признать, что в студенческих

28 С. 57-59. Афанасьева Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление Книга 1. Система профильного обучения старшекласников: Методическое пособие/ Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПК и ППРО, 2004. – 73 с.

29 С. 79. Каспржак А.Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе. – М.: Новая школа, 2004. – 160 с.

аудиториях педагогического вуза не формируется в полной мере даже когнитивная (знаниевая) составляющая профессиональной компетентности будущих педагогов по развитию исследовательской культуры школьников. Кратковременные курсы повышения квалификации, объективно носящие ориентационный характер, также не восполняют в полной мере востребованной деятельностью направленности повышения профессиональной компетентности педагогов. Поэтому только в условиях внутришкольной научно-методической работы возможно, с одной стороны, учитывать индивидуальные образовательные потребности конкретного учителя, а с другой стороны, наполнять деятельностью содержанием повышение профессиональной компетентности педагога, организовать **мотивированное** освоение педагогических, психологических, управленческих знаний и умений. Сначала объективно возникает проблема образовательного процесса, потом происходит ее субъективное осознание и понимание необходимости компетентного решения, затем возникает потребность в системе определенных методических, психологических знаний и умений по ее разрешению. Следовательно, научно-методическая работа удовлетворяет потребности педагогов в повышении профессиональной компетентности через вовлечение их в решение подчас сугубо индивидуальных для образовательного процесса той или иной школы инновационных проблем посредством разработки и внедрения в практику дидактических и методических решений. Подчеркнем, что для научно-методической работы повышение профессиональной компетентности педагога является **целью-средством** для эффективного решения актуальных проблем образовательного процесса.

Таким образом, решение проблем формирования и повышения профессиональной компетентности педагогов является актуальным не только при их образовании в вузах, прохождении курсовой подготовки в учреждениях дополнительного профессионального образования, но, главным образом, непосредственно в школах. Действительно, постоянное совершенствование профессиональной компетентности педагогов является одной из актуальных должностных обязанностей (компетенций) руководителя школы. Это обусловлено многими причинами:

- Во-первых, естественной ежегодной ротацией кадров, приходом молодых специалистов, в основном обладающих только некоторыми знаниями, умениями, но объективно неспособными владеть профессиональной компетентностью.

- Во-вторых, необходимостью внедрения в образовательный процесс современных учебно-методических комплексов, направленных на удовлетворение новых образовательных потребностей учащихся и их родителей.

- В-третьих, особенностью учительской профессии, предполагающей постоянное повышение собственной педагогической компетентности.

Необходимость эффективной разработки и преподавания элективного курса предъявляют к профессиональной подготовке педагога особые требования. Так, для того чтобы выяснить потребность во введении в образовательный процесс того или иного элективного курса, необходимо провести специальное педагогическое исследование. Оно может включать в себя пред-

варительную диагностику интересов, выяснение образовательных потребностей старшеклассников и их родителей, которые могут осуществляться посредством анкетирования, устного опроса, беседы с учащимися, родителями, учителями, руководителями школы. Разработка данного социологического инструментария, обработка результатов исследования, их обобщение и педагогическая интерпретация требуют специальных умений, которыми учитель-предметник не обладает. Не учили педагога в вузе создавать авторскую или существенно модифицировать имеющуюся учебную программу, тем более создавать целостный учебно-методический комплекс элективного курса, включающего помимо учебной программы, пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя и т.д. Ориентация этой проектной деятельности на создание целостного учебно-методического комплекса курса, который будут реализоваться в образовательном процессе за счет какого-то другого курса, соблюдение гуманистического принципа «Не навреди», все это накладывает на учителя особую ответственность.

В связи с этим и совершенствование профессиональной компетентности не может ограничиться повышением осведомленности, передачей некой рекомендательной информации и сообщением передового педагогического опыта. Нельзя все свести только к чтению-слушанию просветительских лекций, проведению методических семинаров с посещением фрагментов учебных занятий. Репродуктивные формы повышения профессиональной компетентности, которые в принципе неэффективны, в данном случае особенно неуместны. Учитывая деятельностную природу профессиональной компетентности педагогов, одним из наиболее эффективных способов ее повышения является вовлечение учителей в проектную деятельность по формированию (модернизации) учебно-методического комплекса элективного курса. Наиболее адекватным форматом подобной проектной деятельности является организация в школе научно-методической работы. Ведь в результате научно-методической работы не только проектируется во многом инновационный комплект учебно-методических документов (учебная программа, пособие для учащихся, дидактические материалы, методические рекомендации, мониторинговый инструментарий и т.п.), но и формируется психологическая, методическая готовность и минимальный опыт преподавания данного элективного курса.

Научно-методическая, а тем более экспериментальная, работа мобилизует интеллектуальные и творческие возможности учителя, заставляет его постоянно проводить рефлексию собственной деятельности, мотивированно повышать свою профессиональную компетентность. В процессе экспериментальной и инновационной деятельности формируются основные черты профессиональной компетентности специалистов образовательных учреждений: личностная значимость осваиваемых профессиональных знаний, умений, способов продуктивной деятельности; четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования; совокупность смысловых ориентаций, базирующихся на потребности решения проблемы, которая личностно значима и актуальна для образовательного процесса конкретной школы;

практическое использование профессиональных знаний, умений, способов продуктивной деятельности.

Осуществление экспериментальной и инновационной деятельности требует совершенствования функций, направлений, форм и содержания научно-методической работы в школе. Традиционная методическая работа в школе, чаще всего находится в стороне от реальных запросов и насущных проблем образовательного процесса конкретной школы. Она обслуживает самую себя, выполняя функцию по документальному и формальному обеспечению образовательного процесса. Научно-методическая работа по вовлечению учителей в разработку и апробацию учебно-методических комплексов элективных курсов носит не просто практико-ориентированный, а проблемно-ориентированный характер. Следовательно, повышение профессиональной компетентности педагогов является не целью, а средством решения актуальной проблемы образовательного процесса: неспособности удовлетворить актуальную образовательную потребность старшеклассников и их родителей. Поэтому возникающая у педагогов потребность в повышении собственной профессиональной компетентности носит, во-первых, мотивированный характер, во-вторых, направлена не на совершенствование своей профессиональной подготовки вообще, а на определенную систему методических, дидактических, психологических знаний и умений, необходимых для разработки учебно-методического комплекса элективного курса и его преподавания.

Легитимизация элективных курсов обеспечивается квалифицированной экспертизой как учителями школы, так и сотрудниками других образовательных учреждений, коллективным обсуждением учебных программ на заседаниях методических объединений и принятием ежегодного решения педагогического совета. Формирование учебно-методических комплексов предполагает обеспечение целостности данных комплексов, означающую непротиворечивость составляющих их учебников, методических и дидактических пособий, а также преемственности, соответствия, взаимодополняемости учебно-методических комплексов базовых и профильных дисциплин. Кроме этого следует определить взаимодействие элективных курсов с другими составляющими образовательного процесса: базовыми и профильными предметами, организацией проектной и исследовательской деятельности, дополнительным образованием и т.д. Данное требование в наибольшей степени относится к элективным курсам, способствующим формированию учебно-познавательной компетентности, в связи с тем, что данные курсы носят экспериментальный характер, не имеют целостных учебно-методических комплексов и требуют длительной экспериментальной работы по их апробации.

Вовлечение учителей в разработку учебно-методических комплексов элективных курсов предполагает обязательную организацию коммуникативных площадок (заседаний педсовета, научно-методического совета, кафедр, школьных научно-исследовательских лабораторий, временных творческих групп педагогов, экспертных заседаний, проблемных совещаний, методологических и методических семинаров и т.п.), на которых участники образова-

тельного процесса согласовывали бы точки зрения и совместные действия как стратегического, так и тактического характера.

При этом учителя не должны сомневаться в том, что:

1. Ожидаемые от них результаты разработки учебно-методических комплексов элективных курсов четко определены, что позволит поставить четкие и ясные цели, которые могут служить средством для сравнения с достигнутыми результатами.

2. Они будут ознакомлены с перспективами своего участия в работе по созданию системы профильного обучения вообще и разработки учебно-методических комплексов элективных курсов в частности.

3. При распределении задач будут учтены их профессиональные интересы и потребности.

4. Разработка учебно-методических комплексов элективных курсов будут соответствовать возможностям педагогов, сопровождаться соответствующей методической и консультационной помощью специалистов, организуемой руководителями школы.

5. Будут созданы организационные, научно-методические, финансовые, материально-технические условия для разработки учебно-методических комплексов элективных курсов.

6. Руководители найдут возможности для рациональной загрузки учителей и высвобождения времени на инновационную деятельность и профессиональное развитие.

7. Будут введены всем известные и ценные вознаграждения за разработку элективных курсов и достижение высоких результатов при их преподавании.

8. Будет введена объективная система оценки и контроля работы учителей при разработке и преподавании элективных курсов.

9. Результаты работы будут хорошо известны всем участникам образовательного процесса.³⁰

Данные особенности позволяют сформулировать следующие принципы внутришкольной научно-методической работы по разработке учебно-методических комплексов элективных курсов, в процессе которой происходит повышение профессиональной компетентности педагогов:

- принцип проблемно-ориентированной направленности предполагает, что в процессе вовлечения педагогов в поиск, создание, обсуждение и реализацию учебно-методических комплексов элективных курсов происходило целенаправленное проблемно и практико-ориентированное повышение профессиональной компетентности преподавателей, когда методические, психологические, педагогические знания формировались не вообще, а мотивированно – для решения данной актуальной проблемы.

- принцип вариативности ориентирует внутришкольную научно-методическую работу на формирование каждым учителем собственной программы повышения профессиональной компетентности;

30 С. 64-65. Афанасьева Т.П. Управление профильным обучением старшеклассников/ Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 140 с.

- принцип оказания научно-методической поддержки гарантирует, что в ситуациях особого методического затруднения учителям будет предоставлены востребованная разнообразная квалифицированная помощь специалистов, организуемая руководителями школы;

- принцип оргдеятельностного подхода предполагает повышению профессиональной компетентности посредством вовлечения педагогов в реальную деятельность по проектированию учебно-методических комплексов, а не ограничиваться репродуктивными формами повышения осведомленности.

- Фрагмент статьи: Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Эксперимент: перспективное направление взаимодействие педагогической науки и практики// Учительская газета. Москва. – 2010. – № 15. – 13 апреля. – С. 15

Эксперимент: перспективное направление взаимодействия педагогической науки и практики

Современная демографическая ситуация такова, что уже в 2008 году мест в российских вузах хватило на всех выпускников средних школ. Такое положение дел порождает весьма злободневную проблему: высшие учебные заведения не могут эффективно развиваться, только расширяя спектр образовательных услуг.

Наилучший выход в прогнозируемой на десятилетие демографической и финансовой ситуации заключается не столько в сдаче в аренду высвобождающихся учебных площадей и мест в студенческих общежитиях, сколько в акцентировании деятельности вуза на продаже собственных научно-экспериментальных разработок, оказании консалтинговых услуг, предоставлении информационного сервиса. В качестве положительного ориентира Михаил Стриханов, будучи зам. министра образования РФ, привел данные по США, где с 1980 года право на пользование и распоряжение своими научными разработками было закреплено за университетами. Это позволило к 2004 году американским вузам заработать более 40 миллиардов долларов. Новый импульс развитию научно-технической, научно-исследовательской деятельности вузов придает Федеральный закон №217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

С нашей точки зрения, одним из перспективных направлений развития деятельности педагогического вуза может быть оказание востребованных управленческо-педагогических консалтинговых услуг общеобразовательным учреждениям. В настоящее время в условиях нормативно-подушевого финансирования, новой системы оплаты труда, напряженной демографической ситуации общеобразовательные учреждения оказались в достаточно жестких условиях конкурентного выживания. Это объективно обуславливает необхо-

димось их динамичного развития. Руководители школ стремятся оперативно реагировать на изменения социального запроса родителей и учащихся, постоянно обновлять программно-методическое сопровождение реализации образовательной программы школы, своевременно обеспечивать научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса. Таким образом, необходимость организации оказания управленческо-педагогических консалтинговых услуг общеобразовательным учреждениям объясняется следующими обстоятельствами.

Во-первых, процесс автономизации ОУ, диверсификации образовательных программ сопряжен с выполнением образовательными учреждениями новых, ранее не свойственных им функций, что обуславливает необходимость осуществления соответствующей сервисной поддержки. Однако отдельные образовательные учреждения для успешной самостоятельной деятельности не располагают в настоящее время собственным необходимым кадровым и информационным потенциалом, не все руководители ОУ готовы принимать компетентные управленческие решения в соответствии со сложившейся нормативной базой.

Во-вторых, в современной образовательной системе сложилось такое разделение труда, когда между производителем научной или нормативной информации и ее потребителем находится посредник. Посредник необходим для потребителя в силу следующих обстоятельств: существует некая избыточная информация, в которой сложно выбрать приоритетное и существенное; информация, которая предлагается ОУ, слабо структурирована и не представлена в удобной для пользователя форме. Таким образом, несмотря на избыток информации, существует информационный голод. Одной из важнейших проблем удовлетворения информационного голода является определение истинных потребностей потребителя.

В связи с этим очевидна необходимость в новых формах взаимоотношения практиков, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными управленческо-педагогическими технологиями. Ведь проблемы, возникающие перед современным образованием, столь сложны, а их инновационный коэффициент так высок, что по мере их решения проявляются все новые аспекты, ныне пока скрытые и неактуальные. Поэтому одним из перспективных направлений взаимодействия ОУ, находящихся в состоянии развития, и педагогических вузов, готовых помочь им в разрешении их уникальных психолого-педагогических проблем, становится управленческо-педагогический консалтинг.

Управленческий консалтинг, убедительно доказавший свою эффективность в западной экономике, получил в настоящее время широкое распространение в российском производстве, банковском деле, политической сфере. Отвечая на вопрос, что может и знает консультант по управлению такого, чего не знает толковый и успешный руководитель, А.Пригожин, один из отцов-основателей отечественного управленческого консультирования, президент

Ассоциации консультантов по управлению и организационному развитию, приводит три позиции. Во-первых, консультант специально отслеживает последние достижения теории управления. Он не только выявляет, систематизирует эти достижения, но и комбинирует их, адаптирует под конкретную управленческую ситуацию.

Во-вторых, консультант может предложить руководителю опыт решения его проблем, имеющийся в других аналогичных организациях. Можно априори утверждать, что, несмотря на уникальность каждой проблемной ситуации, в них есть нечто общее, что позволяет в дальнейшем классифицировать, изучать и использовать опыт их решения.

В-третьих, консультант по управлению обладает пакетом специальных технологий и техник выявления и решения управленческих проблем. Эти средства, интерпретированные под специфику конкретной организации, могут позволить решать выявленные проблемы быстрее и лучше, чем без них.

Другой отец-основатель российского управленческого консультирования, В.Дудченко, президент Национальной гильдии профессиональных консультантов, дал лиричную, но очень точную характеристику представителя этой редкой профессии: «...это и врач, и священник, и учитель, и партнер в делах, и надежный друг».

Судьба консалтингового движения в так называемой непроизводственной сфере – в образовании – складывается, к сожалению, не столь блестяще. Хотя образовательные учреждения уже давно не удовлетворяют та незатейливая помощь, которую им оказывают либо преподаватели предметных кафедр педвузов, давая точечные консультации по частным методическим вопросам, либо исследователи-диссертанты, вынужденные проводить локальные долговременные эксперименты.

Одной из возможных форм реализации управленческо-педагогического консалтинга в сфере интеграции высшего и общего образования может стать организация экспериментальных площадок при ведущих педагогических университетах. Например, по инициативе действительного члена РАН и РАО, ректора Московского педагогического государственного университета Виктора Матросова, начиная с 2007 года, были открыты экспериментальные площадки университета на базе ОУ Москвы и Московской области. Сотрудники факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования выступили в качестве научных руководителей и научных консультантов 63 общеобразовательных учреждений.

Обычно инновационные проблемы определяют как проблемы, не имеющие аналогов решения в теории и практике. При этом требуется расставить все на свои места: сначала осознание, выявление, формулирование, осмысление проблемы как злободневной и инновационной и только потом поиск, выбор, разработка инновации, ее технологическое воплощение. Следовательно, инновация должна рассматриваться не как модное нововведение, а как наиболее эффективное средство решения возникшей проблемы. Поэтому решение инновационной проблемы возможно «породить» и внедрить в образовательный процесс подчас посредством внутришкольной эксперименталь-

ной работы, в большей степени учитывающей уникальные условия конкретного ОУ.

В связи с этим в настоящее время востребована не просто деятельность по внедрению неких новшеств, а экспериментальная деятельность по решению актуальных проблем, сопровождающаяся разработкой и апробацией этих новшеств при активном взаимодействии сотрудников школы и научного консультанта. Педагог должен быть убежден, что это действительно нужно школе, это действительно важно для него как для профессионала. Таким образом, одним из обязательных условий эффективной внутришкольной экспериментальной деятельности стало восприятие педагогами решаемой проблемы как проблемы лично значимой и социально актуальной.

Другое условие – организация новых форм взаимоотношений практиков, вынужденных решать инновационные проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными оргдеятельностными технологиями управленческо-педагогического консультирования. Если консультация – это передача знаний, сообщение советов, которые, кстати, также очень востребованы школой, то консультирование – это эффективное взаимодействие клиента и научного консультанта по совместному решению животрепещущей проблемы. Первое не имеет ничего общего с экспериментальной деятельностью, второе ее не просто не исключает, а при необходимости активно использует.

Как известно, в образовательных учреждениях, осуществляющих наукоемкую экспериментальную работу, традиционно разводят должности «научного руководителя» и «научного консультанта».

Научный руководитель, как правило, – носитель определенной (чаще всего собственной) концептуальной идеи или технологий, осваиваемых школой под его непосредственным руководством. В этом случае экспериментальная работа становится самоцелью, некоей деятельностью по внедрению уже готового и априори эффективного нововведения.

Научный консультант оказывает помощь в решении реальных, злободневных, подчас уникальных инновационных проблем школы часто посредством организации экспериментальной деятельности. В этом случае эксперимент становится не целью, а востребованным средством решения инновационной проблемы школы.

Системный характер возникающих психолого-педагогических проблем предполагает, что их решения подчас под силу не одиночкам-консультантам, а консалтинговым группам, включающим различных специалистов, которые выступают в качестве представителей определенных научных школ конкретного вуза.

Думаем, что в настоящее время большей востребованностью обладают именно консалтинговые группы специалистов, готовых помочь школе самой решить свои инновационные проблемы. Нам кажется, что деятельность научного консультанта в большей степени соответствует вечно актуальному императиву: НЕ НАВРЕДИ. Нужно осознавать, что разработка и внедрение инноваций обязательно предполагают дополнительную временную, интел-

лектуальную нагрузку на педагогов, дополнительные финансовые затраты школы. В то же время не будем забывать, что образовательное учреждение – это не научно-исследовательское, а образовательное учреждение для детей, которые подчас «отвлекают» педагогов от экспериментов. Поэтому эксперимент по разработке, апробации и внедрению нововведения следует рассматривать как вынужденное и наиболее эффективное средство решения конкретных проблем в данных условиях образовательного процесса.

Необходимо признать, что ОУ не может устраивать сотрудничество с вузами, когда вузовские преподаватели выступают только в качестве источника информации. Значительно продуктивнее взаимодействие групп научных консультантов с управленцами и педагогами по определенным правилам в соответствии с обсужденной и утвержденной программой эксперимента по разработке и реализации способов решения реальных проблем. При этом совершенствование профессиональной компетентности педагогов, вовлеченных в экспериментальную деятельность, осуществляется посредством не просто практико-ориентированной, а проблемно-ориентированной деятельности. В связи с этим конструктивным основанием для общения научных консультантов с образовательными учреждениями становятся проектно-договорные отношения, которые предусматривают заключение прямых договоров о выполнении конкретных информационно-методических проектов.

Кроме того, с нашей точки зрения, доминирующим можно признать образовательный формат экспериментальной работы в ОУ, ибо проблемы, решаемые в процессе экспериментальной деятельности, столь сложны, что касаются большинства членов педагогического коллектива. Поэтому обязательно требуется управленческое сопровождение на протяжении всего цикла жизнедеятельности инновации: от ее зарождения как отклика на необходимость решить проблему до ее рутинизации, превращения в традиционный компонент образовательного процесса, а значит, ее своеобразной «смерти» как нововведения. Управленческое сопровождение призвано минимизировать объективные риски экспериментальной деятельности.

В то же время нельзя преувеличивать роль и возможности управленческого консультирования. Это не чудесное средство, которое освободит руководителей школы от ежедневного и кропотливого труда, автоматически обеспечит стабильность и развитие образовательного процесса. Никколо Макиавелли в своем трактате «Государь» замечает, что «хорошие советы, кто бы их ни давал, происходят от благоразумия князя, а неблагоразумие князя – от хороших советов». Наполеону приписываются слова: «Выиграл сражение не тот, кто дал хороший совет, а тот, кто взял на себя ответственность за его выполнение и приказал выполнить». Действительно, консультанты не заменят ни директора образовательного учреждения, ни его заместителей, ни педагогов; их цель – помочь организовать деятельность образовательного учреждения более эффективно. Управленческое консультирование — один из видов квалифицированной помощи со стороны, результативность которого зависит от многих конкретных обстоятельств: от степени квалифицированности консультантов, от отношения к ним руководителей образовательного уч-

реждения, от возможностей педагогического коллектива, от степени взаимопонимания и взаимодействия консультантов, руководителей и педагогов ОУ.

Сегодня уже можно говорить, что консультанты по управлению определились в особую профессиональную группу, хотя о состоявшемся статусе говорить еще рано. Однако мы глубоко убеждены, что управленческо-педагогическое консультирование имеет большой потенциал для развития. Подобное оказание консалтинговых услуг общеобразовательным учреждениям – атрибутивный признак инновационного развития педагогического университета: когда профессорско-преподавательский состав входит в учебные аудитории с собственными научно-методическими наработками теоретического и технологического характера, наработками, уже апробированными в школьной практике и востребованными руководителями, педагогами школ, наработками, способствующими реальному повышению качества общего образования.

Татьяна ШАМОВА, профессор, заведующая кафедрой управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО;

Сергей ВОРОВЩИКОВ, профессор кафедры управления образовательными системами, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования МПГУ;

Марина НОВОЖИЛОВА, директор НОУ СОШ «Росинка» Фонда развития Международного университета, доцент кафедры управления образовательными системами МПГУ

- Фрагмент книги: С. 246-287. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы): 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 352 с.

Формат данной книги позволяет лишь наметить некие мейнстримы (течения, потоки) инструктивных знаний. Представим некоторые практические советы по тайм-менеджменту.

Самопланирование времени, или тайм-менеджмент – это планирование собственного времени для достижения поставленных целей, нахождение временных ресурсов, расстановка приоритетов.

1. Планируйте свое время. План следует составлять не только на один день, но и на более продолжительные сроки. Принципиальное значение имеет письменная форма плана. Планы дня, которые держат в голове, легко отвергаются. Письменные планы обеспечивают разгрузку памяти. Письменно фиксируемый план имеет психологический эффект самомотивации к работе. Он, конечно, будет нарушаться и его придется корректировать, но делать это надо постоянно и заблаговременно. Очень полезно использовать специально издаваемые деловые ежедневники.

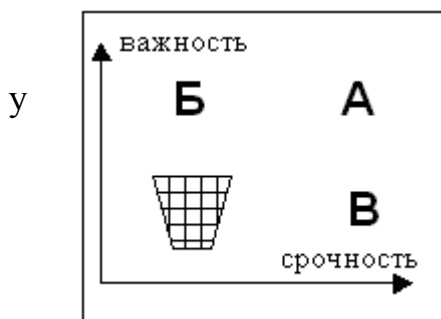
2. Точно определите цель. Цели должны быть реальными, планируемыми и достойными, а результат достижения цели должен быть видимым и возможным для оценки. Таким образом, **цель** – это предполагаемый результат, охарактеризованный качественно и желательно количественно, который реально можно достичь к определенному моменту времени.

Как поставить цель, чтобы достичь нужного результата? Запомните несколько простых принципов целеполагания.

1. Ясно представьте себе результат, которого вы хотите достичь.
2. Определите проблему: что не получается, чего не хватает?
3. Преобразуйте проблему в задачу: что нужно сделать, чтобы достичь результата?
4. И помните – цель должна быть сформулирована только в безусловной положительной форме! Например:

1. Я хочу сдать экзамен по физике на «отлично».
2. Проблема: я не умею решать задачи по электродинамике.
3. Задача: мне нужно понять и выучить основные законы электродинамики (закон сохранения электрического заряда, закон Кулона, закон Ома).

3. Сосредоточьтесь на главном. Известная формула Вильфредо Парето³¹ (В процессе работы за первые 20% расходуемого времени достигается 80% результатов. Остальные 80% затраченного времени приносят лишь 20% общего итога) находит свое косвенное выражение в «матрице Эйзенхауэра».³² Весьма полезно при составлении списка всех дел расставлять приоритеты и планировать свой день, учитывая следующие позиции:



- Дела категории А – важные и срочные. Нужно сделать немедленно, коли уж такие дела вас есть.

- Дела категории Б – важные, но не срочные. Это наиболее ущемляемые дела, обычно связанные с собственным развитием.

- Дела категории В – срочные, но не важные. Именно эти дела «прикидываются важными», маскируясь под дела «А». Человеку свойственно путать срочность и важность: всякое срочное он автоматически считает важным.

- Дела категории Г – не срочные и не важные. Эти дела нужно «финансировать по остаточному принципу». Но они часто приятны и интересны, поэтому убивают лучшие часы. Старайтесь избавляться от дел категории В (в крайнем случае переводить их в категорию Г), иначе они займут всё ваше время и вы погрязнете в рутине.

³¹ Парето Вильфредо (1848-1923), итало-швейцарский экономист и социолог

³² Эйзенхауэр Дуайт Дэвид (1890-1969) – американский военачальник, генерал армии, 34-й президент Соединенных Штатов Америки. Мировую известность приобрел в годы второй мировой войны как Верховный главнокомандующий экспедиционными силами союзников в Европе

Запишите на листе в порядке важности самые срочные дела. Сначала примитесь за дело № 1 и не отступайте от него, пока не закончите. Затем так же поступите с делами № 2, 3 и т.д. Не тревожьтесь, если к концу дня вы разделаетесь только с одним делом или двумя. На завтра снова сосредоточьтесь на самом главном.

4. Придумайте себе стимулы. Мы лучше делаем то, что нам хочется делать. Отсюда задача: как-то перевести свои занятия из категории «надо» в категорию «хочу» – продуктивность вашей деятельности повысится почти автоматически.

5. Установите твердые сроки. Один из способов связать себя обязательством – назначить для выполнения определенного задания твердый срок. Но одно дело сказать себе: «Я отвечу на письмо при первой же возможности», и совсем другое – «Я отвечу на письмо к такому-то сроку». В первом случае вы даете себе возможность находить оправдания проволочке, во втором – ставите себя в определенные рамки.

6. Научитесь быть решительным. Не откладывайте сложных дел со дня на день из-за колебаний и сомнений в выборе решений. Располагая определенными фактами, решайте и действуйте. И уж если вы что-то сделали, то не теряйте времени на бесплодные размышления о том, наилучшее ли решение вы приняли или нет.

7. Приступайте к делу сразу же. Прежде чем приняться за работу, множество людей приводит в порядок свои столы, просматривает журналы, газеты и т.д., а потом удивляется, куда девалось время. Раз вы знаете, что надо делать, беритесь за дело сразу же. Только вы можете помочь себе избавиться от привычки отвлекаться по мелочам.

8. Пользуйтесь записной книжкой. Всякий, кто хоть раз испытывал муки, вспоминая, что ему еще надо сделать, подтвердит справедливость правила – записывать все предстоящие дела, номера телефонов, новые мысли и т.п.

9. Сберегайте время, затраченное на поиски справок, и поэтому держите в порядке списки часто требующихся адресов, телефонов. Не загружайте память тем, что не нужно.

10. Учитесь слушать. Во избежание серьезных ошибок, повторений и переделок стремитесь с первого раза получать исчерпывающие сведения и указания. Прежде чем что-то делать, уточните: где, когда, как, что, почему? Если что-нибудь остается неясным, сразу спросите.

11. Воспитывайте уважение к своему времени. Приобретайте привычку мысленно давать своему времени какую-то оценку, и вы станете по-новому относиться к нему. Такой подход поможет судить о том, стоит ли именно заниматься теми небольшими делами, которые, может быть, «пробиваются» в ваше учебное время.

12. Используйте время полностью. Всегда есть возможность намного увеличить полезную часть своего рабочего времени. Время поездок, ожидания можно занять такими делами, как планирование своего дня, обдумывание предстоящих задач, просматривание конспектов учебных занятий.

13. Меняйте занятия, и вы сможете побороть ощущение усталости и сделать больше. Так, если несколько часов вы работали сидя, постарайтесь заняться работой, которую можно делать стоя. Такая перемена улучшит самочувствие и повысит производительность труда.

14. Сознательно учитывайте в планах колебания уровня работоспособности. Большинство из нас на себе ощущает, что производительность труда в течение рабочего дня меняется, она то достигает пика, то резко снижается. Происходит это независимо от того, является ли человек «жаворонком» или «совой». В любом случае следует планировать выполнение наиболее важных работ, домашних заданий по трудным для вас учебным предметам на периоды повышения работоспособности. В это время человек чувствует себя полным сил и успевает сделать значительно больше и с лучшим результатом, чем в период спада работоспособности. Работы рутинного характера, не имеющие большого значения, следует выполнять в послеобеденное время.

15. Систематически контролируйте организацию своего труда, анализируйте, насколько рационально он организован, устанавливая, как и на что расходуется рабочее время, в чем его непроизводительные затраты.

Каждый вечер подводите итог: что из запланированного на сегодня выполнено полностью или частично, что не выполнено и почему? Исходя из этого, составляйте план на следующий день.

Возьмите себе за правило каждый день записывать, на какое дело сколько времени ушло. Проанализируйте записи: сколько времени потрачено неэффективно (отметьте красным цветом), сколько – эффективно (отметьте жёлтым цветом), на какие дела нужно впредь отводить больше времени (отметьте зелёным цветом), на какие – меньше (отметьте синим цветом). Занимаясь таким хронометражем постоянно, вы увидите потери и ресурсы своего времени, научитесь оценивать эффективность своей работы и влиять на неё.

Осуществляйте контроль времени, затраченного на разговоры по телефону и «посещение» Интернета. Телекоммуникационные средства – источник как дополнительного времени, так и искушений. Сосредоточьтесь на целях, для достижения которых вы их используете.

В качестве примера высочайшей организации своего времени, работоспособности и производительности обычно приводят уникальный опыт ученого-биолога А. Любищева, который с 26-летнего возраста в течение 56 лет (!) *ежедневно* записывал: сколько времени потрачено на основную работу, сколько – на дополнительную, какие еще были работы, сколько времени потеряно зря и почему. Точность учета до 10 минут.

Такой учет выявляет потери времени, делает ясными их причины. Это значительно повышает коэффициент полезного использования времени. Вырабатывается способность точно оценивать в часах любую предстоящую работу и сравнивать эффективность разных способов выполнения одной и той же работы. Из года в год Любищев сокращал потери времени, увеличивал точность планирования, производительность возрастала и освобождалось время для получения широких знаний.

Главные правила тайм-менеджмента

- Составление плана – залог наиболее рационального использования времени. По словам Алана Лакейна: «Планировать – значит проецировать будущее на плоскость настоящего, чтобы оно не стало неожиданностью».

- Харви Маккейз пишет: «Цель – это мечта, которая должна осуществиться к точно определенному сроку».³⁴ Это краткое определение цели включает в себя два центральных понятия ВОЛЮ («должно осуществиться») и ВРЕМЯ («к точно определенному сроку»). И хотя ближе всего к «цели» слово «мечта», но, как видим, мечта эта специфическая, подчиненная воле и времени. Словом, цель – эта отнюдь не маниловская мечта.³⁵ Американский психолог Артур Б. Вангандиз³⁶ пишет: «Цели – топливо в печке достижений. Человек без цели – все равно что корабль без штурвала, дрейфующий бесцельно и постоянно подвергающийся риску налететь на камни. Человек, имеющий цель, подобен кораблю со штурвалом, направляемому капитаном с помощью карты и компаса, знающим место назначения и ведущим корабль прямо в порт по своему выбору». Фридрих Шиллер³⁷ справедливо заметил: «Человек вырастает по мере того, как растут его цели».

- Планируйте каждый свой день, но лишь на 60%, остальное время оставьте на решение внеплановых задач. Английский писатель XIX века Чарлз Бакстон писал: «В жизни, как и в шахматах, побеждает предусмотрительность». Вероятно, это правило будет актуально в будущем, ибо сейчас главный ваш план – это расписание учебных и дополнительных занятий в школе, клубе, секции.

- Закон Паркинсона³⁸: любая работа, вне зависимости от её объёма, может заполнить всё отведённое на неё время. Учитывайте это при определении срока выполнения работы – чем ближе срок, тем эффективнее ваша деятельность. Нейробиолог Эдвард Хаббард писал: «Чтобы выполнить большой и важный труд, необходимы две вещи: ясный план и ограниченное время».

- Формула Вильфредо Парето, или принцип 20:80. Так, 20% усилий обеспечивают 80% результата, тогда как остальные 80% обеспечивают лишь 20% результата. Пользуясь этой формулой, находите дополнительные ресурсы времени на действительно важную работу. Грасиан-и-Моралес Бальта-

33 Маккей Харви, американский бизнесмен, общественный деятель, автор бестселлера на рынке экономической литературы «Как уцелеть среди акул»

34 С. 52. Маккей Х. Как уцелеть среди акул: Пер. с англ. – М.: Экономика, 1992. – 172 с.

35 См.: С. 93. Власенко И.И. Как удвоить свои способности. Секреты психологической подготовки к экзаменам. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 320 с.

36 Ванганди Артур Б., автор книг «Методы структурированного решения проблем» и «Мощь идей», профессор психологии университета Оклахомы

37 Шиллер Фридрих (1759-1805), немецкий поэт, драматург, философ, историк.

38 Паркинсон Сирил Норткот (1909-1993), писатель, драматург, журналист, биограф и историк, лучше всего запомнился читателям как автор юмористической книги «Parkinson's Law» («Законы Паркинсона»), в которой, помимо прочего, утверждал, что «работа заполняет все отпущенное на нее время»

сар³⁹ писал: «Одно из ценнейших свойств ума – вовремя сообразить – что важно».

- Время – не деньги, время – сама жизнь. Время может восприниматься как цепочка моментов, каждый из которых дарит нам множество возможностей, моментов, стоящих вне понятия цены. Алан Лакейн⁴⁰ пишет: «Тот, кто позволяет ускользнуть своему времени, выпускает из рук свою жизнь; тот, кто держит в руках свое время, держит в руках свою жизнь»

- Альберт Эйнштейн⁴¹ говорил, что большинству людей нравится рубить дрова, так как при этом сразу виден результат. Неудивительно, что крупные и сложные дела с отсроченным результатом мы выполняем с трудом. Поэтому разбивайте сложную работу на этапы с конкретными задачами и осязаемым результатом. Китайскому мудрецу Конфуцию⁴² приписывают слова: «Если я буду упорно приносить каждый день по корзине земли и не отступлюсь от этого, то создам гору».

- Потерянное время вернуть невозможно. Ловя себя на бессмысленном переключении каналов телевизора, напоминайте себе о том, что эти мгновения потеряны безвозвратно. Если бы вам осталось жить совсем чуть-чуть, вы бы многое отдали за то, чтобы вернуть их! Так зачем же транжирить самое ценное, что у нас есть? Жан Мольер⁴³ писал: «Мы ответственны не только за то, что делаем, но и за то, что не делаем».

В то же время природа оказалась чрезвычайно предусмотрительной, снабдив наших предков драгоценным качеством – «рефлексом цели». Так назвал это качество академик И.П. Павлов⁴⁴. «Рефлекс цели, – писал Павлов, – есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели... Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели».

«Хорошо сформулированная» цель соответствует следующим требованиям:

1. Результат должен быть сформулирован в позитивных терминах.

Если ученик говорит: «Я больше не хочу чувствовать беспокойство и тревогу

39 Грасиан-и-Моралес Бальтасар (1601-1658), испанский иезуит, автор сборника мудрых изречений «Карманный оракул, или Искусство быть благоразумным»

40 Лакейн Алан, специалист по вопросам планирования времени и определения жизненных целей написал очень популярную книгу «Как взять под контроль ваше время и жизнь?», общий тираж которой более 1000000 экз.

41 Эйнштейн Альберт (1879-1955), один из основателей современной физики, в 1921 г. стал лауреатом Нобелевской премии по физике

42 Конфуций (ок. 551-479 до н.э.), китайский философ, государственный деятель, религиозный мыслитель

43 Мольер Жан Батист Поклен (1622-1673), великий французский драматург, театральный деятель

44 Павлов Иван Петрович (1849-1936), великий русский физиолог, вошедший в историю медицины как один из первых исследователей условных рефлексов. За свои исследования Павлов был удостоен Нобелевской премии по физиологии и медицине в 1904 году.

перед ответом у классной доски», то необходимо узнать, что же на самом деле он хочет получить вместо негативного опыта. Легче помочь себе двигаться к позитивному результату, чем удаляться от негативного.

2. Результат должен предполагать возможность проверки его достижения. Постановка цели может быть полезной для человека лишь в том случае, если он способен качественно и количественно охарактеризовать результат, которого он достигнет к определенному времени. Необходимо ответить на следующие конкретные вопросы:

- Как вы поймете, что достигли результата?
- Что вы увидите, услышите и почувствуете в этот момент?
- При помощи каких критериев можно будет проверить полученный результат?

3. Результат должен желаться именно вами и находиться в сфере вашего непосредственного влияния. Например, если ученик заявляет: «Я хочу, чтобы мой учитель физики стал относиться ко мне лучше», – это утверждение еще не удовлетворяет ни одному из перечисленных критериев, хорошо сформулированной цели, так как автор этой формулировки оставляет за собой пассивную роль. В этом случае следует сначала спросить себя: «Что будет делать мой учитель физики, если он станет относиться ко мне лучше?» (для получения позитивной формулировки результата). Можно привести такие примеры удовлетворительных ответов: «Он будет *положительно оценивать* мое участие в коллективном проекте». Затем можно спросить: «Что бы Я мог сделать (уже сделал, делаю), чтобы моему учителю физики захотелось положительно оценивать мою работу?» Такие вопросы помогут развить необходимую гибкость поведения для достижения желаемого результата: **Что именно вы будете делать, чтобы достичь этой цели?**

4. Желаемое состояние должно сохранять позитивные стороны уже существующего состояния. Необходимо исследовать не только выгоды, связанные с достижением намеченного результата, но и потери, которые будет нести человек, а также ближайшее окружение, к которому он принадлежит (семья, классный коллектив). Иногда достигнутая цель может создать более сложные проблемы, чем первоначальные, как в поговорке: «Хрен редьки не слаще!»

Необходимо ответить на вопросы:

- Каковы положительные стороны вашего существующего состояния?
- Как вы сохраните эти выгоды при достижении вашей новой цели?

5. Результат должен быть безопасным и учитывать интересы ближайшего окружения. Стоит определить соответствующие границы и пределы для желаемых и нежелательных результатов с помощью вопросов:

- Что произойдет, когда я достигну поставленной цели?
- Не потеряю ли я что-то важное, если получу желаемый результат?
- Не будет ли достигнутый результат нежелателен для людей, чьим мнением и отношениями я дорожу?

Чтобы гарантировать, что доступные альтернативы наилучшие, часто необходимо конкретизировать желаемые результаты относительно определенных случаев, людей, мест, видов деятельности и т. д.

6. Выбор соответствующего масштаба формулировки. Помните, что на вопрос: «Как съесть слона?» – самый лучший ответ: «По кусочку!» Если цель вам кажется слишком глобальной, разделите ее на более мелкие куски и пропишите их как отдельные цели. Уникальность этого метода в том, что вам вдруг становится очень легко достичь результата. Вы совершенно ясно начинаете видеть цель и чувствовать, как приближаетесь все ближе и ближе к результату.

Почему люди не ставят цели

В качестве иллюстрации сложности, но необходимости формулирования целей приведем краткий цитатный конспект некоторых фрагментов из книг профессора психологии Артура Б. Ванганди «Методы структурированного решения проблем», «Мощь идей», «108 путей к блестящей идее»⁴⁵:

Возможно, в течение многих лет вы слышали о том, что необходимо иметь цель. Вам говорили, что для достижения этой цели требуется непрерывный труд. Вам известно, что нельзя поразить цель, которой вы не видите. Но печальный факт состоит в том, что **очень немногие люди имеют реальную цель**. Менее трех процентов человечества записывают свои цели на бумаге. И менее одного процента из них перечитывают и переосмысливают эти цели с должной регулярностью. Многим просто не приходит в голову, насколько важно существование цели.

Первая причина, по которой люди не ставят цели, состоит в том, что они **просто несерьезны**. Они предпочитают слово делу, хотят добиться больших успехов, улучшить свою жизнь, но не желают при этом приложить требуемых усилий. Им не хватает желания изменить себя, превратить собственную жизнь в нечто большее, лучшее, интересное. Единственный способ определить, во что в действительности верит человек, – **судить по его делам, а не по словам**. Имеет значение то, что вы делаете, а не то, что вы говорите, что намереваетесь сделать, чего желаете, на что надеетесь. Ваши истинные ценности и убеждения всегда выражаются вашим поведением, и только им.

Вторая причина, по которой люди не ставят цели, состоит в том, что они **до сих пор не удосужились взять на себя ответственность за собственную жизнь**. До того момента, как человек принял на себя полную ответственность за свою жизнь и за все, что с ним происходит, нельзя сказать, что он сделал даже один шаг к постановке цели. Безответственный человек – это тот, кто все еще ждет, когда начнется настоящая жизнь. Такой человек использует всю свою творческую энергию на придумывание затейливых отговорок по поводу своей неспособности добиться прогресса.

Третья причина, по которой люди не ставят цели, состоит в **глубоко укоренившемся чувстве вины и низкой самооценке**. Человек, находящийся-

45 См.: Ванганди А.Б. 108 путей к блестящей идее. – Мн: Попурри, 1996. – 220 с.
Ванганди А.Б. Успех в бизнесе. – Мн: Попурри, 1999. – 320 с.

ся на таком низком умственном и эмоциональном уровне, что ему приходится «посмотреть вверх, чтобы увидеть дно», не может уверенно и оптимистично намечать цели на месяцы и годы вперед. Человек, выросший в негативном окружении, воспитавшем в нем ощущение того, что он ничего не заслуживает или подход типа «и какая от этого польза!», а также «я недостаточно хорош», вряд ли способен ставить серьезные цели.

Четвертая причина, по которой люди не ставят цели, состоит в том, что они **не осознают их важности**. Если вы растете в семье, где оба родителя не ставят целей, а определение и достижение целей не является повторяющейся темой семейных разговоров, то вы можете стать взрослым, так и не узнав о том, что цели существуют не только в спорте. Если вы принадлежите к социальному кругу, где у людей отсутствуют четко выраженные цели, на достижение которых направлена их деятельность, для вас вполне естественным будет предположить, что цели не являются такой уж важной частью жизни. Восемьдесят процентов окружающих вас людей идут в никуда, поэтому, не проявив должной осторожности, вы смешаетесь с толпой, пойдете вслед за ними в никуда.

Пятая причина, по которой люди не ставят цели, заключается в том, что они **не знают, как это делается**. В нашем обществе возможно получить университетский диплом – итог пятнадцати или шестнадцати лет, потраченных на образование, – так и не получив даже часового урока по постановке целей, и это при том, что изучение постановки целей для продолжительности вашего счастья куда важнее любого другого предмета, когда-либо изучаемого вами.

Шестая причина, по которой люди не ставят цели, – это всего лишь **страх получить отказ, страх быть раскритикованным**. С самого детства наши мечты и надежды страдают от ударов, наносимых критикой и смехом других людей. Возможно, что нашим родителям не хотелось, чтобы мы лелеяли высокие мечты и затем разочаровывались, поэтому они быстро указывали нам причины, по которым мы не сможем добиться своих целей. Наши недруги и друзья смеялись и потешались над нами, когда мы представляли себя кем-то или делали что-то, что превосходило их представления о самих себе. Их влияние может оставить отпечаток на вашем отношении к себе, постановке целей в течение многих лет.

Седьмая и наиболее часто встречающаяся причина, по которой люди не ставят цели, – это **боязнь неудачи**. Не знаю, сколько раз нужно повторять, что боязнь неудачи – величайшее препятствие на пути к успеху во взрослой жизни. Именно она удерживает людей в их зонах комфорта. Именно она заставляет их пригибать головы и пребывать в безопасности, в то время как годы проходят мимо. Главная причина боязни неудачи – в том, что люди не понимают роли неудачи в достижении успеха. Правило таково, невозможно добиться успеха, не потерпев поражения. Неудача – предпосылка успеха.

Томас Эдисон⁴⁶ добился наибольших успехов среди всех изобретателей современности. Он получил патенты на 1093 изобретения, 1052 из которых были внедрены в производство при его жизни. Но как изобретатель он потерпел на своем веку наибольшее количество неудач.

Об Эдисоне рассказывают, что, после того как он провел более пяти тысяч экспериментов, к нему пришел молодой журналист и спросил, почему тот настойчиво продолжает экспериментировать, потерпев неудачу пять тысяч раз. Говорят, что Эдисон ответил ему так: «Молодой человек, вы не понимаете, как устроен мир. У меня не было никаких неудач. Я с успехом определил пять тысяч способов, которые никуда не годятся. В результате я на пять тысяч способов ближе к тому способу, который сработает».

В основу представленных рекомендаций были положены материалы, содержащиеся на сайте Некоммерческого партнерства Центра дистанционного образования «Элитариум» (Санкт-Петербург), например, Тайм-менеджмент – управление временем//www.koriphey.ru/proekty/samo/index.php?fa=time; Закон Парето или Принцип 80\20//www.elitarium.ru/index.php?pid=81&id=1995 и др.

Рекомендуем по данной теме следующую литературу и электронные ресурсы:

Список литературы:

1. Власенко И.И. Как удвоить свои способности. Секреты психологической подготовки к экзаменам. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 320 с.
2. Дрю С., Бингхэм Р. Искусство быть студентом. Руководство по навыкам обучения: Пер. с англ. – М.: НИРО, 2004. – 302 с.
3. Зайверт Л47. Ваше время – в Ваших руках: Пер. с нем. – М.: Экономика, 1990. – 232 с.
4. Кларин М.В. Как создавать время// www.elitarium.ru/index.php?pid=106&id=2492
5. Кузнецов И.Н. Властелин времени// www.elitarium.ru/index.php?pid=106&id=2520
6. Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать. – Спб.: Изд-во «Михаил Сизов», 2002. – 320 с.

46 Томас Альва Эдисон (1847-1931), всемирно известный американский изобретатель. В учёбе не показывал особых дарований. После того, как учитель обозвал его «безмозглым тупицей» мать вообще забрала юного Эдисона из школы. Однако на его могиле в Менло-Парке, где была его первая лаборатория, в каменную глыбу врезана бронзовая доска с надписью: «Здесь Томас Альва Эдисон начал свою службу человечеству с целью облегчить ему путь к прогрессу».

47 Лотар Зайверт, профессор, руководитель Института стратегии использования времени (г. Гейдельберг, Германия), автор бестселлера «Ваше время – в Ваших руках»

Задание № 5 «РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ».

Цель: Разработать свой вариант диагностической карты оценки профессиональной деятельности учителя основной и средней школы.

Уважаемые участники курса!

В настоящее время очевидны новые требования к профессиональной компетентности современного учителя, к непрерывному повышению ее уровня и объективности оценки самой деятельности педагогов. Как известно, профессиональная компетентность учителя – это сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее благодаря интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к успешному выполнению педагогической деятельности.

Учитывая деятельностную природу педагогической компетентности, отражение в ней ценностной позиции личности профессионала, следует признать, что подлинная компетентность учителя формируется и реализуется непосредственно в педагогической деятельности, совершенствуется при участии учителя во внутришкольной научно-методической работе. В условиях внутришкольной научно-методической работы возможно, с одной стороны, учитывать индивидуальные образовательные потребности конкретного учителя, а с другой стороны, наполнять деятельностным содержанием повышение его профессиональной компетентности, организовать мотивированное освоение педагогических, психологических, управленческих знаний и умений в связи с необходимостью решения конкретной актуальной проблемы школьной жизни. Сначала объективно возникает проблема образовательного процесса, потом происходит ее субъективное осознание и понимание необходимости компетентного решения, затем возникает потребность в определенных методических, психологических знаниях и умениях по ее разрешению. Таким образом, «выращивание» необходимой профессиональной компетентности педагогов невозможно без активного участия школы в решении данной проблемы.

Не случайно перечень основных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», предусматривающий развитие учительского потенциала, включает также расширение самостоятельности школ. Действительно, совершенствование учительского корпуса, как показывает опыт региональных пилотных проектов, осуществляется эффективно благодаря решению данной проблемы, в том числе, и в школьном формате. Так, во многом зарплата может и должна зависеть от качества и результатов педагогической деятельности, оцененных с участием самих педагогов и школьных управляющих советов. Очевидно, что еще один стимул роста профессиональной компетентности работников образования, указанный в инициативе «Наша новая школа», так же является прерогативой педагогического коллектива школы: «аттестация педагогических и управленческих кадров –

периодическое подтверждение квалификации педагога, её соответствия задачам, стоящим перед школой». Участие всего педагогического коллектива в разработке, обсуждении и легитимном утверждении рейтинговой оценки деятельности позволит педагогам глубоко освоить, сознательно принять и создать демократичный механизм, позволяющий, с одной стороны, объективно оценивать реальный вклад каждого педагога в общее дело и его материально стимулировать, с другой стороны, определять уровень профессиональной компетентности педагога, векторы его необходимого совершенствования и потенциального использования для роста педагогического мастерства других педагогов.

Безусловно, внедрение внутришкольной аттестации педагогических кадров в практику работы школы сопровождается трудностями, которые во многом обусловлены отсутствием традиции демократического обсуждения результатов педагогической деятельности, объективных инструментов оценки и самооценки, единого федерального инварианта основных показателей и критериев оценки и т.д. Одним из инструментов рейтинговой оценки могут быть диагностические карты оценки профессиональной деятельности.

1. Заполните пустые места в матрице «Диагностическая карта оценки профессиональной деятельности учителя основной и средней школы».

1.1. При необходимости дополните или откорректируйте формулировки девяти параметров оценки профессиональной деятельности учителя.

1.2. При необходимости дополните или откорректируйте формулировки критериев, заполнив первый столбец.

1.3. Приведите свои варианты показателей оценки профессиональной деятельности учителя, заполнив второй столбец.

1.4. Определите максимальное количество баллов для трех категорий педагогов:

- **1 группа** – педагоги, имеющие высокий уровень профессиональной компетентности;

- **2 группа** – педагоги, имеющие нормативный уровень профессиональной компетентности;

- **3 группа** – педагоги, требующие методического сопровождения.

2. Внедрение рейтинговой системы оценки деятельности педагогов и руководящих работников позволяет администрации школы: осуществлять непрерывную диагностику результатов труда педагога; совершенствовать систему морального и материального стимулирования деятельности педагогов в соответствии с реальными результатами педагогической деятельности; организовать процесс повышения квалификации на индивидуальной и дифференцированной основе и т.д.

2.1. Укажите, что дает педагогу подобная система оценки профессиональной деятельности.

2.2. Представьте Ваш опыт в данном направлении, указав возникшие проблемы и перспективные решения.

3. Познакомьтесь в учебном модуле с фрагментом книги: Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы). Предложите несколько Ваших добрых советов по успешной организации управленческой деятельности руководителя школы.

Желаем успехов в выполнении задания!

Матрица

**Диагностическая карта оценки профессиональной деятельности
учителя основной и средней школы⁴⁸**

№	Критерии	Показатели
П	1. Результативность педагогической деятельности	
1.	Положительная динамика обученности по предмету каждого ученика за анализируемый период	5 баллов – положительная динамика среднего уровня обученности; 3 балла – стабильные показатели среднего уровня обученности; минус 1 балл – отрицательная динамика среднего уровня обученности
2.	Доля обучающихся, подтвердивших школьную отметку по результатам внешней, независимой оценки за анализируемый период (кроме ЕГЭ и ГИА-9)	
3.	Доля учащихся, повысивших общий уровень обучаемости и/ или отдельных показателей обучаемости, положительная динамика развития универсальных учебных действий и мотивации учащихся	
4.	Результативность прохождения учащимися итоговой аттестации в форме ЕГЭ	
5.	Результативность прохождения учащимися итоговой аттестации в форме ГИА-9	
6.	Подготовка медалистов	
7.	Наличие учеников- победителей школьных олимпиад, марафонов, конкурсов, соревнований, конференций.	
8.	Наличие учеников- победителей, призёров, участников городских соревнований, конкурсов, конференций	

⁴⁸ Рейтинговая оценка деятельности педагогов в образовательном учреждении/ М.М.Новожилова, С.В.Бродская// Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 2. – С. 77-89

9.	Наличие учеников- победителей, призёров, участников областных и всероссийских олимпиад, конкурсов, соревнований, конференций	
10.	Участие обучающихся в конкурсах творческих, исследовательских работ, выполненных под руководством учителя	
11.	Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся (школьный уровень)	
12.	Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся	
13.	Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся (другой уровень)	
14.		
15.		
М	2. Результативность научно-методической деятельности учителя	
16.	Педагог – победитель, призёр, участник профессиональных конкурсов и соревнований (вне школы)	15 баллов – победитель; 10 баллов – призёр; 2 балла – участник конкурсов и т.д.
17.	Педагог обменивается опытом в виде открытых уроков, мероприятий (в школе)	
18.	Выступления на педагогических советах, методических объединениях, семинарах, конференциях школьного уровня	
19.	Выступление с докладами на педсоветах, конференциях, семинарах и т. п. (уровня выше школьного)	
20.	Участие в методическом объединении, методическом совете школы	
21.	Презентация своей педагогической деятельности в СМИ, публикация творческих работ педагога и учащихся	
22.	Научно-квалификационная работа	
23.	Профессиональное самообразование	
24.		
25.		
В	3. Результативность воспитательной, внеклассной, внеурочной деятельности	
26.	Организация открытых внеклассных мероприятий (по предмету)	3 балла – открытое мероприятие

27.	Организация экскурсий, поездок, походов и других мероприятий вне стен школы (по предмету)	
28.	Профессиональный уровень учителя (умение разрешать конфликтные ситуации, отсутствие конфликтных ситуаций, жалоб)	
29.	Стиль общения с учащимися.	
30.	Система работы с родителями	
31.		
32.		
С	4. Социальная активность педагога	
33.	Выполнение общественных поручений	5 баллов – за выполнение долговременного поручения; 1 балл – за выполнение разовых поручений
34.	Пропаганда деятельности школы в СМИ	
35.	Активность в решении ситуативных проблем ОУ, включая замену уроков и работу в выходные и праздничные дни	
36.		
37.		
Д	5. Нормативно-правовая компетентность, работа с документами	
38.	Знание и соблюдение нормативных документов в области своей деятельности	3 балла – знает и полностью соблюдает; минус 1 балл – не владеет нормативно-правовой базой в области своей деятельности, имеются нарушения;
39.	Качество и своевременность оформления журналов, отражающих результаты обучения	
40.	Качество и своевременность оформления электронного журнала, отражающего результаты обучения	
41.	Объективность выставления оценок.	
42.	Своевременность сдачи информационных документов, необходимых для планирования и организации образовательного процесса (КТП, анализ диагностических работ и т.д.), качество их выполнения, коррекция в зависимости от ситуативных изменений в режиме школы	
43.	Педагог своевременно и качественно заполняет необходимые формы для мониторинга результативности всех форм деятельности педагога	

44.		
45.		
Т	6. Трудовая дисциплина	
46.	Своевременное начало и окончание урока.	2 балла – нет нарушений трудовой дисциплины; 1 балл – единичное нарушение; минус 2 балла – за неоднократное нарушение трудовой дисциплины
47.	Отсутствие на рабочем месте во время урока (нахождение детей без присмотра)	
48.	Посещаемость заседаний методобъединений, лабораторий, методического совета, НПС, педконсилиумов	
49.	Культура и этика общения с коллегами.	
50.	Культура одежды в УО (на основании Правил внутреннего трудового распорядка)	
51.	Наличие больничных листов	
52.	Отношение к школьному имуществу (сохранность мебели, техники, порядок на рабочем месте)	
53.	Соблюдение Устава школы	
54.	Соблюдение конфиденциальности внутришкольной информации	
55.		
56.		
Б	7. Обеспечение безопасности, сохранение и укрепление психического и физического здоровья	
57.	Своевременность проведения инструктажей по ТБ с учащимися.	Оценивается по итогам проверки классного журнала и посещения уроков 2 балла – без замечаний
58.	Отсутствие несчастных случаев с учащимися на уроке, переменах на внеклассных мероприятиях.	
59.	Владеет навыками использования технологий с высоким потенциалом здоровьесбережения, владеет навыками конструирования здоровьесберегающей среды	
60.		
61.		
И	8. ИКТ-компетентность	
62.	Работа с ОС NetSchool (электронное портфолио учителя: ученика: план работы: общение с родителями и коллегами, школьные ресурсы)	5 баллов – своевременная работа; 2 балла – эпизодические нарушения (не более 3 за год); минус 2 балла – работа отсутствует или ведется с нарушениями
63.	Работа с ЦОР РФ	
64.	Использование цифровых ресур-	

	сов в образовательном процессе	
65.	Создание виртуального кабинета по предмету	
66.	Ведение страницы учителя на школьном сайте	
67.	Создание собственного сайта (блога) учителя	
68.	Работа с ТСО (мультимедийными) на уроке	
69.	Обеспечение дистанционного обучения учащихся (в том числе работа в системе СтатГрад)	
70.		
71.		
Л	9. Личностные качества педагога <i>Оцените, пожалуйста, в соответствии с предложенными критериями по 3-балльной шкале (высокий, средний, низкий уровень)</i>	
	9.1. Мотивационно-творческая направленность личности педагога	
72.	Заинтересованность в творческой деятельности	
73.	Стремление к творческим достижениям	
74.	Стремление к самосовершенствованию	
75.		
	9.2. Креативность педагога	
76.	Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	
77.	Способность к самоанализу, рефлексии	
78.		
	9.3. Профессиональные умения педагога по осуществлению инновационной деятельности	
79.	Владение методами педагогического исследования	
80.	Способность к планированию и организации экспериментальной работы	
81.	Способность к созданию авторской концепции	
82.	Способность к коррекции своей деятельности	
83.	Способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов	
84.	Способность к сотрудничеству	
85.		
	9.4. Индивидуальные особенности личности педагога	
86.	Работоспособность в творческой	

	деятельности	
87.	Уверенность в себе	
88.	Ответственность	
89.		

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕМА 1. ЭВОЛЮЦИЯ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МЫСЛИ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ ТЕОРИЙ УПРАВЛЕНИЯ

Основные школы западного менеджмента	4
Становление отечественная теория управления	24
Становление внутришкольного управления как научной дисциплины	29
Список литературы	40
- Образование. Фрагмент книги Грейсон Дж. К. мл., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века,	40
Задание № 1 «Перспективные направления совершенствования жизнедеятельности школы и внутришкольного управления».	44

ТЕМА 2. МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

1. Основной метод управления	49
2. Закономерности управления	52
3. Принципы управления	58
4. Подходы к управлению	65
5. Требования к комплексно-целевой программе	66
6. Программа развития школы: условия эффективной разработки и реализации	68
7. Программа развития школы: состав и структура	78
Список литературы	96
Задание № 2 «Программа развития школы как проявление комплексно-целевого подхода к управлению».....	98

ТЕМА 3. ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ: РАЗЛИЧНЫЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА СОСТАВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА

1. Три подхода к трактовке управленческого цикла	129
2. Первый подход (Ю.А. Конаржевский и Т.И. Шамова)	130
3. Второй подход (П.И. Третьяков и Т.И. Шамова)	136
4. Третий подход (В.С. Лазарев и М.М. Поташник)	136
5. Конкретизация управленческого цикла	140
6. Циклограмма как форма представления управленческого цикла ...	141
7. Технологией управления как форма представления управленческого цикла	144
- Список литературы	145
Задание № 3 «Технология внутришкольного управления как форма представления управленческого цикла».	146

ТЕМА 4. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ

- Виды организационных структур	171
---------------------------------------	-----

- Матричная структура внутришкольного управления научно-методической работой.....	177
- Список литературы	184
- Фрагмент книги: Воровщиков С.Г. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения	185
Задание № 4 Проект положения «Об учителе, работающем на самоконтроле»	197

ТЕМА 5. КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ

1. Периоды становления компетентностного подхода в сфере высшего и последиplomного образования (по И.А. Зимней)	204
2. Подходы к исследованию профессиональной деятельности педагогов	205
3. Актуальные проблемы идеологических, содержательных, технологических, квалиметрических аспектов компетентностно-ориентированного образования	209
- Список литературы	216
- Фрагмент книги: Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения.....	218
- Фрагмент статьи: Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Эксперимент: перспективное направление взаимодействие педагогической науки и практики// Учительская газета.....	227
- Фрагмент книги: Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы) ..	232
- Задание № 5 «Рейтинговая оценка профессиональной компетентности педагогов и руководителей школы»	242
ОГЛАВЛЕНИЕ	250