

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ТИХООКЕАНСКИЙ ИНСТИТУТ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ



ГРИШАН И. П.

**МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ**

ВЛАДИВОСТОК
2002 г.

Тема 1. Становление науки внутришкольного управления как отрасли научного знания. Ее предмет, задачи, методы.....	3
1.1 Эволюция идей научного управления социальными организациями.	3
1.2 Общая теория управления и разработка проблем управления образованием за рубежом.	7
1.3 Становление внутришкольного управления как научной дисциплины в России	9
1.4 Предмет, задачи и методы науки управления школой.....	12
ТЕМА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЫ	15
2.1 Назначение организационной деятельности	15
2.2 Структура и образовательная система школы	17
2.3 Особенности организационной структуры в зависимости от размера и типа школы	19
2.4 Подходы к управлению школой и ее структура	27
ТЕМА 3. ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ.....	30
3.1. Планирование целей образования в школе	30
3.2. Базисный учебный план — основа планирования образовательного процесса в школе	33
3.3. Учебные планы школы	36
3.4 Разработка учебного плана школы.....	41
3.5. Планирование расписания учебных занятий	43
ТЕМА 4. КОНТРОЛЬ ПРОЦЕССОВ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЫ	45
4.1. Субъекты внутришкольного контроля	45
4.2. Виды и формы контроля	46
4.3. Принципы и методы контроля.....	47
4.4. Процедуры внутришкольного контроля.....	50
ТЕМА 5. СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ.....	54
5.1 Принципиальные особенности системного управления развитием школы.....	54
5.2. Системное планирование развития школы: выявление и оценка проблем.....	56
5.3. Системное планирование развития школы: разработка концептуального проекта желаемого будущего.....	59
5.4. Системное планирование развития школы: разработка стратегии изменений и плана ее осуществления.....	61
5.5. Управление реализацией программы.....	63

Тема 1. Становление науки внутришкольного управления как отрасли научного знания. Ее предмет, задачи, методы.

Учебные вопросы:

1. Эволюция идей научного управления социальными организациями.
2. Общая теория управления и разработка проблем управления образованием за рубежом.
3. Становление внутришкольного управления как научной дисциплины в России.
4. Предмет и методы науки управления школой.

Разработка научных подходов к управлению школой за рубежом началась в 20-х годах, а в нашей стране в 50-х годах XX столетия. Длительное время эта работа у нас велась в отрыве от того, что делалось в мире. Если за рубежом поиск способов повышения эффективности управления школой с самого начала велся на основе достижения общей теории социального управления, то в нашей стране он базировался, в основном, на положениях педагогической теории. Однако с середины 80-х годов этот отрыв стал интенсивно уменьшаться.

1.1 Эволюция идей научного управления социальными организациями.

Первые научные школы управления

В конце 19 – начале 20 в. промышленность вступила в эпоху массового производства, в связи с чем задачи управления предприятиями резко усложнились. Старые способы управления все чаще демонстрировали свою неэффективность. Осознание потребности в новых формах и методах управления привело к зарождению науки управления.

Первая теория научного управления была разработана в начале 20 столетия Ф.Тейлором. Критикуя практику управления того времени, он утверждал, что для того, чтобы быть эффективным, управление должно осуществляться на основе определенных законов, правил и принципов. И хотя в центре его внимания было управление предприятиями, он полагал, что те же самые принципы могут быть положены в основу любой социальной деятельности.

Основными причинами неэффективной деятельности он считал: нежелание исполнителей добиваться высоких результатов, использование ими непроизводительных методов работы, плохую организацию управления, побуждающую исполнителей работать «с прохладцей».

Чтобы устранить эти причины, управление, согласно Ф.Тейлору, должно строиться на основе четырех «основных великих принципов»:

- выработки истинных научных основ производства;
- научный подбор исполнителей;
- их научного обучения и тренировки;
- тесное дружественное сотрудничество между администрацией и исполнителями.

Основные задачи управления Ф.Тейлор выдел в том, чтобы:

- разделить равномерно работу между исполнителями в соответствии с их способностями;
- определить четко задания;
- определить рациональные технологии работы, обучить им работников и добиться, чтобы каждый использовал их и не работал «с прохладцей»;
- материально поощрять за выполнение заданий и одновременно установить систему штрафов за непродуктивную работу, применяя их бесстрастно и справедливо.

Работник должен быть освобожден от думанья, как делать работу. Задача работников исполнять, а администрация должна поощрять или наказывать работника в зависимости от результатов. Поэтому важнейшим элементом в механизме научно поставленного управления Ф.Тейлор считал четко поставленные задания и премии.

Ф.Тейлора называют отцом научного управления. Его заслуга и заслуга его последователей: Г.Гантта, Ф. и Л. Гилбретов, С.Томпсона и др. состоит, прежде всего в том, что они практически показали, что управление, осуществляющееся на основах научных принципов, позволяет получать более высокие результаты, чем управление, основанное на здравом смысле и опыте.

Однако его теория имеет и существенные недостатки. В ее основе лежит *механическая модель организации*, т.е. представление об идеальной организации, работающих по принципу отлаженного часового механизма. В такой организации влияние индивидуальных особенностей работников и их интересов на конечном результате сведено к нулю. Эта теория ориентирована на стабильное функционирование организации и ничего не говорит об управлении ее развитием. Она обеспечивает продуктивную работу каждого исполнителя, но если неправильно поставлены общие цели, то какой бы продуктивно не была работа исполнителей, организация в целом окажется неэффективной.

Почти одновременно с Ф. Тейлором предложил свою теорию управления француз А.Файоль. Его работа «Общее и промышленное администрирование», опубликованная в 1916г., считается первой целостной теорией управления, получившей в дальнейшем название **классической**.

Если в центре внимания теории Ф.Тейлора находилась рациональная организация труда исполнителей, то 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 механизм предприятия);
- распоряжаться (т.е. заставлять персонал надлежаще работать);
- координировать (т.е. связывать, объединять все действия и усилия);
- контролировать (т.е. заботиться о том, чтобы все совершалось согласно установленным правилам и отданным распоряжениям).

Он полагал, что существуют общие принципы управления, следование которым необходимо, чтобы сделать экономику эффективной. К числу основных он относил следующие 14 принципов:

- разделение труда;
- власть и ответственность;
- дисциплина;
- единство распорядительства (командования);
- единство распорядительства и руководства (два приказа относительно одного действия может отдавать только один начальник, а также один руководитель и одна программа для совокупности операций, преследующих одну и ту же цель);
- подчинение частных интересов общим;
- вознаграждение;
- централизация (наличие «мозгового центра»);
- иерархия;
- порядок;
- справедливость;
- постоянство состава персонала;
- инициатива;
- единение персонала.

Помимо вышеназванных принципов, могут быть и другие. В управлении, по его мнению, не должно быть ничего негибкого, абсолютного. Всегда следует учитывать меняющиеся обстоятельства, различие и смену людей и много других факторов. То есть принципы должны быть гибкими и надо уметь ими оперировать.

Главный вклад А.Файоля в теорию управления состоял в том, что он впервые рассмотрел управление как универсальный процесс и выделил его составляющие. Но, так же как и Ф.Тейлор он не рассматривал вопросы управления развитием организации. В основе его теории лежит упрощенная модель человека.

Поведенческий подход к управлению

В противовес рационалистическому подходу в начале 30-х годов в науке управления сформировался новый подход, исходящий из принципиально нового понимания роли «человеческого фактора» в организации.

Основателем этого подхода стал американский социолог и психолог Э.Мэйо. В ходе изучения причин низкой производительности и текучести кадров на предприятиях в г. Хоторне группой ученых под его руководством, а также в экспериментах выяснилось, что главными факторами, влиявшими на производительность, были социально-психологические и, прежде всего отношения в коллективе. Было установлено, что в внутри рабочих групп существуют свои нормы поведения и

ценности, которые влияют на результаты в большей степени, чем нормы и правила, установленные администрацией.

Опираясь на результаты знаменитых хоторнских экспериментов, Э.Мэйо разработал теорию управления, называемую *«теорией человеческих отношений»*. Если в центре классической теории находится формальная структура, то в центре его теории – неформальная структура, которую он определил как совокупность норм, неофициальных правил, ценностей, убеждений, а также сети различных связей в группе и между группами, центров влияния и коммуникаций. Они не могут быть регламентированы в рамках формальной структуры, но существенно определяют поведение людей в организации. Деятельность администрации, согласно этой теории, должна быть ориентирована, прежде всего, на интересы людей. Эти интересы не сводятся только к материальным. Мотивы поведения людей более разнообразны и руководители должны понимать их, чтобы создавать условия для их удовлетворения. Страх перед наказанием – плохой мотиватор.

Последователи Э.Мэйо провели в дальнейшем многочисленные исследования механизмов мотивации человека, факторов эффективности производства. Эта теория стала особенно популярной на Западе в 50-х годах. Однако практическая реализация ее положений не дала ожидаемых результатов. Ей не удалось предложить эффективных методов влияния на мотивацию работников. Один из крупнейших авторитетов в области управления П.Дракер отмечал, что основные идеи доктрины человеческих отношений являются главным фундаментом в управлении организацией, но они не образуют здания.

Осознание ограниченности данной доктрины инициировало более углубленное изучение факторов, определяющих поведение человека в организации. Важное отличие исходных посылок в изучении этих факторов состояло в признании того, что организационное поведение людей зависит не только от характера неформальной структуры, но также и формальной структуры и психологических особенностей самого человека.

Наиболее видные представители поведенческого подхода – К.Арджирс, Ф.Гельцбер, Р.Лайкерт, Р.Блейк Д.МакГрегор, Я.Мутон, Ф.Фидлер.

Эти ученые в 60-е годы осуществили ряд исследований по оценке мотивационных механизмов поведения человека, связи удовлетворенности и производительности труда, эффективности стилей руководства, влияние организационных структур и характера коммуникации в организации на организационное поведение и др. На их основании были разработаны рекомендации руководителям, получившие широкое распространение в практике управления. Многие идеи поведенческого подхода к управлению не потеряли своего значения в наше время.

Системный подход к управлению

Системный подход возник вначале 60-х годов, с одной стороны, под влиянием получившего в то время широкое распространение в науке системного движения, а с другой, стремлением соединить достоинства рационалистического и поведенческого подходов и преодолеть их ограниченность. В разработку идей системного подхода внесли значительный вклад Ч.Барнадр, Г.Саймсон, Р.Аккофф, С.Оптнер, Д.Клиланд, У.Кинг и др.

Для идей системного подхода является стремление рассматривать организацию не как простую сумму отдельных компонентов, а как систему (совокупность) так связанных и взаимодействующих между собой частей, что при этом возникает целое, обладающее собственными качествами, отличными от качеств составляющих его частей.

С позиций системного подхода организация – это открытая система. Она взаимодействует с внешней средой, обмениваясь с ней энергией, информацией, материалами, и ее эффективность определяется не только системными качествами, но и условиями среды. Эти условия постоянно изменяются, поэтому, чтобы оставаться эффективной, организация должна развиваться и приобретать новые качества. Изменения каких-то частей организации не должны происходить изолированно. Они неизбежно потребуют согласованных изменений в других частях.

При системном подходе к управлению в центре внимания оказывается процесс принятия решений. Решения принимаются на всех уровнях организации, в т.ч. и на уровне рядовых работников. Таким образом, организация представляется как совокупность центров принятия решений, связанных между собой каналами коммуникации. Главное состоит в том, чтобы на каждом уровне организации принимались решения соответствующие ее интересам и скоординированные между собой.

Различия в модификациях системного подхода определяются исходными моделями, на основе которых организация рассматривается как система. В качестве компонентов системы чаще всего выделяют: цели, задачи, стратегию, структуру, ресурсы, технологию, людей. Центральным компонентом системы обычно признаются цели. От их характера зависят и технология, и структура и другие компоненты. В свою очередь, цели не могут ставиться произвольно, они так же зависят от свойств других компонентов. Например, цели могут быть только такими, которые обеспечиваются технологией. Чтобы достигать других целей, необходимо менять и технологию.

Идеи системного подхода оказали большое влияние на развитие управленческого мышления. Его значение особенно велико для управления на верхних уровнях организации при выработке решений стратегического характера. Однако реализация этого подхода предъявляет очень высокие требования к мышлению руководителей, что является существенным ограничением для его широкого распространения.

Ситуационный подход к управлению

Основные идеи его были разработаны примерно в то же время, что и системного. Стремление найти универсальный подход управления к любым организациям и условиям их деятельности, недостатки классического и человеческого подхода к управлению, вынуждали искать более приемлемые подходы управления организациями.

Сторонники ситуационного подхода видят свою задачу в том, чтобы установить, какие модели управления, в каких условиях внешней среды оказываются наиболее эффективными и на основании этого предлагать руководителям наиболее эффективные типовые решения построения систем управления для конкретных условий.

Первая попытка такого исследования была предпринята английскими учеными Т.Бернсом и Г.Сталкером. Они обследовали несколько фирм из разнородных отраслей промышленности и установили, что в зависимости от того, являются ли условия внешней среды стабильными или меняющимися, более эффективными оказываются жесткие (механические) или гибкие (органические) структуры управления.

Примерно в то же время американский ученый Ф.Фидлер опубликовал результаты исследований, в которых показал, что не существует одного самого лучшего стиля деятельности (считалось, что таковым является демократический) и, что эффективность стиля руководства зависит от структуры задачи, решаемой коллективом, от объема полномочий руководителя и его отношений с подчиненными.

Авторами ситуационной теории в ее современном понимании считаются американские ученые П.Лоуренс и Дж. Лорш. Они разработали конкретные характеристики, описывающие ситуацию и организационную структуру, и провели исследования с целью выявить зависимость между этими характеристиками для эффективно работающих организаций. Основным выводом из этих исследований - особенности внешней среды являются главными факторами, определяющими эффективность организационной дифференциации и интеграции.

В другой популярной в 80-х годах теории управления Т.Питерса и Р.Уотермена (известной как теория «С-7») выделяется семь взаимосвязанных между собой компонентов организации, изменения в которых должны быть согласованы, чтобы обеспечить эффективность организации:

- стратегия;
- структура;
- система;
- персонал;
- квалификация;
- принятые ценности;
- стиль руководства.

Ситуационный подход не противоречит системному.

Он его скорее дополняет.

Процессный подход к управлению

Этот подход, который называю также функциональным, развивает идеи классической теории управления, обогащая их идеями поведенческого, системного и –ситуационного подходов.

Управление рассматривается представителями этого подхода как целостный процесс реализации управленческих функций, среди которых различные авторы выделяют:

- планирование;
- организацию;
- мотивацию;
- руководство;
- координацию;
- коммуникацию;
- контроль;
- принятие решений;
- анализ;
- оценка;
- подбор кадров и др.

Наиболее часто среди других функций управления выделяют основные: *планирование, организацию, руководство и контроль.*

Система управления, с позиций этого подхода, представляется как иерархическая структура взаимосвязанных процессов реализации функций управления. Чтобы процесс управления был эффективным, строение системы управления (состав органов, распределение полномочий и ответственности, способы координации связей, коммуникационные сети) и методы управления должны соответствовать как внутренним, так и внешним условиям деятельности организации.

Таким образом, в отличие от системного подхода, который в основу управляющей системы кладет обобщенную модель процесса выработки решений, процессный подход решает эту задачу на основе совокупности моделей реализации функций управления. Он также предполагает, что при реализации каждой управленческой функции принимаются разнообразные решения, но выработка этих решений осуществляется по разным схемам.

Идеи ситуационного управления находят отражение в процессном подходе в том, что признается, что не существует одного самого лучшего состава управленческих функций для разных систем управления, и не существует какого либо лучшего способа реализации функций разного типа.

Сторонниками процессного подхода признаются в равной степени важными как формальная, так и неформальная структуры организации. Поэтому при исследованиях и разработках моделей управляющих систем они широко используют модели и методы, разработанные в рамках поведенческого подхода.

1.2 Общая теория управления и разработка проблем управления образованием за рубежом.

Зарождение научного управления образованием за рубежом

Два года спустя после публикации в 1911 году труда Ф.Тейлора, была опубликована статья Ф.Боббитта, преподавателя администрирования образования в Чикагском университете «Некоторые общие принципы менеджмента, примененные к городским школьным системам». В ней он рассказал о своем опыте применения идей научного управления, примененного к школьным системам.

В том же году заведующий школами г. Ньютон, штата Массачусетс на национальной конференции сделал доклад о применении принципов научного управления в школах города.

В 20-30-е годы опыты по использованию научных методов значительно расширились, прежде всего, в Соединенных Штатах, но затем и в Европе – Англии, Германии, Франции, Швейцарии.

Первые шаги научного управления (1912 – 1930 годы) образованием находились под влиянием классической теории управления. Хотя влияние этой теории продолжалось и в последующие годы. Многие принципы классической теории и поныне играют важную роль, а 80 –90-е годы часто встречались труды, построенные на этой теории.

Вторая фаза развития теории управления школой на Западе связана с распространением идей теории «человеческих отношений». Этот период, продолжавшийся примерно до 50-х годов, характеризуется значительным усилением внимания к человеческому фактору, его часто называли поворотом к демократическому управлению. Значительное влияние на поворот в сторону

человеческого фактора оказали работы Дж. Купмана «Демократия в школьном управлении» и У.Йоха «Улучшение человеческих отношений в управлении образованием».

Разработка проблем управления образованием на основе концепций социальных наук.

Во второй половине 50-х годов начинается третий период развития теории образования управления школой, который продолжался примерно до 70-х годов. В этом периоде характерно обоснование теории управления с позиций социальных наук —социологии, психологии, философии. Важную роль в признании важности социальных наук в школьном менеджменте сыграли национальные структуры и образования, прежде всего в США: Национальная конференция профессоров по управлению образованием (1947г.), Кооперативная программа по управлению образованием (1950г.), Университетский совет по управлению образованием (1956г.).

В последующем подход к управлению образованием с позиций социальных наук распространился в Канаде, Австралии, Новой Зеландии и, позднее, в Англии. Заметный вклад в это движение внесли работы Дж. Берона и В.Тейлора «Управление образованием и школьная среда» (Англия, 1969) и Р.Глэттера «Развитие менеджмента для образовательной профессии» (США, 1972)

Образовательные учреждения и управление ими стали рассматриваться с позиций социологической теории организации. В 50-70-е годы появились работы, которые либо популяризировали теорию управления применительно к образовательным учреждениям, либо анализировали образовательные структуры как социальные системы.

По вопросу использования социологических теорий в образовательных системах на Западе по настоящее время существуют различные мнения. Если одни авторы полагали, что управление по существу является одним и тем же процессом для всех организаций, будь то образовательные, промышленные или церковные, то другие, не соглашаясь с этим, считали, что существуют специфические характеристики образовательных систем, которые делают их в ряде случаев отличительными среди других организаций. К числу этих специфических характеристик относили:

- более трудное определение задач и целей образовательной организации в силу ее специального сервисного характера;
- отсутствие единого источника формирования политики;
- трудности с оценкой конечных результатов обследования;
- существование особых тесных отношений между педагогами и учениками как первичными клиентами.

Концепция целевого управления в образовании

Одним из наиболее популярных подходов к управлению в 60-70-е годы стала концепция управления по целям (МВО - management by objectives). Ее основные идеи были сформулированы крупнейшим авторитетом в области социального управления П.Дракером. МВО – это ориентированная на результаты философия управления. Она предусматривает сосредоточение внимания руководителя на разработке согласованных на различных уровнях организации целей и выработке совместно с подчиненными решений о средствах их достижения и оценки.

Применение концепции МВО широко практиковалось в 70 – 80-х годах в Канаде, США, Великобритании. В основном применяли ее во внутришкольном управлении и планировании, а так же при подготовке кадров образования.

Системный подход к управлению образованием

В 70-х годах на развитие управления образованием значительное влияние оказали идеи системного подхода. Применялся этот подход в анализе ситуации и решении управленческих проблем на различных уровнях управления и даже к отдельным аспектам управления. М.Джонсон (США, 1974)предложил использовать общую модель управления образованием, а Д.Хааг (Швейцария, 1976) использовал системный подход для анализа управления школьным образованием.

В силу его сложности, применение системного подхода к управлению образовательными учреждениями не было массовым. Тем не менее, этот подход в 80 –90-е годы достаточно активно применялся в исследованиях по управлению образованием. Примером успешного использования

данного метода служит переведенная на русский язык книга голландских ученых А.Де Калюве, Э.Маркса, и М.Петри «Развитие школы: модели и изменения» (1993). В ней реализован основной принцип системного подхода – Взаимодействие и взаимосвязанности всех компонентов образовательной организации в условиях развития.

*Разработка проблем управления
образованием за рубежом
в 80–90-е годы*

В 80-х годах вместе с ростом интереса к теории и практике управления вообще, возрос так же и интерес к школьному менеджменту в частности. В это время заметно проявилось смещение акцентов в государственной политике развития образования: на смену количественному расширению образовательных систем в 60–70-х годах пришла ориентация на повышение качества образования в соответствии с требованиями постиндустриального общества. Повышение уровня внутришкольного руководства, демократизация школы нашли свое отражение в школьном законодательстве.

Наряду с этим, развитие образовательных учреждений привело к появлению крупных учебных заведений, насчитывающих тысячи учащихся, сотни персонала и огромные суммы годового бюджета. В этих условиях традиционные методы управления образованием оказались недостаточными для решения задач повышения качества образования.

Период 80-х годов также характеризовался проведением в ряде стран крупных реформ образования. Во многих странах осуществлялась децентрализация управления, усиление автономии образовательных учреждений, что потребовало развития принципа партисипативности: в новых условиях школы не могли больше обходиться авторитарными системами управления, им требовались более совершенные структуры и механизмы управления. Все это привело к интенсификации научных исследований по управлению образованием как теоретического, так и прикладного характера. Одновременно велись исследования и разработки, базировавшиеся на классическом, человеческом, поведенческом, системном и ситуационном подходах. Характерно использование, как базы исследований, самых разных философских школ, течений и концепций от позитивизма до субъективизма и неомарксизма.

В 80-е – начале 90-х годов был опубликован ряд крупных теоретических работ, направленных либо на развитие самой теории управления образованием, либо на обобщение ее состояния и популяризацию уже наработанного для практических работников. Например, работы Т.Буша «Теории менеджмента в образовании» (Англия, 1986); П.Силвер «Управление образованием» (США, 1983); К.Эверс и Г.Лакомского «Познавая управление образованием. Противоречия и исследования» (Австралия, 1991); У.Раст «Руководство по менеджменту для учителей» (Англия, 1985); работы английских управленцев – практиков Дж. Дина и Р.Блетчфорда «Управление средней школой» (1985); Н.Адамса «Управление средней школой сегодня» (1987) и др. В эти же годы выделились в отдельное направление исследования в области оценки кадров образования и управления развитием образования.

До середины 80-х годов исследования в области управления образованием касались, главным образом, управления функционированием образовательных организаций. Однако, из-за происшедших в обществе постоянных и иногда резких изменений в социально – экономической сфере, исследователи и образовательные организации на рубеже 80 – 90-х годов и особенно в начале 90-х, стали обращаться к методам стратегического планирования и управления развитием.

Как видно из сказанного выше, теория управления образованием за рубежом – это интенсивно развивающаяся, практико-ориентированная область научного знания, активно ассимилирующая общеуправленческие подходы и разрабатывающая на их основе специальные модели и методы для повышения эффективности управленческой деятельности в сфере образования.

1.3 Становление внутришкольного управления как научной дисциплины в России

*Постановка проблем управления
школой в дореволюционной России*

Необходимость решения задач управления школой возникла одновременно с появлением школы как социального института. Этого требовали задачи подбора кадров, оплаты труда учителей, контроля качества знаний учащихся, поддержания дисциплины и т.д. Первоначально эти вопросы решались на чисто эмпирической основе. Однако, по мере накопления знаний, роста числа учебных

заведений и контингента обучающихся возникла необходимость в обобщении 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 выделил основные компоненты деятельности школы – административный, учебный и воспитательный. Он считал, что руководитель школы должен быть одновременно 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.

Проблемы внутришкольного управления получили в дальнейшем развитие в трудах Н.Ф.Бунакова, А.Н.Корфа, Н.И.Пирогова и др. известных педагогов 19 века.

Н.Ф.Бунаков уделял большое внимание организации школьной жизни, созданию в учебном заведении благоприятного психологического климата, сочетанию требовательности с уважением к личности ученика. Он решительно выступал против казенного, формально-бюрократического подхода к контролю, за привлечение родителей и местного населения к контролю за деятельностью школы.

А.Н.Корф в своих трудах также развивал последовательно идею необходимости демократизации контроля за работой школы. Он считал главным критерием работы школы – результаты обучения, глубину и прочность знаний учащихся.

Важный вклад в постановку проблем управления школой внес выдающийся хирург и педагог Н.И.Пирогов. Он сформулировал требования в отношении внутришкольного управления, которые должны предъявляться школьному руководителю. При этом на первый план выдвигаются требования профессионализма, компетентности, умения считаться с мнением учителей. Важнейшим органом коллегиального управления школой Н.И.Пирогов считает педсовет. Его решение директор не вправе отменить – он может лишь обратиться с такой просьбой к вышестоящему органу управления.

Вопросы управления школой для известных вышеперечисленных педагогов не являлись предметом самостоятельного исследования, они рассматривались ими в комплексе организационно-педагогических условий учебно-воспитательного процесса.

Во второй половине 19 и начале 20 века предпринимались попытки издания книг, посвященным вопросам организации школьного дела («Училищеведение» Н.Солонина, 1879 и под тем же названием М.С.Григорьевского в 1916г.). Но и эти работы не могут претендовать на статус научных исследований. Фактически они являлись сборниками официальных инструкций и рекомендаций по вопросам организации работы школы.

Таким образом, можно констатировать факт, что в дореволюционной России потребность во внутришкольном управлении как научной дисциплине не осознавалась.

Становление школоведения в послереволюционный период

Надежды на конкретные демократичные изменения в системе образования породила Февральская революция 1917 года. Однако последовавшие за этим Октябрьская революция и гражданская война создали принципиально новую ситуацию. Вместо реформирования школьной системы был поставлен вопрос о сломе старой школы и замене ее школой, которая должна была выражать и защищать интересы пролетарского государства.

18 июня 1918г. Совнарком одобрил положение «Об организации дела народного образования в РСФСР». Более детально политика в области образования нашла свое отражение в «Положении о единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы». В этих документах были энергичные предприняты попытки демократизации процесса управления школьным образованием. Устанавливалась выборность руководителей школ, создавались школьные советы, которые наделялись широкими полномочиями. Вместе с тем, следует отметить, что создаваемая система управления школами носила четко выраженный классовый характер, ее главной задачей являлось проведение политики правящей партии, жесткий идеологический контроль над системой образования. К управлению школой порой приходили «красные директора», большинство из которых не имели ни педагогического образования, ни стажа работы.

В 20-е годы чрезвычайно острой стала проблема подготовки и повышения квалификации кадров системы народного образования. Первым шагом в решении этой проблемы стало открытие в 1921 г. Центрального института организаторов народного просвещения им. Е.А.Литкенса. Институт являлся высшим учебным заведением. Учебной работе в нем стремились придать поисковый,

исследовательский характер. В 1924 г. институт был реорганизован в факультет Академии коммунистического воспитания.

В 1928 г. был создан Центральный институт повышения квалификации педагогов (вскоре реорганизованный в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования). Он осуществлял повышение квалификации педагогических и руководящих кадров, а также проводил исследования по этим вопросам. Однако результаты подготовки кадров руководителей школ оказались весьма скромными. Так по данным проведенной в 1933г. переписи работников просвещения только 13,5% директоров средних и неполных средних школ имели высшее образование; 70,5% - среднее; 11,4% - незаконченное среднее и 4,2%- начальное.

К концу 20-х годов все более ощущается необходимость в анализе и обобщении опыта управления школой. В этой связи были предприняты его систематизации, анализа, осмысления. Их результатом стали первые пособия по школоведению (работы Н.И.Иорданского, М.О.Веселова, Д.С.Логинова). Эти работы носили чисто прикладной характер, представляя собой комментарий к инструкциям и циркулярам того времени. Вопросы управления школой в работах так же не выделялись в отдельный предмет, а проходили в общем спектре дидактических и воспитательных проблем.

Если для 20-х годов характерны творческие поиски и широкое экспериментирование, стремление к освоению передовых идей зарубежного опыта педагогики, то с началом 30-х годов все более отчетливым становится курс на единообразие, унификацию всей школьной жизни. Внутришкольное управление постепенно теряет свою самостоятельность, руководитель школы превращается лишь в исполнителя воли вышестоящих органов управления.

Становление и усиление административно-командной системы управления в начале 30-х годов сделало невозможным поиски принципиально новых форм и методов управления образованием, равно как и в других сферах народного хозяйства.

Активизация школоведческих исследований в период 50 – 70-х годов

Некоторое оживление исследовательской работы в области управления школой произошло после создания АПН РСФСР, где вскоре начал функционировать сектор школоведения под руководством А.Н.Волковского. Центральное место в тематике исследований, проводимых сектором, занимали вопросы, связанные с рационализацией школьной сети, обеспечением выполнения всеобуча.

К этому периоду относится попытка определить функции руководителя школы. Е.И.Перовский выделяет три основных: организация учебно-воспитательной работы, педагогический и методический инструктаж работников образования, контроль за работой учителей и др. сотрудников. Реализация этих функций, по мнению Е.И.Перовского, составляла руководство школой в широком смысле слова.

В период «хрущевской оттепели» появился интерес к изучению вопросов общественного управления школой. В некоторых регионах (Алтайский край) проводят эксперименты с выборностью директоров школ, в других (Куйбышевская область) разворачивается движение общественных инспекторов и методистов. Однако все попытки демократизации управления школой вскоре получили обратный ход, административно-бюрократическая система не только сохранила, но и укрепила свои позиции. Создание в 1967г. Министерства просвещения СССР означало дальнейшее развитие централизации и унификации системы образования.

Однако никакой жесткий контроль не мог полностью подавить инициативу лучших руководителей школ. Наглядным примером является опыт Павлышской школы. В.А.Сухомлынский в книге «Разговор с молодым директором школы» отстаивал необходимость демократизации управления школой, уважения к личности учителя и ученика, профессиональной компетентности руководителя. Под влиянием успехов западного менеджмента, начинает все более осознаваться важность профессиональной подготовки управленческих кадров. В 60 – 70-х годах начинает складываться определенная система подготовки руководителей образования, которые регулярно проходят обучение на курсах при ИУУ и факультетах при ряде Вузов.

Начало проникновения идей теории социального управления в школоведение

С распространением идей социального управления и их проникновением в сферу образования в 70 – 80-е годы начинается дальнейшая активизация исследований по проблемам управления

школой. На смену бытовавшему многие годы термину «внутришкольное руководство» приходит термин «внутришкольное управление». Именно в этот период начинается постепенный переход от традиционного школоведения, которое в основном ограничивалось обобщением опыта лучших руководителей школ и выработки на этой основе практических рекомендаций, к разработке научных основ внутришкольного управления. Среди наиболее интересных работ того времени следует отметить книгу М.И.Кондакова «Теоретические основы школоведения», а также ряд работ Е.С.Березнюка, Ю.В.Васильева, Ю.А.Конаржевского, Э.Г.Костяшкина, Т.И.Шамовой.

Но разработка подлинно научных основ школоведения в те времена в условиях жесткого идеологического контроля не могла быть развернута в полной мере. Главным недостатком традиционного школоведения являлось также стремление смотреть на все проблемы внутришкольного управления сквозь призму одной лишь педагогики.

Разработка теории внутришкольного управления в 80 – 90-е годы

С началом перестроечных процессов в стране демократизация начала входить во все ее стороны жизни. Активизировались процессы научных исследований в общественных науках, что не преминуло затронуть и сферу образования.

Остро была поставлена проблема расширения самостоятельности школы и прав ее руководителя. Повысился общественный контроль за работой школы, началось повсеместное создание общественных советов школы, широкое распространение получила выборность руководителей образовательных учреждений.

В 1986г. при АПН СССР создается НИИ управления и экономики народного образования. Это способствовало активизации исследований управления образованием на разных уровнях. В 1987г. под редакцией П.В.Худоминского выходит коллективная монография «Основы внутришкольного управления», в которой уже ставится вопрос о необходимости опоры при решении задач совершенствования управления школой на общие идеи социального управления и, прежде всего, на идеи системного подхода.

В опубликованной коллективной монографии сотрудников Московского ПИ под руководством Т.И.Шамовой «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» (1991г.) предлагаются методы реализации таких ключевых идей как необходимость системного подхода к управлению школой, демократизация и гуманизация управления. Это влияние еще больше проявилось в вышедшей в 1992г. книге Т.И.Шамовой «Менеджмент в управлении школой».

Характерной чертой исследований, проводившихся в 90-е годы, стало особое внимание к управлению развитием школы. В этом направлении заметными стали работы В.С.Лазарева и М.М.Поташникова «Как разработать программу развития школы» (1993), «Управление развитием школы» (1995).

В.И.Ерошиным и его сотрудниками, в свете новых реалий, осуществлена разработка вопросов экономической деятельности школы.

В 90-е годы процесс разработки теории управления школой, как самостоятельной научной дисциплины, заметно ускорился, удалось значительно преодолеть разрыв между разработкой теории внутришкольного управления и общей теорией управления.

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

1.4 Предмет, задачи и методы науки управления школой

Что изучает эта наука?

Наука управления школой призвана изучать процессы решения управленческих задач и получать знания о том, при каких условиях эти задачи будут решаться наиболее рациональным способом.

Управление школой, как мы видели ранее, неразрывно связано с развитием общеуправленческих идей. Отсюда выделялись и различные предметы исследований науки управления. Так классическая теория представляла процесс управления как реализацию определенного набора управленческих функций. Качество реализации этих функций связывалось,

прежде всего, с характером организационной структуры управления. Основным предметом изучения в данном случае была связь между характеристиками организационной структуры и результатами реализации функций управления.

Теория «человеческих отношений» во главу угла ставила неформальную структуру, т.е. отношения между людьми в процессе совместной деятельности. Она стремилась выяснить, что необходимо делать для создания оптимальной неформальной структуры.

Изучение внутришкольного управления также может строиться на основе идей различных общеправленческих подходов. Поэтому различными могут быть и предметы исследования. Но, хотя существуют особенности определения предмета исследований в различных подходах, все они так или иначе исходят из понимания управления как особой функции в организации, реализация которой обеспечивает целенаправленность и организованность ее жизнедеятельности, и ориентированы на изучение связей между строением и свойствами компонентов управляющей системы, внешними и внутренними условиями деятельности организации и ее результатами.

Как нет общепринятого понятия вообще, так и нет общепринятого понятия внутришкольного управления. Это понятие будет постоянно обогащаться по мере развития научного знания.

Исходя из этого, управление школой можно определить как особую деятельность, в которой ее субъект, посредством решения управленческих задач, обеспечивает организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы.

Наука должна отвечать на вопросы, какие задачи и как должна решать управляющая система школы, как она должна быть устроена, чтобы при различных внутренних и внешних условиях обеспечивалась эффективность управления. Поэтому общим предметом внутришкольного управления, как особой научной дисциплины, являются **закономерные связи между свойствами управляющей системы школы, характеристиками процесса управления и результатами функционирования и развития школы в различных внешних и внутренних условиях.**

Несомненно, что центральным объектом управления в школе является учебно-воспитательный процесс. Как он должен осуществляться и какие его задачи, наука управления не изучает – это предмет педагогики. Но то, как должно осуществляться управление в зависимости от особенностей технологии учебно-воспитательного процесса – это уже вопрос к науке управления школой. Как подбирать кадры, как осуществлять оценку их деятельности, как мотивировать на продуктивную работу, как формировать продуктивный психологический климат в коллективе – все эти вопросы также стоящие перед исследователями внутришкольного управления.

Как бы хорошо не работала школа, она не может не меняться. В связи с этим, одним из важнейших объектов управления в школе является процесс ее развития.

Школа, как и всякая организация, существует не изолировано, а в определенной социальной среде. Поэтому нужно изучать, как зависят результаты управления от того, в каких условиях оно осуществляется.

Безусловно, перечисленные выше частные предметы исследования не исчерпывают всего их многообразия. По мере развития школы как социального института будут возникать новые задачи управления и будут актуализироваться новые направления исследований.

Методы изучения внутришкольного управления

В настоящее время четкая классификация методов исследования в науке школьного управления отсутствует. Это объясняется, прежде всего, молодостью науки, в которой происходит постоянное переосмысление ее задач и поиск методов их решения.

Как и во всякой другой науке, во внутришкольном управлении выбор методов исследований зависит от того, что исследуется (т.е. изучаемого предмета), и исследовательских задач.

Все исследования во внутришкольном управлении можно разделить на две большие группы. Первую группу составляют исследования описательно-объяснительного типа. Вторую группу – исследования формирующего типа.

Основные задачи исследований первого типа связаны с анализом существующей практики управления, выявлением факторов, обуславливающих различия в успешности реализации управленческих функций, построением на этой основе теоретических моделей, позволяющих объяснить наблюдаемые явления, и выработкой рекомендаций по изменению практики управления. При решении задач описательно-объяснительного типа используются традиционные для социальных

наук методы: наблюдение, опрос, тестирование, контент-анализ документов, экспертиза, обработка, анализ и обобщение статистических данных и др.

Исследования формирующего типа имеют иную логику и строятся иначе. При этом типе исследований разрабатываются модели новой управленческой деятельности, затем на их основе перестраивается практика управления в конкретных школах, и анализируются последствия сделанных изменений. То есть, если первый тип исследований идет от выявления и анализа эмпирических фактов к построению теоретических обобщений (от частного к общему), то при формирующем типе исследований логика движений обратная – от теоретических моделей к их единичным реализациям (от общего к частному). Разрабатываемые первоначально теоретические модели являются по сути гипотезами. Если предсказываемые следствия реально возникают, то теоретическая модель признается адекватной действительности, но не той, которая уже есть, а той, которая может возникнуть в результате изменения практики управления. Формирующее исследование направлено не на объяснение того, что есть, а на формирование того, что должно быть. Основные методы такого исследования – это методы проектирования деятельности и формирующего эксперимента. При решении исследовательских задач этого типа в рамках эксперимента тоже могут использоваться методы наблюдения, опроса, тестирования, экспертизы, обработки и анализа статистических данных, но они играют вспомогательную второстепенную роль.

Оба типа исследований не являются исключаящими друг друга.

ТЕМА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЫ

К процессам функционирования относятся в данном пособии все процессы, связанные с **использованием** уже имеющегося образовательного потенциала школы. Основное внимание в этом разделе будет уделено управлению учебно-воспитательным процессом. Вопросы управления обеспечивающими процессами специально обсуждаются лишь в отдельных параграфах, однако, многое, о чем будет говориться в этом разделе, относится к функционированию школы в целом. Чтобы школа работала как единое целое, она должна быть хорошо организована. В чем же состоит организационная деятельность, каково ее назначение и задачи? Что и как достигается путем организации как функции управления? Как зависит организационная структура школы от характера управляемого процесса, размера и типа школы, подхода к управлению? Рассмотрению этих вопросов посвящена данная глава.

2.1 Назначение организационной деятельности

Разделение и специализация труда в школе.

Образовательный процесс в современной школе требует совместной работы многих специалистов и разделения труда между ними. Под специализацией понимается форма разделения труда соответственно выполняемым видам работ и квалификации работников.

Определение необходимого характера и степени специализации труда — это первая задача организационной деятельности. Она состоит в определении видов работ, которые следует предпринять для достижения целей школы и их рациональном распределении между отдельными сотрудниками и группами соответственно их квалификации. Если квалификация работников школы не соответствует предъявляемым требованиям, то возникает проблема подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, а также подбора для школы новых специалистов.

Разделение труда происходит по двум направлениям: горизонтальному — по стадийное распределение работ; и вертикальному — разделение работ по уровням иерархии. В школе имеют место оба способа специализации. Учителя работают с учащимися разных классов (по стадийное распределение). Труд делится на исполнительский и управленческий, то есть по уровням иерархии. В то же время внутри этого разделения труда также существует своя специализация. В традиционной образовательной системе между учителями принята предметная специализация. Специализируется и управленческий труд, например, заместителей директора по начальной и средней школе, руководителей методических объединений.

Специализация может быть как узкой, так и широкой. Наиболее широка она у учителя начальной школы. Некоторые учителя специализируются на преподавании предмета только в определенных классах, например, "учитель физкультуры начальной школы". Это пример узкой специализации.

Специализация имеет ряд преимуществ. Она позволяет сделать трудовой процесс более экономичным и управляемым, служит основой для развития профессионализма. Вместе с тем она порождает и негативные последствия. Специализация разрушает целостность учебно-воспитательного процесса, приводит к "функционализму", порождает необходимость координации труда учителей разных специальностей. Отрицательно сказывается она на мотивации учителей, сужая их видение работы школы и возможности для творческой деятельности. Узкоспециализированный труд ухудшает условия для профессионального общения, обмена опытом и развития членов педагогического коллектива.

Группировка работ и образование структурных подразделений

Другой задачей организации как функции управления является группировка различных видов работ (департаментализация). Смысл ее состоит в том, чтобы закрепить определенные виды специализированных работ за группами специалистов.

Первым основанием для группировки служит наличие связей между отдельными трудовыми процессами.

Для решения разных по характеру профессиональных задач необходимо разное по степени интенсивности взаимодействие сотрудников, участвующих в их решении. Интенсивного взаимодействия требуют задачи, которые не могут быть решены в одиночку, без объединения усилий нескольких сотрудников разной квалификации. Например, разработка оптимального для учащихся класса варианта учебного плана или расписания занятий, создание системы внеурочной работы по

предмету, разработка методики работы с учащимися с низким (высоким) уровнем обучаемости, создание механизма преемственности в обучении иностранному языку и др.

Помимо взаимозависимости, работу разных специалистов можно группировать по сходству выполняемых функций. В школе, обычно, несколько учителей имеют одинаковую специализацию: например, преподают один предмет, работают с учениками одного класса и т.д. На основании этого осуществляется группировка работ по горизонтали.

Подразделением школы является относительно самостоятельная структурная единица, объединяющая специалистов, выполняющих взаимозависимые и сходные по характеру профессиональные задачи. Объединения учителей одного класса, параллели, начальной, средней и старшей школы, классных руководителей, социальных педагогов, психологов, педагогов дополнительного образования, учителей, преподающих предметы одной образовательной области, работающих по программам одного образовательного уровня и т.д. — все это структурные подразделения школы.

Специфика школы как организации состоит в том, что основная профессиональная задача учителя, — преподавание, по качеству выполнения которой он контролируется и оценивается как специалист, выполняется им индивидуально. Среди всех других задач она является для него наиболее значимой, преподаванию отдаются наибольшие силы и время. Считается, что труд в школе имеет в основном не взаимозависимый, коллективный, а индивидуальный характер. Поэтому деятельности структурных подразделений, членом которых может являться учитель, он уделяет несравненно меньше внимания, чем преподаванию. Неслучайно многие из них существуют формально или распадаются, стоящие перед ними задачи выполняются некачественно. Например, учителя часто игнорируют существующую между преподавателями одного класса взаимозависимость, считая наиболее важным свой предмет, и неохотно участвуют в работе педсовета или годичной команды.

При правильной группировке работ:

- профессиональные задачи, требующие коллективной деятельности, решаются не менее качественно, чем индивидуальные;
- нет подразделений, деятельность которых для учителей бессмысленна и малоэффективна;
- имеются условия для общения и удовлетворения социальных потребностей педагогов;
- создана среда для профессионального роста и развития кадров.

Интеграция труда в школе

Как отмечалось выше, специализация работ позволяет значительно увеличить потенциал организации, а группировка их по сходству и взаимозависимости — сделать школу более управляемой. Однако раскрытие этого потенциала невозможно без осуществления интеграции и координации работы структурных подразделений. Благодаря им достигается согласованность действий всех звеньев школы как единого целого. В этом состоит еще одна задача организации.

Как бы удачно ни была произведена департаментализация школы, проблема интеграции (объединения) работ отдельных учителей и структурных подразделений остается. Это обусловлено неопределенностью и изменчивостью взаимосвязанных процессов.

Обеспечение интеграции осуществляется посредством механизмов **координации** взаимодействия работников и подразделений. Выделяется пять механизмов координации работ: взаимное согласование, непосредственный контроль, стандартизация результатов, процесса труда и квалификации. В школе большую роль играют механизмы координации с помощью стандартизации результатов, процесса и квалификации.

Под взаимным **согласованием** понимается способ координации посредством межличностного общения. Этот способ используется как в простых структурах, так и в очень сложных.

Установление диапазона контроля и делегирования полномочий

Чем больше размер школы сложнее ее структура, тем больший объем координационных и других управленческих задач приходится решать руководителям. В больших школах у каждого руководителя в подчинении может находиться несколько десятков учителей и 3-4 структурных подразделения. Несмотря на значительное увеличение рабочего дня, остается масса нерешенных проблем. Часто перегрузка руководителя — следствие чрезмерного диапазона контроля и нерационального распределения работ между органами и уровнями управления.

Под **диапазоном** контроля понимается число лиц, непосредственно подчиненных данному руководителю. Чем больше это число, тем большая нагрузка падает на руководителя. Но чем оно

меньше, тем больше уровней будет в структуре управления. Определить рациональный диапазон контроля непросто. Он зависит от многих факторов: стабильности условий, квалификации подчиненных, интенсивности связей между ними и др.

Установление того или другого диапазона контроля непосредственно связано с решением другой задачи управления – делегирования полномочий. Далеко не каждый руководитель успешно справляется с задачей делегирования. Часто встречается неопределенность или дублирование функций несколькими руководителями. В процессе работы выясняется, что за часть важных задач в школе никто ответственности не несет. В результате руководителю приходится работать за других, что приводит к перегрузкам, накоплению нерешенных проблем. Чтобы этого не было, нужно владеть правилами делегирования и уметь преодолевать психологические преграды, возникающие при передаче полномочий другому лицу.

2.2 Структура и образовательная система школы

Как уже выше отмечалось, не существует одной самой лучшей организационной структуры школы. Построение рациональной структуры требует учета многих факторов. Среди них одним из главных является характер образовательной системы. В этом параграфе рассматривается зависимость структуры школы от дифференцированности, вариативности и интергративности образовательного процесса.

Дифференцированность образовательной системы школы и ее структура

Дифференцированность обозначает разделение, расчленение целого на различные части, формы, ступени. Так, любая образовательная система в школах России характеризуется определенной степенью дифференциации, состоящей в разделении учащихся по классам соответственно их возрасту, в дифференциации содержания по учебным предметам и трем ступеням образования: начальной, основной и старшей школы.

Дифференцированность образовательной системы возникает вследствие сложности образовательного процесса и многообразия тех задач, которые должна решить школа для удовлетворения образовательных потребностей своих учащихся. Чем глубже различия в решаемых задачах, тем более дифференцированной становится образовательная система.

Степень дифференциации образовательной системы может быть различной как по глубине, так и по широте. Глубина дифференциации определяется степенью различия компонентов образовательной системы, которая ведет к их внутренней завершенности и относительной автономности. Чем больше различия между компонентами, тем глубже дифференциация образовательной системы школы. Например, высокая степень дифференциации у образовательных систем, работающих по типу комплексов, или "школ в школе", дающих разные виды образования: дошкольное, общее, дополнительное, допрофессиональное.

Широта дифференциации определяется числом оснований, по которым осуществляется разделение образовательного процесса на относительно независимые части. В традиционной образовательной системе таких оснований два: год обучения детей в школе и учебный предмет. Однако, помимо этого, система может быть дифференцирована по видам образования (основное, дополнительное, допрофессиональное), по формам (дневная, вечерняя, экстернат, форма семейного образования), по уровням (общеобразовательный и повышенный) и т. д. Увеличение в одной школе числа оснований для дифференциации преследует цель создания вариантов образовательных программ (образовательных траекторий).

Степень дифференцированности образовательной системы, ее особенности и проблемы должны учитываться при создании структур школы и принятии организационных решений

Во-первых, чем глубже дифференцирована образовательная система, а значит и виды педагогического труда, тем больше оснований для создания специализированных структурных подразделений. При глубокой дифференциации образовательного процесса совмещение дифференцированных видов работ не практикуется, и образованные подразделения являются практически автономными. Это ведет к уменьшению числа согласований между ними и необходимости координации их работы. Например, в учебно-воспитательном комплексе "детский сад-школа" целесообразно иметь подразделения школы и детского сада. В общеобразовательной школе-интернате образуются подразделения школы и интерната. В массовой школе, по этим же основаниям, выделяются подразделения начального, основного и полного образования.

Наиболее простым решением является создание структурных подразделений по всем значимым для реализации миссии школы видам дифференциации труда. Однако, так как "узких специалистов" в школах мало — учителя совмещают выполнение различных дифференцированных

видов работ (ведут преподавание нескольких учебных дисциплин одной образовательной области, имеют часы в разных параллелях, участвуют в разных программах, проводят дополнительные занятия и др.), то многие преподаватели одновременно входят в состав нескольких структурных подразделений. Например, в состав методического объединения по предмету, в состав годичной команды класса, целевой группы экстерната или семейного образования и т. д. То есть возникает своеобразная структура, в которой учитель, кроме линейного руководителя, подчиняется нескольким функциональным. Такая структура сложна в управлении.

Другой подход к структурированию дифференцированной системы - это создание подразделений с достаточно широкой специализацией труда, объединяющих учителей, которые выполняют близкие виды работ. Недостаток такой структуры состоит в трудности учета профессиональных интересов разных специалистов, объединенных в одно структурное подразделение и в управлении их деятельностью. Если "узкий специалист" не вошел ни в одно из структурных подразделений, то руководство осуществляется линейным руководителем непосредственно.

Руководство специализированными структурными подразделениями осуществляется функциональными руководителями (заместителями директора по допрофессиональной подготовке, по иностранному языку, по дополнительному образованию и т.д.). Однако в небольших и средних по размерам школах нет возможности иметь, наряду с линейными, функциональных руководителей на правах заместителей директора школы, да это и нецелесообразно. Поэтому линейный руководитель (заместитель директора по учебно-воспитательной работе) часто вынужден совмещать функции управления несколькими видами дифференцированных образовательных процессов.

Чем выше в небольшой школе степень дифференцированности системы, тем сложнее в ней могут быть функции линейного руководителя. Для повышения компетентности управления специализированными подразделениями назначаются руководители нижнего уровня из числа учителей, за счет чего уменьшается диапазон контроля линейного руководителя

Вариативность образовательной системы школы и ее структура

Стандартизация школьных образовательных программ призвана обеспечивать сохранение единого образовательного пространства, позволяющего ученикам безболезненно продолжать обучение при переходе в другую школу, а также получать профессиональное образование на равных с выпускниками других школ. В Российской Федерации и ее субъектах приняты базисные учебные планы, обеспечивающие единство требований к результатам и содержанию школьного образования на территории страны. Для всех форм получения школьного образования (государственной, негосударственной, семейной и экстерната) и типов школ (общеобразовательных, гимназий, лицеев, школ-интернатов) является обязательным выполнение государственных образовательных стандартов.

Вместе с тем, единообразие образовательных программ входит в противоречие с разнообразием образовательных потребностей современных школьников. Процесс обучения и воспитания как бы усредняется, то есть ориентируется на среднестатистического ученика, поэтому результаты в основном зависят не от качества образовательной программы, а от способностей самих детей и индивидуального мастерства учителя. В единообразных системах усилия педагогического коллектива направлены на достижение каждым школьником максимально возможного уровня единых для всех учащихся обязательных результатов.

В 90-е годы широкое распространение получили вариативные системы образования. **Вариативность — это качество образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ или отдельных видов услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями.**

Вариативные системы создаются на основе дифференциации потребителей образовательных услуг школы и компонентов самого образовательного процесса. Под дифференциацией потребителей понимается выделение групп учащихся, имеющих отличные от других образовательные потребности и возможности. Например, контингент школы может состоять из учащихся, ориентированных и неориентированных на продолжение образования в вузе; из желающих обучаться в гуманитарных и технических вузах; он может быть неоднороден по национальному составу и соответствующим потребностям в изучении родного языка и культуры; различаться по состоянию здоровья, образу жизни школьников и их семей и т.д.

Неоднородность состава учащихся вызывает необходимость дифференцировать цели, содержание, формы получения образования, методы работы с детьми. Дифференциация позволяет создать варианты образовательных программ, наиболее соответствующих индивидуальным запросам школьников. Чем большее число вариантов образовательных программ, ориентированных на интересы своих учащихся, может предоставить школа, тем больше вариативность ее образовательной системы. Иными словами, вариативность определяется количеством тех образовательных программ или "траекторий образования", из которых учащиеся могут сделать соответствующий их потребностям и возможностям выбор.

Организационная структура школы зависит от степени вариативности образовательного процесса.

Вариативные образовательные системы должны иметь в своих структурах органы, отвечающие за дифференциацию контингента учащихся, определение их образовательных потребностей и возможностей и разработку новых видов образовательных услуг. Функции дифференциации школьников, комплектования групп и классов выполняют отборочные и приемные комиссии и педконсилиумы.

Интегративность образовательной системы и структура школы

Противоположностью дифференцированности является интегративность образовательной системы. Если дифференцированность – это качество, характеризующее степень разделенности системы, то **интегративность – это качество, характеризующее степень взаимосвязанности отдельных элементов образовательной системы и ее подсистем.**

Потребность в интеграции возникает вследствие дифференциации, то есть разделения труда. Интегративность системы обеспечивается согласованностью целей, содержания, форм и методов образования в ее отдельных подсистемах (начальной, средней и старшей ступенях и в отдельных классах), установлением связей между образовательными областями и учебными дисциплинами, между программами основного и дополнительного образования.

Образовательные системы могут иметь различные сочетания степени дифференцированности и интегративности. (См. рис.2.1).

Интегративность	<i>высокая</i>	Небольшие по размеру школы по типу «д/сад –школа», модель «Экология и диалектика»	Дифференцированные вариативные системы
	<i>Низкая</i>	Традиционна система массового образования	«Отборочные» системы образования
		<i>низкая</i>	<i>высокая</i>
Дифференцированность			

Рис. 2.1 Сочетание дифференцированности и интегративности в образовательных системах

2.3 Особенности организационной структуры в зависимости от размера и типа школы

Разные типы школ реализуют разные миссии, имеют особые образовательные программы, отличаются от учреждений других типов организацией образовательного процесса. Школы могут быть различными и по величине.

Размер школы и ее структура

Размер школы характеризуется рядом показателей. К ним относятся: количество обучающихся, наличие групп продленного дня, дополнительных структурных подразделений (филиал, У КП, интернат, общежитие, санаторий-профилакторий), наличие в общеобразовательном учреждении групп спортивной направленности, количество компьютерных классов, столовой, спортивных площадок, бассейна и т. д.

Исходя из этих показателей, рассчитывается количество учителей, технического персонала и руководителей. Однако число классов и групп учащихся зависит от концепции образовательной системы.

По размерам школы делятся на малокомплектные, малые, средние и большие. Особое место в этом ряду занимают школы – комплексы, объединяющие несколько образовательных учреждений, как правило, расположенных в нескольких отдельных зданиях.

В небольших и малокомплектных школах (если это не вариативная и не сильно дифференцированная система) все управленческие функции могут выполняться одним директором. И чем больше размер школы, тем больше потребность в распределении задач управления между разными должностными лицами и подразделениями.

В основной массе средних по размеру школ существует три уровня управления. В больших школах, чтобы не увеличивать диапазон уровней управления, увеличивают либо диапазон контроля руководителей, либо количество самих руководителей..

Увеличение числа подразделений школы усложняет ее структуру. В больших школах особенно остро встает проблема координации и интеграции работы.

Увеличение размеров школ усложняет проведение текущего планирования, осуществление мотивации, организации исполнения решений, значительно затрудняет контроль. Это ведет к неизбежному делегированию полномочий нижестоящим руководителям.

Наряду с различием в размерах, в практике современного школьного образования можно встретить большое разнообразие моделей школ и соответствующих им структур.

Структура массовой общеобразовательной школы

Массовая общеобразовательная школа призвана дать всем учащимся знания в соответствии с общими требованиями государственных стандартов. Работа ее структурных подразделений нацелена на хорошую предметную подготовку школьников. Система полной средней школы имеет три образовательных ступени. В них присутствует узкая предметная специализация труда. Основными подразделениями являются объединения учителей, работающих в начальной, основной и старшей школе, а также преподающих предметы одной образовательной области (методические объединения или кафедры). Управление учебным процессом осуществляют линейные и функциональные руководители: заместители директора, председатели методических объединений.

Однако, средние общеобразовательные школы далеко не однотипны: среди них есть школы с классами углубленного изучения отдельных предметов, школы с гимназическими и лицейскими классами и др. Ниже приведена организационная структура общеобразовательной школы.

Организационная структура общеобразовательной школы

- ◆ **Директор школы:**
- ◆ Бухгалтерия;
- ◆ Диспетчер;
- ◆ Совет школы;
- ◆ Большой педсовет;
- ◆ Административный совет;
- ◆ Зам. директора по начальной школе:
 - малый педсовет;
 - методобъед. учит. 1кл.;
 - методобъед. учит. 2кл.;
 - методобъед. учит. 3кл.;
 - методобъед. воспитателей ГПД;
 - учителя.
- ◆ Зам. директора по средней школе:
 - малый педсовет;

- методобъед. учит. гуманит. цикла;
- методобъед. учит. ест-матем. цикла;
- методобъед. учит. иностр. языка;
- методобъед. учит. эстетич. цикла;
- учителя.
- ◆ Организатор внеклассной работы:
 - методобъед. кл. руков. 5-7кл.;
 - методобъед. кл. руков. 8-11кл.;
 - методобъед. педагогов дополн. образования;
- ◆ Зам. директора по АХЧ:
 - младший обслуживающий персонал.

Наиболее прогрессивные школы имеют интегративную образовательную систему. В этих системах роль интеграционных механизмов выполняют подразделения с широкой специализацией труда, например, годовые команды, педконсилиумы, педсоветы, межпредметные объединения учителей, а в сильно дифференцированных структурах — органы, состоящие из представителей подразделений.

Структура школы- гимназии

Школы-гимназии – образовательные учреждения, призванные, помимо государственного стандарта, обеспечивать более глубокую и разностороннюю подготовку учащихся. Гимназическая подготовка осуществляется 5-11 классах. В связи с этим при гимназиях часто открываются подготовительные подразделения. Широта и сложность стоящих перед гимназиями задач приводит к необходимости установления сотрудничества с высшими учебными заведениями различных профилей.

Миссия гимназии требует наличия образовательного процесса с высокой степенью вариативности и интегративности. Этим определяется специфика их структур. Помимо линейных, управление школой осуществляют функциональные руководители, например, заместитель директора по методической работе, по иностранному языку, по дополнительному образованию и связи с вузами. Это обусловлено широкими образовательными функциями школ-гимназий. В целях усиления индивидуальной направленности образовательного процесса, задачи управления классными коллективами, во многих случаях, передаются годовым командам, а в небольших школах — временно действующим педагогическим консилиумам. Помимо предметных, создаются межпредметные объединения учителей, а также объединения по проблемам гимназического образования, например: развивающего обучения, гуманитарного образования, то есть с достаточно широкой специализацией. Большое внимание уделяется налаживанию не только связей между предметными областями, но и между ступенями школьного образования: подготовительным отделением, гимназией и вузами. Эти функции выполняют целевые группы.

За счет одновременного включения учителей в годовые команды и методические объединения или целевые группы образуется матричная структура, позволяющая школе успешно решать ее задачи.

Работа основных структурных звеньев подкрепляется службами, обеспечивающими по отношению к основному процессу чрезвычайно важные для гимназического образования вспомогательные функции. В гимназиях создаются информационно-диагностические центры, психолого-педагогические, методические и профконсультационные службы. На базе гимназий открываются филиалы профессиональных учебных заведений.

В гимназиях увеличивается потребность в использовании взаимных согласований, поэтому структуры гимназий органические, децентрализованные, то есть менее жесткие, чем у обычных общеобразовательных школ. Помимо вертикальных, для координации работы широко используются горизонтальные связи. Так, работа отдельных учителей и структурных подразделений координируется годовыми командами, педагогическими консилиумами, методическим и педагогическим советами, другими органами. Органы управления гимназией наделены большими полномочиями в решении текущих проблем школьной жизни. Это позволяет повысить компетентность управления, что также чрезвычайно важно для гимназического образования.

Организационная структура школы-гимназии

Директор школы:

- Совет по связи с вузами;
- Большой педсовет;
- Административный совет;
- Заместитель директора по начальной школе:
 - Малый педсовет;
 - Методобъединение учителей 1 кл.
 - Методобъединение учителей 2 кл.
 - Методобъединение учителей 3 кл.
 - Методобъединение воспитателей ГПД
 - Отделение прогимназии
 - Учителя
- Заместитель директора по средней школе:
 - Малый педсовет;
 - Годичные команды учителей;
 - Учителя;
 - Приемная комиссия;
- Заместитель директора по методической работе:
 - Методический совет;
 - Медико-психологическая служба;
 - Кафедра гуманитарных дисциплин;
 - Кафедра естественно-научных дисциплин;
 - Кафедра математики;
 - Кафедра иностранных языков;
 - Кафедра дисциплин эстетического цикла;
- Организатор внеклассной работы:
 - Методобъединение классных руководителей 5-7 кл.
 - Методобъединение классных руководителей 8-11 кл.
 - Методобъединение педагогов дополн. образования;
- Заместитель директора по АХЧ:
- Бухгалтерия;
- Диспетчер.

Структура школы-лицея

Как и гимназии, лицеи относятся к числу учреждений повышенного уровня образования, но, в отличие от них, обычно функционируют только в старшем звене. Лицеи, наряду с общеобразовательными функциями, выполняют функции подготовки выпускников к продолжению образования в высших учебных заведениях, поэтому они тесно взаимодействуют с вузами, и имеют с ними общие органы управления: приемные и экзаменационные комиссии, предметные кафедры по профилю вуза, попечительские советы и др.

Директор лицея одновременно может являться руководителем одного из структурных подразделений вуза: деканом факультета или заведующим кафедрой. В других вариантах школы-лицеи имеют фактически двух руководителей, имеющих полномочия директоров учреждений: директора общеобразовательной школы и директора лицея. В подобных случаях система строится по типу "школы в школе" и является сильно дифференцированной. Такая система нуждается в интенсивной координации работы общеобразовательной школы и лицея.

Помимо директора лицея в структуре имеются заместители по общему, лицейскому образованию и завуч-координатор, выполняющий функции организации образовательного процесса. Заместители директора наделены линейными полномочиями в отношении преподавателей, кураторов классов и структурных подразделений лицейского и общего образования (педсоветов предметных кафедр). В связи со сложностью решаемых школой задач, структура лицеев является

децентрализованной: большие полномочия в определении содержания образовательного процесса, методики преподавания, процедуры зачисления учащихся в лицей и после его окончания — в вуз имеют предметные кафедры. Функции интеграции системы выполняют методические советы.

Существуют лицеи, которые, так же, как и гимназии, ставят задачу индивидуализации образования. Однако, в отличие от гимназий, индивидуализация в лицеях служит более узким целям — качественной подготовке абитуриентов для вуза. Поэтому все функции обеспечения индивидуального подхода к учащимся в лицеях переданы предметным кафедрам. Они разрабатывают индивидуальные планы и программы для различных групп лицеистов.

Структура школы-лицея

Директор школы:

- Бухгалтерия;
- Диспетчер;
- Совет по связи с Вузами;
- Большой педсовет;
- Административный совет;
- Заместитель директора по общему образованию:
 - малый педсовет;
 - методобъединения общеобраз. дисциплин;
 - годовичные команды учителей;
 - учителя.
- Зам. директора по лицейскому образованию:
 - методический педсовет;
 - приемная комиссия;
 - кафедра специальных дисциплин;
 - кафедра дисциплин общего профиля;
 - профориентац. психологическая служба;
 - экзаменационная комиссия.
- Организатор внеклассной работы:
 - методобъединение классных руковод. 8-11 кл.;
 - методобъединение педагогов дополн. образования.
- Зам. директора по АХЧ:
 - младший обслуживающий персонал.

Структура школы-интерната

Школы-интернаты создаются для детей-сирот, а также для детей, чьи родители лишены родительских прав или находятся в длительных командировках, например, за границей. В сельской местности и в районах Крайнего Севера пребывание детей в школах-интернатах вызвано особенностями труда родителей и отдаленностью мест проживания школьников от учебных учреждений. Помимо этого, в школах-интернатах обучаются дети-инвалиды и дети с отклонениями в развитии (недостатками зрения, слуха, отставанием в умственном развитии, заболеваниями опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы и др.), препятствующими их обучению в условиях массовой школы. Такие дети обычно параллельно с образованием нуждаются в постоянном серьезном лечении и оздоровлении. В связи с этим, помимо общеобразовательных, все школы-интернаты выполняют компенсаторные и социализирующие функции. Их задачи состоят в восполнении недостатков семейного воспитания, в оказании специальной психологической, педагогической и др. видов помощи в учебе детям с проблемами в состоянии здоровья, в формировании у них способностей находить свое место в жизни и успешно решать возникающие проблемы. Перечисленные задачи обуславливают особенности образовательной системы.

Образовательная система школ-интернатов имеет значительные отличия от системы общеобразовательной школы. Учащиеся пребывают в интернате в течение всей учебной недели, а иногда и постоянно. Система является дифференцированной и имеет два взаимосвязанных подразделения, решающие в то же время самостоятельные задачи: это подразделение общеобразовательной школы и интерната. Обычно они располагаются в разных зданиях. В интернатах часто имеются разнообразные подразделения дополнительного образования: свой мини-завод, теплица, мастерские, постоянно действующий летний лагерь и т.д. Педагогические коллективы школ-интернатов стремятся дать учащимся, кроме общего образования, допрофессиональную подготовку или начальное профессиональное образование. В состав структур входят также различные вспомогательные подразделения: центры здоровья, психологической помощи и консультирования, профилактории и др.

Сложность задач и самой системы образования отражается на особенностях организационной структуры. Школы-интернаты имеют линейно-функциональную структуру. Директору интерната подчиняется несколько линейных и функциональных заместителей: по учебно-воспитательной работе, по управлению работой интерната, по социальным вопросам, профессиональному и дополнительному образованию - ванию и др. В их подчинении находятся структурные подразделения школы и интерната. Структура является децентрализованной и нуждается в интеграции. Интеграционные механизмы призваны объединить разрозненные усилия многочисленных подразделений и служб интернатов. Роль органов интеграции выполняют не только общий педагогический совет, но и годовые команды, объединяющие всех педагогов, работающих с воспитанниками, а также органы, состоящие из представителей структурных подразделений. Помимо годичной команды, учителя входят в состав методических объединений. Координация осуществляется как с помощью стандартов через вертикальные связи, так и с помощью взаимных согласований.

Организационная структура школы-интерната семейного типа.

Директор школы-интерната:

- Бухгалтерия;
- Диспетчер;
- Большой педсовет;
- Административный совет;
- Директор интерната:
 - совет воспитателей;
 - зам. директора по воспит. работе:
 - воспитатели,
 - помощник по АХЧ:
 - младший obsл. персонал.
 - Зам. директора по начальной школе:
 - малый педсовет;
 - методобъед. учителей 1 кл.;

- методобъед. учителей 2 кл.;
- методобъед. учителей 3 кл.;
- методобъед. воспитателей ГПД;
- учителя.
 - Зам. директора по средней школе:
- малый педсовет;
- методобъед. учителей гуманит. цикла;
- методобъедин. учителей ест. матем. цикла;
- методобъедин. учителей иностр. языка;
- годовичные команды учителей;
- учителя.
 - Организатор внеклассной работы:
- методобъединение кл. рук. 5-7 кл.;
- методобъединение кл. рук. 8-11 кл.;
- методобъединение дополн. образования;
- социально-психологическая служба;
- служба допрофесс. подг. и профориентации;
- Зам. директора по АХЧ:
- младший обслуживающий персонал.

Структура учебно-воспитательного комплекса

Перед современной школой стоят настолько сложные задачи, что для качественного их решения бывает необходимо объединение усилий нескольких образовательных учреждений. Объединение школы с детским садом решает проблему раннего развития и подготовки детей к школе, ранней профилактики заболеваний. Объединение школы с учреждениями профессионального образования помогает жизненному самоопределению школьников, их более успешной социализации. Взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования создает благоприятную среду для разностороннего развития и удовлетворения многочисленных образовательных потребностей школьников. Все учебно-воспитательные комплексы имеют сильно дифференцированные образовательные системы и децентрализованные дивизиональные структуры. Каждое учреждение, входящее в комплекс, имеет собственного руководителя, наделенного большими полномочиями и ответственностью, и собственную оргструктуру, соответствующую особенностям каждого учреждения. Для того чтобы комплекс обладал необходимым единством, создаются интеграционные механизмы. Работа учреждений координируется через горизонтальные и вертикальные связи руководителями, педагогическим, координационным советом, состоящим из представителей структурных подразделений, а также специально создаваемыми целевыми группами.

Организационная структура учебно-воспитательного комплекса: Детский сад – школа – ВУЗ.

Директор учебно-воспитательного комплекса:

- Бухгалтерия;
- Диспетчер;
- Совет по связи с Вузами;
- Большой педсовет;
- Административный совет;
- Заведующий детским садом:
 - малый педсовет;

- методист;
- воспитатели, учителя.
- помощник по АХЧ:
- младший обсл. персонал.
- Зам. директора по начальной школе:
 - малый педсовет;
 - методобъед. учит. 1 кл.;
 - методобъед. учит. 2 кл.;
 - методобъед. учит. 3 кл.;
 - методобединение воспит. ГПД;
 - приемная комиссия;
 - учителя.
- Зам. директора по средней школе:
 - малый педсовет;
 - методобъед. учителей гуман. цикла;
 - методобъед. учител. ест-матем. цикла;
 - методобъед. учит. иностранного языка;
 - методобъед. учит. эстетич. цикла;
 - годовичные команды учителей;
 - учителя.
- Организатор внеклассной работы:
 - Методобъединение кл. рук. 5-7 кл.;
 - Методобед. кл. рук. 8-11 кл.;
 - Методобъед. педаг. доп. образования;
 - Соц.-психолог. служба;
 - Служба допроф. подг. и профориенации.
- Заместитель директора по АХЧ:
 - младший обслужив. персонал.

2.4 Подходы к управлению школой и ее структура

Структура зависит не только от характера образовательной системы, размеров и типа школы, но и от реализуемого подхода к управлению. Так, состав органов управления и степень участия в их работе учителей, способы координации отношений в организации и особенности делегирования полномочий и ответственности, — все эти характеристики структуры зависят от того, какой тип управления используется в школе.

Авторитарный тип управления и структура

Авторитарному управлению соответствуют механические: линейные и линейно-функциональные, в том числе дивизиональные, структуры с сильной централизацией, незначительными полномочиями коллегиальных органов, в основном консультативного характера.

Как уже отмечалось выше, разделение труда в учреждении осуществляется по горизонтали и по вертикали. Решение о вертикальном разделении труда, то есть о том, на каких иерархических уровнях структуры какие будут приниматься управленческие решения, закрепляет определенную степень централизации управления учреждением. Степень централизации определяется по следующим характеристикам:

- количеству решений, принимаемых на нижестоящих уровнях управления;
- важности этих решений;
- количеству и жесткости контроля за работой подчиненных.

Линейный принцип структурирования позволяет сосредоточить всю власть наверху, в руках директора школы и линейных руководителей, которые отвечают за решение всех вопросов управления учебно-воспитательным процессом в школе. При авторитарном управлении коллегиальные органы (совет школы, педагогический совет, методические объединения) не играют сколько-нибудь значительной роли в выработке решений. Эти органы используются руководителями для информирования коллектива о решениях, которые приняты администрацией, утверждения школьных планов, рассмотрения вопросов о переводе учащихся в другой класс, проведения внеурочной работы с учащимися по предмету и принятия ряда других незначительных решений.

Взаимодействие руководителей и подчиненных в организациях, имеющих механические структуры, основывается на вертикальных иерархических связях и соответствующих им коммуникациях. Через них реализуются отношения власти и подчинения, передаются распоряжения, задания и информация о ходе их выполнения. Горизонтальные связи существуют как неформальные или формализуются директором на определенный период для выполнения конкретного планового задания. Особенно часто бывает необходимо координировать работу функциональных и линейных руководителей. Формализованные горизонтальные связи в линейно-функциональных структурах не развиты из-за отсутствия полноценных коллегиальных органов, наделенных полномочиями в решении важных вопросов школьной жизни.

Основными способами координации работы являются стандарты результатов и педагогического процесса, представленные в виде требований, правил, графиков, а также непосредственный контроль. Обычно сотрудники имеют четкие инструкции относительно выполнения своей работы, сроков и содержания отчетности перед вышестоящим руководством. Например, работа учителя регламентируется не только на основе государственных программ, но и утвержденного в школе календарно-тематического плана. За выполнение учебной программы каждый учитель отчитывается перед заместителем директора по учебно-воспитательной работе, часто в письменном виде и по специально разработанной форме. Это позволяет до минимума сократить необходимость взаимных согласований, а значит уменьшить число коммуникаций, достичь высокого уровня исполнительности в работе сотрудников.

Рациональность выбора такого типа управления и соответствующей ему структуры зависит от целого ряда факторов: режима жизнедеятельности учреждения, уровня зрелости коллектива, особенностей системы образования и размеров школы. Централизованные структуры управления наиболее приспособлены к решению циклично повторяющихся задач. Они опираются на использование опыта и знаний руководителей, позволяют обеспечить хороший контроль и координацию деятельности сотрудников, а значит и четкую, в соответствии с планом, работу учреждения. Жесткие формы регламентации труда в таких структурах нацеливают сотрудников на улучшение качества работы по достижению обязательных результатов образования.

В целом централизованные структуры наиболее целесообразны для коллективов с невысоким уровнем зрелости, ориентированных на решение задач массового не вариативного образования с низкой степенью дифференцированности и интегративности процесса.

Демократический тип управления и структура

Демократическое управление значительно меняет в школе состав органов и создает совершенно иную, по сравнению с авторитарной, систему связей и отношений. Ему наиболее соответствуют децентрализованные структуры, в которых власть сосредотачивается не только наверху иерархической пирамиды, но и делегируется на нижние уровни управления, коллегиальным органам, в состав которых входят учителя школы.

Демократический тип управления основывается на том, что человек в организации проявляет себя не только как исполнитель определенной работы или определенной функции. Он заинтересован в том, как организована его работа, в каких условиях он трудится, какую пользу своим трудом он приносит организации. То есть у него имеется естественное стремление участвовать в протекающих в школе процессах, которые связаны с его деятельностью.

До начала 90-х годов вопрос децентрализации школьного управления и участия в нем учителей практически не имел смысла, так как деятельность и ресурсы школы жестко регламентировались и распределялись сверху.

После принятия «Закона об образовании» значительно расширилась самостоятельность школ, стало возможным делегировать на нижестоящие уровни такие полномочия директора как:

- планирование важнейших участков работы школы;
- определение видов дополнительных образовательных услуг, в том числе - платных;
- определение содержания учебного плана работы школы;
- контроль за учебно-воспитательным процессом, финансово-хозяйственной деятельностью, исполнением принятых решений;
- оценка работы и аттестация педагогических кадров;
- материальное и моральное вознаграждение учителей и технического персонала.

Однако далеко не все из перечисленных функций, даже в самых децентрализованных организациях, сразу передаются на нижние уровни, и не все члены коллектива включаются сразу в процесс управления школой.

Условно можно выделить три уровня участия учителей в управлении делами школы: соучастие, активное участие и партнерство.

На уровне *соучастия* сотрудники школы остаются все еще пассивными. Основной формой взаимодействия администрации с учителями является обмен информацией, консультации с целью получения совета по поводу принимаемого решения.

На уровне *активного участия* характерна более глубокое включение учителей в процессы, происходящие в учреждении. Основными формами взаимодействия являются коллегиальные способы разработки и принятия решений. Круг решаемых совместно вопросов расширяется и выходит за рамки преподавания отдельных предметов. Сообща рассматриваются проблемы работы отдельных структурных подразделений (классов, параллелей, начальной, средней и старшей школы).

На уровне *партнерства* все значимые для коллектива вопросы решаются коллегиально, с участием широкого круга учителей и даже технических работников коллектива.

В децентрализованных системах коллегиальным органам управления (педсоветам, годичным командам, методическим объединениям, кафедрам) предоставляется право принимать решения по следующим текущим вопросам:

- планирование часов школьного компонента;
- определение программ, по которым будут обучаться школьники;
- оценки работы учителей;
- выдвижение учителей на присвоение высших разрядов;
- представление учителей к поощрению и др.

Руководителям нижнего уровня делегируется:

- определение индивидуальных целей работы учителей;
- планирование определенного участка работы школы;
- общее руководство педагогами своей школы;
- контроль за состоянием учебно-воспитательного процесса и др.

Даже в сильно децентрализованных структурах директор учреждения оставляет за собой право принимать решения по таким вопросам как общая стратегия развития школы, принятие и увольнение сотрудников, расстановка руководящего персонала, контроль и оценка основных участков работы, прежде всего – финансово-хозяйственной деятельности и др.

Преимущества децентрализованных структур состоят:

- в повышении компетентности и оперативности управления, так как возможность принимать решения имеют те, кто непосредственно отвечает за образовательный процесс и хорошо знает его проблемы;
- в создании хороших условий для роста и развития управленческих кадров;
- в стимулировании инициативы низовых руководителей и учителей, развитии в них чувства причастности к делам школы.

Как и всякая совместная деятельность, деятельность школьного коллектива должна быть хорошо организована. Это означает, что должна быть определена организация структуры школы и установлены правила взаимодействия структурных подразделений и должностных лиц по горизонтали и вертикали.

ТЕМА 3. ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

В научном управлении планирование признается важнейшей функцией. Многие исследования указывают на сильную положительную связь между планированием и успехом организации.

Планы служат основным средством управления деятельностью педагогического коллектива школы. Каких результатов хочет достичь школа в конце учебного года и на промежуточных этапах, кто, что и когда для этого должен будет сделать? Ответы на эти вопросы даются в ходе планирования. Различия в конкретных образовательных целях и способах их достижения между школами обнаруживаются, прежде всего, в учебных планах.

В данной главе рассматриваются вопросы выбора образовательных целей, формирования школьных учебных планов на основе базисного плана, разработки годового учебного плана школы, расписания учебных занятий, определения и нормирования учебной нагрузки учащихся.

3.1. Планирование целей образования в школе

Понятие и значение цели

Цель — это образ того результата, который стремится получить субъект, выполняя те или иные действия. Но не всякий такой образ является целью. Цель не просто образ желаемого результата (в этом она совпадает и с прекраснотушными мечтаниями, проектами и т.п.) **а, образ результата, во-первых, с фиксированным временем его получения; во-вторых, соответствующего потребностям и возможностям организации; в-третьих, мотивирующего субъекта действовать в направлении его достижения (декларируя цель, субъект может стремиться получить совсем другой результат, в этом случае декларируемая цель — псевдоцель), в-четвертых, — операционально определенного (контролируемого).**

Образы желаемого будущего и, в первую очередь, цели, как наиболее конкретные, ясные и определенные из них, выполняют в деятельности людей множество важных функций, что и заставляет относиться к целям и их постановке с особым вниманием.

Фиксируя в ясной и осязаемой форме образ желаемого результата, цели образовательного процесса **ориентируют** деятельность педагогов на **выбор средств и создание условий, необходимых и достаточных** для их достижения.

Обоснованный выбор приоритетных целей позволяет сконцентрировать усилия "на направлении главного удара", не расплываться, рационально и экономно расходовать время, силы, другие ресурсы.

Четко сформулированные цели выступают в роли эталона, стандарта, с которым можно соотносить промежуточные результаты работы, внося в нее оперативные и даже опережающие коррективы. Не менее важно то, что анализ достижения поставленных целей может способствовать углубленному самоанализу, выявлению проблем профессиональной и учебной деятельности, проблем компетентности.

В совместной работе наличие **общих, всеми принятых, согласованных целей** является необходимым условием организованности, сплоченности, интегрированности общей деятельности, умножения индивидуальных потенциалов ее отдельных участников, то есть цель выступает как мощный координатор и интегратор. Отсутствие же четко определенных желаемых результатов приводит к множеству дефектов, непроизводительных затрат, к низкому качеству работы и неудовлетворенности ее участников.

Понимая это, многие видные педагоги прошлого, например, Н.К.Крупская и А.С.Макаренко, многократно выступали в печати, критикуя недостаточно серьезное и внимательное отношение к постановке целей обучения и воспитания. Во второй половине XX столетия в разных странах и на разных методологических основаниях были развернуты исследования, направленные на обоснование, типологизацию, классификацию, конкретизацию образовательных целей. Эти исследования, безусловно, дали немало интересных и продвигающих развитие образования результатов, однако проблема целей образовательного процесса в науке и до сих пор не имеет удовлетворительного решения.

Для современной российской школы актуальность четкой постановки целей усиливается еще и потому, что, получив в начале 90-х годов нашего века широкие автономные права, образовательные учреждения оказались перед проблемой **ценностного и целевого самоопределения**, выбора таких

образовательных устремлений и целей, которые, отражая современные достижения психолого-педагогических наук, в наибольшей мере соответствовали бы реальным и перспективным социальным потребностям, ожиданиям и возможностям школьников, потенциалу педагогического коллектива.

Многообразие образовательных целей

В планировании, в частности — планировании целей, очень важно найти разумный баланс между принципиальными вопросами ("что должно быть получено в результате?") и вопросами техническими (« как сформулировать цели?»). Большое многообразие "образов человека" в человековедческих и, в том числе, — психолого-педагогических дисциплинах порождает и большое многообразие представлений о том, что считать главными целями (желаемыми результатами) образования.

Анализ практики многих школ показывает, что основные цели и задачи образования формулируются в рамках следующих направлений — общих функций учебно-воспитательного процесса:

- *когнитивной, познавательной функции*, "выходом" которой являются: система знаний, система специальных, предметных умений и навыков, умений осуществлять учебно-познавательную деятельность, включая и самообразование. Исключительная ориентация образования только на такие результаты, на так называемые ЗУНы (знания, умения, навыки) вряд ли может быть признана разумной и в последние годы подвергается резкой критике с гуманистических позиций;
- *ценностной, воспитательной функции*, "выходом" которой являются: становление основ мировоззрения школьников, их взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, Я-концепции и самосознания в целом; становление мотивационной сферы, направленности личности школьника, его желаний, стремлений, потребностей, интересов; обогащение личностного опыта, опыта деятельности, поведения, общения, отношений, переживаний, опыта осуществления выбора, поступков, и т.п.;
- *функции психического развития*, "выходами" которой должны стать реальные новообразования в интеллектуальной сфере учащихся (в их внимании, восприятии, мышлении, воображении, речи), в их эмоциональной и волевой сферах;
- *функции развития творчества, креативности учащихся*;
- *оздоровительной функции*, нацеленной на профилактику и по возможности коррекцию неблагоприятного соматического и психического развития детей, обеспечение готовности к ведению здорового образа жизни.

Поиск наиболее важных образовательных целей сопровождается поиском все более конкретных и поддающихся измерению их формулировок. Одной из самых известных во всем мире попыток упорядочения и конкретизации комплекса возможных образовательных целей является, так называемая, таксономия образовательных целей, предложенная американским исследователем Б.С.Блумом в середине 50-х годов и получившая затем дальнейшее развитие.

Таксономия Блума задает способ постановки целей в когнитивной (познавательной) и эмоциональной сферах учащегося. Но эта таксономия ориентирована на традиционный тип образовательного процесса. Инновационные подходы к построению этого процесса, в частности, развивающее обучение, требуют иных способов целеполагания, которые, однако, сегодня слабо разработаны.

Цели образования и типы образовательного процесса

При постановке образовательных целей важно сознавать, что различные педагогические системы и технологии имеют свои ограничения и могут обеспечивать достижение только определенных результатов. Так, например, создатель классно-урочной системы Ян Амос Коменский, возможно, очень удивился бы попыткам наших современников радикально решить в рамках этой системы проблемы индивидуализации обучения, в то время как автор был принципиальным противником дифференцированного обучения и полагал, что нужно учить всех всему (что, заметим, в условиях отсутствия всеобщего обучения было очень прогрессивно и демократично).

Особенно важно понимать соотношение между целями образовательного процесса и его общей направленностью, свойствами, типом образования. Если реально осуществляемый тип образования, соответствующие ему содержание, технология и организация обучения, позиция учителя и учащихся ориентируются, прежде всего, на усвоение школьниками определенного комплекса знаний и умений (что мы и наблюдаем сегодня в большинстве образовательных

учреждений), то очень благородные и гуманные цели воспитания и психического развития школьников, скорее всего, останутся только декларациями. Если, например, ставится цель научить ребенка учиться, но реально не создаются условия, чтобы он был субъектом своей образовательной деятельности, то цель не будет достигнута.

Поэтому при целостном планировании образовательного процесса в школе необходимо обоснование, доказательство реализуемости выдвигаемых целей с помощью учебного плана и программ обучения и воспитания, "прописывающих" и наиболее важные целевые ориентиры, и реальные пути, методы, средства, формы достижения желаемых результатов, с помощью соответствующей подготовки учительских кадров и т.д.

Миссия школы и ее воплощение в конкретных образовательных целях

К постановке конкретных образовательных целей, которые в идеале должны определяться для каждого школьника и при его обязательном активном участии, ведет достаточно длинный и извилистый путь. Сделать его более прямым, менее болезненным, а главное — ведущим к желаемым конечным результатам — забота субъектов внутришкольного управления.

Определение целей функционирования образовательной подсистемы школы требует определенных внешних, социальных предпосылок. Речь идет об изучении и учете, во-первых, социального заказа ближайшего окружения школы и, во-вторых, государственных образовательных стандартов, задающих общеобязательные минимальные требования к результатам школьного образования, и базисных учебных планов, предопределяющих планирование реальных образовательных процессов в школе.

Соотнесение этих внешних требований с представлениями о реальных и потенциальных возможностях школьного сообщества дает основания для принятия решения о ***миссии образовательного учреждения***. В дополнение к сказанному о миссии школы отметим, что миссия определяет не конкретные цели образовательного процесса, а общее назначение школы и в этом качестве предполагает ответ на вопросы:

- на чьи и какие именно образовательные потребности школа ориентирует свою деятельность (выбор миссии — это и не слепое следование социальному заказу, и не произвол самой школы: внешние и внутренние потребности и возможности должны быть сбалансированы);
- на какой контингент учащихся она рассчитана (ясно, что ответ на этот вопрос у массовой школы и, например, гимназии, будет различным);
- какой уровень образовательных услуг берется гарантировать школа;
- какие функции образования будут приоритетными для данной школы;
- что школа может предложить детям, кроме собственно образовательных услуг;
- что школа готова сделать для своих сотрудников;
- что школа собирается сделать для муниципальной образовательной системы, более широкой социальной среды (важно отметить, что выбор миссии школы в обязательном порядке должен быть согласован с субъектами муниципальной системы образования, которые выражают интересы всего населения данной территории)?

Представления педагогического коллектива о требуемом уровне качества результатов образования выпускников данной школы, которые, по сути дела, являются как бы внутришкольным образовательным стандартом, рекомендуется фиксировать в виде ***модели (образа) выпускника***. Эта модель уже ближе к целям образовательного процесса, чем миссия школы, но также не является конкретной целью, ибо последняя должна ставиться с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей школьника.

Модели выпускника могут разрабатываться на двух уровнях: программы-минимум, в которой отражаются общеобязательные требования к уровню образованности учащихся данной школы, и программы-максимум, которая не имеет нормативного характера, но нацеливает учителей и учащихся на достижение максимально возможных результатов с учетом знаний о максимальных образовательных возможностях учащихся определенного возраста.

Наличие модели выпускника школы позволяет моделировать требования к результатам обучения и воспитания по ступеням и годам обучения, что, **наряду с хорошо обоснованными общими устремлениями школы и принятыми в школе общими требованиями к программам учебных курсов**, создает предпосылки для постановки конкретных образовательных целей.

При постановке (и оценке) образовательных целей полезно учитывать следующие требования:

1. Главными основаниями постановки целей должны служить анализ имеющихся потребностей и проблем, с одной стороны, и анализ наличных возможностей, средств, ресурсов — с другой.

2. Цели должны быть актуальными, то есть отвечающими наиболее значимым проблемам.

3. Цели должны быть напряженными, но реальными, то есть находиться в зоне ближайшего развития школьников.

4. Цели должны быть сформулированы настолько конкретно (включая определение уровня желаемого результата и сроков его достижения), чтобы можно было четко определить, достигнуты ли они.

5. Цели должны иметь мотивирующий, стимулирующий, побуждающий характер.

6. Цели должны соответствовать базовым ценностям школы, ее миссии.

7. Цели совместной деятельности должны быть известны всем ее участникам, поняты и осознанно приняты ими, что требует специальной работы по коллективной выработке и согласованию целей.

8. Конкретные частные цели должны подчиняться более крупным и долгосрочным ориентирам и устремлениям.

Эти требования носят общий характер и не затрагивают конкретного содержания целей образовательного процесса. Между тем, определение этого содержания является важнейшей задачей для обеспечения реалистичности образовательных целей.

3.2. Базисный учебный план — основа планирования образовательного процесса в школе

Базисный учебный план общеобразовательной школы — это государственный нормативный документ, утверждаемый Правительством РФ и являющийся составной частью государственного стандарта образования. Его основное назначение — сохранение единого образовательного пространства в России.

Общая структура базисного учебного плана

В структуре базисного учебного плана выделяются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты. В соответствии с Законом "Об образовании", установление федерального компонента государственного образовательного стандарта относится к компетенции Российской Федерации, а установление национально-регионального компонента — к компетенции ее субъектов.

Федеральный компонент включает в себя ту часть содержания образования, в которой выделяются учебные курсы общекультурного и общегосударственного значения. В полном объеме их представляют русский язык (как государственный), математика, информатика, физика и астрономия, химия.

Базисный учебный план общеобразовательной школы, как часть государственного стандарта, устанавливает следующие нормативы:

- продолжительность обучения (в учебных годах) общая и по каждой из ступеней;
- недельная учебная нагрузка для:
 - базовых образовательных областей на каждой из ступеней общего среднего образования,
 - обязательных занятий по выбору учащихся, — факультативных занятий;
- максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащегося, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
- итоговое количество учебных часов, финансируемое государством (максимальная обязательная учебная нагрузка школьников, факультативные занятия, индивидуальная и внеклассная работа, деление учебных групп на подгруппы).

Выделение в базисном учебном плане федерального, национально-регионального и школьного компонентов обуславливает существование в его структуре **инвариантной и вариативной** частей.

Инвариантная и вариативная части не являются полностью независимыми. Они пересекаются. В результате в учебном плане любой школы выделяются три основных типа учебных занятий:

- обязательные занятия, составляющие базовое ядро общего среднего образования;
- обязательные занятия по выбору учащихся;
- факультативные занятия.

В соответствии с установленным делением на ступени общего образования, базисный учебный план школы состоит из базисных учебных планов для каждой ступени: начального, основного и полного образования, — построенных на принципе преемственности.

Базисный учебный план начальной школы

Содержание начального образования, определяемое базисным учебным планом, ориентировано на формирование начал:

- познавательной культуры,
- коммуникативной культуры,
- нравственной культуры,
- эстетической культуры,
- трудовой культуры,
- физической культуры.

Базисный учебный план начальной школы представлен в табл.3.1.

Таблица 3.1. Базисный учебный план начальной школы (1...4 классы)

Образовательные области и учебные курсы	Число часов в неделю					
	По классам				все го	нац- рег. ком.
	1	2	3	4		
Родной язык и литература	4	4	4	4	16	16
Русск. язык как госуд.*	3	3	3	3	12	
Математика	4	4	4	4	16	
Окружающий мир	2	2	2	2	8	2
Искусство	2	2	2	2	8	2
Физкультура	2	2	2	2	8	1
Трудовая подготовка	2	2	2	2	8	2
Итого:	19	19	19	19	76	23
Обязат. занятия по выбор.	1	3	5	5	14	
Макс. обяз. нагр. учащ.	20	22	24	24	90	
Факультативные занятия	2	3	3	3	11	
Макс. нагр. учащегося	22	25	27	27	101	

*) Изучается как государственный язык Российской Федерации в школах с нерусским языком обучения.

В школах с русским языком обучения изучается национальный язык той республики, где расположена школа.

В иных языковых ситуациях вопрос об изучении языков решается региональными органами управления образования и учебными заведениями (за счет часов, отводимых на занятия по выбору) в соответствии с Законом "Об образовании".

Базисный учебный план основной школы

На этой ступени возрастает дифференциация обучения, которая, однако, не затрагивает базового ядра обязательных учебных курсов, единого для школ всей страны. Основная школа еще не является профильно-дифференцированной.

Таблица 3.2. Базисный учебный план основной школы (5 — 9 классы)

Образовательные области	Число учебных часов в неделю						
	по классам					все го	нац. -рег.
	5	6	7	8	9		
Язык и литература*:	11	11	9	8	8	47	32
родн. язык и лит.;							
русский и литер.;							

иностранн ^{ый} .							
Математика	5	5	5	4	4	23	
Физика и астрономия			2	2	2	6	
Химия				2	2	4	
Биология	2	3	2	2	2	11	1
География и экология			2	2	2	6	2
Общество (история) и соц. дисциплины	2	2	2	3	4	13	2
Информатика			2		2		
Искусство	2	2	2	2		8	4
Физкультура	2	2	2	2	2	10	2
Трудовая подготовка	2	2	2	3	3	12	5
ИТОГО:	26	27	30	30	29	142	48
Обяз. Занятия по выб.	3	3	2	2	4	14	
Макс. обяз. нагр. уча.	29	30	32	32	33	156	
Факульт. занятия	3	3	3	3	3	15	
Макс. нагр. учащ.	32	33	35	35	36	171	

*) Русский язык изучается как государственный язык Российской Федерации в школах с нерусским языком обучения (3 часа в неделю).

В школах с русским языком обучения изучается язык той республики, где расположена школа.

В школах того и другого типа изучается иностранный язык:

В иных языковых ситуациях вопрос об изучении языков решается региональными органами управления образованием и учебными заведениями (за счет часов, отводимых на занятия по выбору) в соответствии с Законом "Об образовании".

Базисный учебный план основной школы включает следующий комплекс образовательных областей:

- Язык и литература (родной, русский, иностранный),
- Искусство,
- Математика,
- Системы неживой природы (физика и астрономия),
- Вещество (химия),
- Земля (география, экология),
- Самоуправляемые системы (кибернетика и информатика),
- Биологические системы,
- Человек,
- Общество (история, социальные дисциплины и др.),
- Труд, техника, технология,
- Физическая культура.

Базисный учебный план основной школы представлен в таблице 3.2.

На переходной ступени основной школы (5-6 кл.) блок "Природа" может быть представлен систематическими курсами или интегрированным курсом "Естествознание", на второй (7-9 кл.) — систематическими курсами физики, химии, географии и биологии. Эти курсы по своему статусу в учебном плане равнозначны таким курсам, как математика, информатика, трудовая подготовка и др., представляющими отдельные образовательные области.

Базисный учебный план полной школы

Базисный план полной школы (10-11 классы) включает в себя тот же набор образовательных областей, что и базисный план основной школы. Однако, старшая ступень (полная общая школа) строится по принципу профильной дифференциации. Обязательные занятия по выбору достигают максимального объема.

В зависимости от профиля школы, отдельные образовательные области могут быть представлены здесь самостоятельными учебными дисциплинами или интегрированными курсами. Время на изучение самостоятельных курсов может быть увеличено за счет часов, отведенных на обязательные занятия по выбору учащихся. В рамках занятий по выбору в учебном плане могут

Самообразование и консультации				
--------------------------------	--	--	--	--

По выбранному направлению на федеральном уровне устанавливается общее количество часов в учебном плане. Количество часов, отводимых на изучение предметов, определяется учебным заведением, но не меньше установленных базисным учебным планом.

Учебный план с выделением ядра

Этот тип учебного плана предполагает выделение образовательного ядра, обязательного для всех и более широкие, чем предметный, возможности выбора. В нем:

- ♦ педагогическому коллективу и учащимся предоставляется возможность, в соответствии со своими интеллектуальными запросами, выбрать блоки (вариант 1) или элективные курсы (вариант 2);
- ♦ предоставленные блоки или курсы по выбору могут иметь различные целевые установки, отличаться различной глубиной и отвечать разным уровням подготовки;
- ♦ достаточно высокий уровень систематичности способствует сокращению обязательных предметов и содействует разнообразию образования.

Табл.3.6. Учебный план с выдел. ядра (вариант1)

Предметы или интегриров. курсы	Классы			
	1	2	...	12
Русский язык и литература*				
История России				
Современн. обществознание				
Математика				
Естествознание*				
Иностранный язык				
Физическая культура				
Самообразовательная деятельность*				

Но одновременно:

- этот учебный план требует более высокого уровня управления образовательным процессом, функционирования рынка программ и учебников, достаточно высокой квалификации учителей;
- он предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке учителей, которые должны будут разрабатывать программы изучения предметов по выбору;
- от родителей требуется более ответственное отношение к образованию своих детей.

Данный тип плана наиболее распространен в развитых странах. Образовательное ядро (15 — 18 часов). Остальная часть (компонент) образования определяется Советом образовательного учреждения по согласованию с родителями и учащимися, исходя из реальных условий и возможностей образовательного учреждения и утверждается в органах управления образованием.

Общее количество часов определяется образовательным учреждением, но оно не должно быть меньше 20 — для начальной школы и 30 — для средней школы, больше 24 — для начальной школы и 36 — для средней школы.

Общее количество часов для образовательного ядра определяет Федеральный орган управления образованием (министерство) по согласованию с органами управления образованием субъектов федерации. Общее количество часов ядра может быть образовательным учреждением сокращено до 75 процентов, а высвободившиеся часы переданы в другой компонент образования для усиления выбранной направленности образования.

Таблица 3.7 Учебный план с выделением ядра (вариант 2)

Предметы или	Классы
--------------	--------

интегрированные курсы	1	2	...	12
Русский язык и литература История России Математика Естествознание Физическая культура				

Образовательное ядро составляет 40-50 процентов общего времени. Каждое общеобразовательное учреждение обязано сформировать дополнительные образовательные наборы (сети) курсов (дисциплин). Количество выбранных наборов определяется потребностями учащихся и возможностями учебного заведения.

Учебный план с выделением образовательных сфер. Этот тип учебного плана (см. его вариант в табл. 3.8):

- дает еще более широкие возможности уйти от единообразия в образовании и иметь каждой школе свое образовательное лицо;
- помогает уменьшить формализацию образования, сделать более многообразной организацию образования и учитывать местную специфику и нужды субъектов образования;
- требует усиления и модернизации региональных научно-методических структур.

Для введения этого учебного плана требуется широкий рынок программ и учебников, методик по организации образовательного процесса, а также квалифицированных экспертов для качественной оценки программ и учебников. При работе по этому учебному плану существует опасность размывания систематического образования, проявления дилетантизма в выборе программ и учебников.

Этот тип учебного плана рассматривается как перспективный или экспериментальный.

Сегодня такой тип учебного плана используют некоторые регионы России и школы других государств (Австралия, Япония и др.).

Таблица 3.8 Учебный план с выделением образовательных сфер (вариант)

Образовательные области и сферы	Выбираемые ОУ предм	Классы			
		1	2	...	12
Русская словесность или русский язык и литература Математика Естествознание, наука и технология Общество, человек и его окружение Физическое развитие и здоровье Эстетика и искусство Самообразование и технология учения					

Образовательная область (сфера) устанавливается на федеральном уровне. Здесь же устанавливается общее количество часов, отводимых на все образовательные области, временные границы для каждой области (сферы), цели для каждой образовательной сферы.

Федеральный орган может определить примерный перечень курсов для каждой образовательной области (сферы).

Образовательные учреждения определяют (составляют) свой учебный план и согласовывают его с органами управления образованием.

Для выбранных курсов могут быть использованы как государственные программы, так и программы, разработанные образовательным учреждением.

Один курс из числа предлагаемых государством в обязательном порядке включается в каждую образовательную область (сферу).

Субъектно-уровневый учебный план

Этот тип учебного плана позволяет субъектам образовательного процесса стать творцами содержания образования:

- он дает возможность в рамках коллективной формы образования сделать обучение индивидуально направленным;
- создает новую структуру обучения, когда образование осуществляется, прежде всего, через самообразование;
- государство и учитель создают условия и представляют возможность, а учащийся становится ответственным (вместе со своими родителями) за свое образование;
- важным моментом обучения становится временное группирование учащихся для занятий;
- каждый учащийся в рамках общешкольного имеет свой учебный план;
- от учащихся требуется постоянная самоорганизация своей деятельности, что формирует у них готовность к жизни в постоянно меняющемся мире;
- от учителей требуется быть профессионально и психологически готовыми оказывать помощь учащемуся в его учебной деятельности.

При организации работы по этому плану возникают те же опасности, что и по предыдущему:

- размывания систематического образования;
- некомпетентной помощи учащимся и, тем самым, снижения качества образования.

Подобный тип плана (см. его вариант в табл. 3.9) может быть использован в инновационных учебных заведениях, гимназиях, лицеях, а также специальных школах и при организации экспериментального обучения.

В предлагаемых основных направлениях образовательного процесса и в новой структуре его организации предусматривается обязательное пространство для самообразования, как ключевого компонента развития учащегося и преодоления образовательной "уровнировки". Самообразовательное пространство является своеобразным рамочным стандартом, который содержательно и организационно определяется и реализуется непосредственно участниками образовательного процесса.

Табл.3.9. Субъективно-уровневый учебный план (вариант)

50%	20%	30%
I уровень Субъективно-госуд., республиканский и т.д	II уровень Пеколлектив и учитель	III уровень Учащиеся (их родит.)
Русский язык и литература (или интегрир. курс с включ. других филологич. дисциплин.) Математика Естествознание Обществоведение Иностранный язык Физкультура	Определяет цели и содержание, перечень курсов, а также организацию обучения	Определяют цели и содержание, самостоятельное обучение, сами выбирают форму обучения и отчета. Учителя осуществляют помощь и контроль по выбранной форме (в т.ч. коллективной).

3.4 Разработка учебного плана школы

Учебный план, разработанный и принятый школьным коллективом, согласованный с местным органом управления образованием, является одним из основных документов образовательного учреждения.

От базисного учебного плана – к школьному

Для того, чтобы спроектировать учебный план школы, важно знать соответствующие правовые нормы, изменения в социальном заказе на образовательные услуги, особенности и интересы учащихся, педагогического коллектива, уметь их соотносить между собой, знать и понимать основное назначение данной школы, результаты работы школьного коллектива за предыдущие годы и текущий по действующему плану и связанные с ним проблемы. Разработанный план конкретной школы должен сохранять основную трехчастную структуру базисного плана, то есть включать все три компонента: федеральный, национально-региональный и школьный. Он должен отражать все базисные нормативы, основные типы учебных занятий, перечисленные в п. 3.2.

Индивидуальность учебного плана конкретной школы создается за счет содержательного наполнения (конкретной расшифровки) всех структурных компонентов и частей, особенно — вариативной части плана (школьного компонента). Она находит свое выражение в сочетании конкретных учебных планов не только для каждой ступени обучения, но и для каждой параллели, а при дифференцированном подходе — для нескольких потоков и видов классов и даже для отдельных классов. Например, если в параллели 5-х классов один класс является коррекционным, а в учебном плане будет дано общее единое распределение часов на все классы без учета специфики коррекционного класса, то учебный план школы не будет соответствовать реальному положению дел.

Наполнение всех структурных компонентов, частей во многом зависит от правильного понимания назначения, специфики, основных характеристик базисного плана, его вариантов (представленных в п.3.2 и 3.3.), от знания и понимания особенностей видов действующих учебных планов школ, от понимания, за счет чего и как может изменяться и компоноваться содержание образования по всем трем компонентам и двум основным частям (инвариантной и вариативной), в каких пределах и за счет чего можно изменять объем учебного времени, отводимого на изучение обязательных образовательных областей.

Учебный план должен быть достаточно многообразным и гибким, чтобы обеспечить разные варианты:

- наполнения основных компонентов (федерального, национально-регионального, школьного);
- сочетания этих компонентов;
- номенклатуры предметов и/или образовательных областей;
- нагрузки по определенным предметам (углубление) и циклам (профильность);
- уровней общей нагрузки учащихся, в зависимости от их особенностей и возможности.

При создании учебного плана школы важно предусмотреть возможности его выбора (построения) с учетом уровня подготовки учащихся (от планов для классов одаренных детей до планов для классов компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения).

Выбор варианта конкретного учебного плана школы определяется целым рядом внешних и внутренних факторов.

К числу внешних факторов относятся: возможности получения квалифицированной консультативной помощи методических служб и органов управления, возможности обеспечить реализацию инновационных учебных программ, позиция родителей, их отношение к образованию детей, позиция местных и региональных органов управления, степень реальной автономности образовательного учреждения.

Внутренними факторами выбора конкретного варианта учебного плана являются: состав учащихся, зрелость педагогического коллектива, уровень квалификации учителей, принятая миссия и выбранный профиль школы, комплекс образовательных целей, результаты осуществляемого образовательного процесса, стиль управления образовательными процессами, наличные возможности школы в части ресурсного обеспечения образовательных процессов.

Разработанный учебный план школы должен удовлетворять таким требованиям, как:

- **полнота** (сохранение обязательного базисного компонента содержания образования, учет региональных и национальных образовательных, социокультурных и иных потребностей);

- **целостность** (необходимость и достаточность компонентов, их внутренняя взаимосвязь);
- **сбалансированность** (рациональный баланс между федеральным, региональным и школьным компонентами, между циклами предметов, отдельными предметами, между обязательными предметами и предметами по выбору);
- **преемственность** между ступенями и классами (годами обучения);
- **гибкость** плана, наличие резервов, отсутствие перегрузки учащихся;
- **обеспеченность ресурсами.**

Значение учебного плана школы настолько велико, что его разработка ни в коем случае не может быть формальной и келейной, в этот процесс должен быть включен весь педагогический коллектив.

Оценка школьных учебных планов

Анализ учебных планов школ показывает, что их разработчики допускают различного рода ошибки, часть из которых встречается наиболее широко и может быть названа типичными.

Так, нередко реальный учебный план образовательного учреждения подменяется базисным, в нем не конкретизируются предметные области, не уточняется, на что конкретно будут использоваться часы, отданные на курсы по выбору, на школьный компонент на каждой ступени обучения в конкретных классах с учетом дифференцированного обучения, наличия нескольких потоков учащихся.

Не соблюдаются государственные и региональные образовательные стандарты, закрепленные в базисном учебном плане (инвариантный компонент учебного плана):

- нарушается в сторону превышения предельно допустимая нагрузка учащихся;
- сокращается установленное базисным учебным планом минимальное количество часов для изучения отдельных обязательных предметов;
- не сохраняется номенклатура обязательных предметов;
- нерационально используется время, отведенное на школьный компонент.

Отсутствуют пояснительные записки к планам или их содержание имеет формальный характер, не раскрывает специфики плана, его основных идей, не объясняет тех изменений, которые вносятся в разные компоненты и структурные части плана в связи с особенностями учебного заведения, его ценностными, целевыми установками.

Основными причинами этих нарушений (помимо объективных: недостаточного количества педагогических кадров вообще или кадров нужной квалификации, слабое программно-методическое обеспечение), являются: незнание социального заказа, возможностей и интересов учеников; неумение рационально расставлять кадры, разумно распределять нагрузку учителей с точки зрения обеспечения качества образования учащихся; стихийное ("в последнюю минуту") и необоснованное, иными словами — непрофессиональное, некомпетентное составление учебного плана.

Во избежание нарушений и ошибок при построении школьных учебных планов, целесообразно проводить внутреннюю экспертизу проекта учебного плана, отвечая на следующие вопросы:

- насколько в учебном плане сохраняется базисный федеральный компонент;
- сохраняется ли в учебном плане в необходимом объеме содержание, являющееся обязательным на каждой ступени обучения;
- соответствует ли предельно допустимая нагрузка школьников по основным предметам требованиям базисного плана;
- сохраняется ли номенклатура обязательных предметов;
- сохраняется ли базисное количество часов на обязательные предметы;
- насколько рационально в учебном плане используется региональный компонент;
- насколько рационально используются часы школьного компонента, и соответствует ли его содержание типу, виду, целям и задачам учебного заведения;
- используются ли часы школьного компонента в полном объеме;
- соблюдается ли общая (итоговая) учебная нагрузка (если нет — почему; существенны ли превышения; за счет чего они возникают);
- соответствует ли в целом содержание учебного плана основным целям учреждения, отражает ли в полной мере его специфику;
- ориентированы ли структура и содержание учебного плана на развитие целостного мировоззрения и подготовку молодежи к восприятию и освоению современных

реалий жизни (введение курсов экологической, правовой, экономической, психологической, профессиональной направленности);

- имеет ли учебный план необходимое кадровое, методическое, материально-техническое и иное обеспечение?

При подготовке к защите нового учебного плана руководителям школы важно быть готовыми к ответам на следующие дополнительные вопросы:

- на основании каких нормативных документов, других источников составлен данный учебный план школы;
- предполагается ли внесение изменений в инвариантную часть плана;
- в каких случаях могут вноситься эти изменения и как это будет обосновываться;
- каким образом в плане используются и учитываются ориентиры и нормативы регионального базисного учебного плана;
- на что, для решения каких задач, используются часы школьного компонента:
 - на поддержку основных курсов в виде консультаций;
 - на развитие содержания образования (например, вводятся нетрадиционные курсы);
 - на обеспечение профильного обучения и т.д.

Своевременное продумывание этих вопросов избавит руководителей школы и весь ее коллектив от ошибок и нарушений, а также от конфликтов с контролирующими органами.

3.5. Планирование расписания учебных занятий

Для успешной организации образовательного процесса в школе важнейшее значение имеет еще один этап его планирования — составление расписания занятий. В практике школы существуют различные виды расписаний: расписание учебных занятий, занятий ГПД, внеурочных занятий второй половины дня. Они должны быть тесно взаимосвязаны друг с другом и образовывать целостную систему.

Требования к расписанию занятий

Расписание учебных занятий составляется на основе разработанного учебного плана школы и является инструментом для структурирования времени учебного дня и недели, распределения времени учащихся и педагогов.

Расписание занятий должно соответствовать основным устремлениям школы, ее общей ориентации на высокое качество образования, профилактику и преодоление дезорганизации школьной жизни, перегрузки, переутомления, заболеваемости, быть направленным на поддержание хорошего самочувствия детей и взрослых. Оно должно учитывать особенности учащихся, санитарно-гигиенические нормы, рекомендации медиков и психологов, которые даются на конкретный вид учреждения, класса, учитывать особенности содержания и построения образовательного процесса в конкретной школе, требования к режиму работы учреждения, а также интересы, возможности и объем нагрузки учителей.

Способы составления расписания занятий

Расписание разрабатывается «вручную», либо с помощью специальных программ ЭВМ. Процесс его составления проходит в несколько этапов.

В начале собирается вся нужная информация, подготавливаются формы, таблицы, составляются списки. Затем анализируется занятость учителей в классах, кабинетов в течение дня и недели, определяется последовательность действий: с каких предметов начинать, каких преподавателей планировать в первую очередь. Наконец составляется учебное расписание занятий для каждого класса на каждый день недели с указанием последовательности уроков и места их проведения.

Компьютерные программы появились недавно и пока не получили широкого распространения. Кроме того, в силу недостаточной их вариабельности, целесообразно использовать возможности ЭВМ как дополнительные, вспомогательные.

Распределение нагрузки школьников и учителей

При структурировании нагрузки школьников особое внимание необходимо уделить наиболее рациональному использованию учебного времени. Для этого необходимо ответить на следующие вопросы:

- в какое время у учащихся отмечается наибольшая эффективность усвоения материала при наименьших психофизиологических затратах организма;

- как распределяются предметы по степени их сложности для учащихся разных возрастных категорий;
- какими уроками в расписании целесообразнее ставить наиболее трудные предметы в начальных классах, для учащихся среднего и старшего возраста;
- как изменяется работоспособность учащихся в течение недели и как в связи с этим лучше распределить объем нагрузки по дням;
- за счет чего, каких предметов, какого сочетания, чередования предметов можно поддерживать необходимый уровень работоспособности учащихся в течение учебного дня?

При распределении нагрузки учителей необходимо, прежде всего, учитывать: является ли учитель штатным сотрудником или совместителем, только учителем или одновременно администратором, какова его общая нагрузка, в какой степени, в скольких классах, параллелях он работает, сколько предметов преподает учитель, делятся ли классы по его предмету на группы, какие предметы преподает учитель (в том числе по степени сложности), когда у него методический день.

По возможности следует также учитывать пожелания учителей о распределении их нагрузки в течение дня, недели, четверти, полугодия, стремиться так составлять расписание, чтобы силы учителя использовались экономно (снижать число подготовок в день, сокращать количество перерывов между уроками ("окон"), не ставить рядом уроки в классах разных возрастных групп (например, 5 и 11-е).

При распределении уроков по дням недели и по порядку необходимо обращать внимание, какова трудность предмета для усвоения учащимися, в течение какого времени изучается предмет (полугодия, года), какое количество часов отведено на предмет (еженедельное изучение или нет, регулярность изучения предмета), целесообразность со- вмещения предметов одной направленности (например, не рекомендуется в один день ставить предметы развивающего характера).

Оценка расписания занятий

После составления расписания его целесообразно проанализировать по следующим вопросам:

- соблюдается ли в соответствии с санитарно- гигиеническими требованиями и нормативами учебного плана школы;
- часовая учебная нагрузка в течение одного дня и недели для учащихся разного возраста (6-леток, начальных, 5-8, старших классов);
- условия проведения факультативных занятий;
- есть ли в расписании "нулевые", седьмые, восьмые уроки, целесообразно ли их планирование; рационально ли соотносятся, сочетаются, чередуются в течение одного дня и недели предметы естественно-математического и гуманитарного цикла с развивающими предметами (труд, физкультура и др.);
- насколько равномерно в течение недели распределены часы на развивающие предметы;
- есть ли в расписании для учащихся начальных классов один "разгрузочный" день в неделе;
- рационально ли чередуются письменные и устные предметы в течение учебного времени;
- соблюдается ли нагрузка учителя в соответствии с его тарификацией;
- насколько удобно данное расписание для большинства учителей;
- рационально ли в течение дня и недели распределены учебные кабинеты?

Вариант расписания обсуждается со всеми заинтересованными лицами, утверждается, оформляется и вывешивается для учеников и учителей, становясь реальным инструментом регламентации образовательного процесса.

Планирование имеет важнейшее значение для эффективности функционирования школы. С принятием Закона РФ "Об образовании" компетенция и ответственность школы в реализации этой функции существенно расширились.

Посредством планирования определяется: каких результатов хочет достичь школа в конце учебного года и на промежуточных этапах, кто, что и когда для этого должен будет сделать. Планы служат основным средством управления деятельностью педагогического коллектива школы.

ТЕМА 4. КОНТРОЛЬ ПРОЦЕССОВ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЫ

Знание состояния дел в школе обеспечивается за счет реализации функции контроля. Контроль позволяет выявить необходимость принятия управленческих решений в случаях, когда реальное положение дел не соответствует желаемому. В задачи контроля входит, также, формирование информационной базы для оценки работы персонала и побуждения исполнителей к продуктивной работе. Наконец, контроль позволяет выявить наиболее ценный опыт педагогической и управленческой деятельности.

4.1. Субъекты внутришкольного контроля

Субъекты контроля определяются на основании нормативных документов, а также при создании структуры школы. В зависимости от того, кто выполняет контролируемую функцию, в школе различают административный контроль, взаимоконтроль, коллективный контроль учителей, а также самоконтроль.

Административный контроль

Контроль, осуществляемый руководством школы, называют административным.

Как правило, директор школы основной объем функций контроля делегирует своим заместителям, оставляя в большинстве случаев за собой контроль работы административно-управленческого персонала, выполнения Закона РФ "Об образовании", состояния санитарно-гигиенических условий, соблюдения правил охраны труда и техники безопасности, сохранности материально-технической базы и зданий школы, ведения документации строгой отчетности (трудовых книжек педагогов, журналов и личных дел учащихся, финансовой документации и т.д.).

В ведении заместителей директора школы находятся определенные процессы функционирования и их непосредственные исполнители, а также органы управления этими процессами. Они контролируют: выполнение учебных программ, выполнение режима учебных занятий и посещаемость учащихся, работу классных руководителей, а также ведение школьной документации (классных журналов, планов работы учителей и др.), работу методических объединений, проблемных групп, работу школьной библиотеки и т.д., состояние воспитательного процесса, качество работы обслуживающего персонала, состояние и сохранность материально-технической базы школы.

Конкретное распределение функций контроля между директором и его заместителями может существенно варьироваться в разных школах. Административный контроль оказывает сильное влияние на работу сотрудников, проводится по четкому плану и регулярен. Однако он может быть недостаточно компетентным, так как в подчинении одного руководителя обычно находятся учителя, преподающие разные предметы и ведущие разнообразную учебно-воспитательную деятельность.

Коллективный контроль и взаимный контроль учителей

Контроль, осуществляемый учительским коллективом — коллективный контроль, имеет не столь жесткие формы, как административный — это контроль равных по положению, и поэтому он осуществляется в формах профессиональных дискуссий, творческих отчетов о работе. Работа учителей может быть проанализирована и оценена самими педагогами в процессе работы коллегиальных органов управления. Коллеги могут оценить эффективность внедрения новых методов преподавания, проверить исполнение индивидуального плана развития учителя и участие в выполнении коллективно принятых решений. Его цель — оказание необходимой помощи в виде совета, рекомендаций, экспертного заключения компетентных специалистов и одновременно коллег, решающих с педагогом общие задачи. Коллективный контроль приносит наибольшую пользу, когда необходима широкая экспертная оценка работы педагога, например, при аттестации кадров.

Педагоги и руководители школы могут выполнять функцию контроля по отношению друг к другу. В этом случае говорят о взаимоконтроле. Взаимный контроль оказывается наиболее эффективным при передаче опыта и повышении квалификации. Передавая свой опыт, каждый из коллег изучает, как идет его освоение другими. Взаимоконтроль может быть между специалистами равной квалификации, а также между руководителями, имеющими в коллективе одинаковый статус, например, руководителями методических объединений.

Контроль деятельности учителя со стороны коллег обладает большой силой воздействия на сотрудников. Его результаты непосредственно влияют на статус педагога в коллективе. Поэтому при

организации коллективного контроля и взаимоконтроля важно учитывать индивидуальные особенности контролируемых и контролирующих, личные симпатии-антипатии педагогов. В противном случае может возрасти число конфликтов.

Самоконтроль

Самоконтроль означает работу учителя на доверии. Доверие оказывается лучшим стимулом для педагогов в качестве поощрения за высокие результаты педагогической деятельности. Очевидно, что педагог может быть переведен на самоконтроль по истечении определенного времени работы в данной школе.

Самоконтроль проводится путем самостоятельного сопоставления учителем достигнутых результатов с требуемыми стандартами и нормами деятельности. Поэтому учитель, работающий на доверии, должен иметь четкие внешние требования для оценки собственных результатов. Работать на самоконтроле должны зрелые специалисты, способные к объективной оценке своей деятельности и имеющие высокий уровень мотивации.

Эффективность перевода педагогов на самоконтроль в значительной мере зависит от зрелости педагогического коллектива школы. Работа в режиме самоконтроля отдельных педагогов в условиях низкого уровня развития всего коллектива может стать источником конфликтов, поддерживать отчужденность между коллегами.

4.2. Виды и формы контроля

Для контроля за различными объектами и участками работы школы используются разнообразные формы и методы. Можно выделить две основные группы форм контроля. К первой относятся предварительный, текущий и итоговый контроль, используемые для проверки состояния образовательного и других процессов жизнедеятельности школы, а ко второй — специальные формы контроля за состоянием учебно-воспитательного процесса.

Предварительный, текущий и итоговый контроль

В зависимости от того, на каком этапе своего выполнения контролируется работа, различают предварительный, текущий и итоговый (заключительный) контроль.

Предварительный контроль осуществляется до фактического начала работы. Объектом контроля являются материальные и финансовые ресурсы, а также готовность исполнителей. Предварительный контроль имеет опережающий, прогностический характер, его смысл состоит в предупреждении возможных сбоев еще до начала процесса и обеспечении условий для успешного выполнения намеченного. Например, в августе проводится проверка готовности к началу учебного года: проверяется календарно-тематическое планирование, оборудование кабинетов, документация. Предварительный контроль полезен для предупреждения ошибок в работе учителей при переходе к изучению особо сложных для усвоения тем.

Текущий контроль проводится в ходе выполнения работ. Объектом контроля являются промежуточные результаты деятельности исполнителей, их отношение к работе, сложившиеся межличностные отношения в совместно работающих группах. Текущий контроль проводится спустя определенное время после начала работ, когда можно подвести определенные итоги сделанного. Смысл текущего контроля состоит в выявлении возможных отклонений промежуточных результатов от запланированных.

Заключительный контроль проводится после того, как работа выполнена, например, в конце года. Объектом заключительного контроля являются результаты сделанного, которые сравниваются с требуемыми. Смысл этого контроля в том, чтобы выявить степень достижения целей, собрать информацию для планирования, если подобные работы будут проводиться в будущем. Он дает возможность лучше, оценить, насколько реалистичными были первоначальные планы и предотвратить в будущем возможные ошибки.

Виды и формы контроля учебно-воспитательного процесса

Выделяется два вида контроля учебно-воспитательного процесса: тематический и фронтальный, каждый из которых осуществляется в своих формах. Тематический контроль имеет тематически-обобщающую, классно-обобщающую, предметно-обобщающую и персональную формы.

Тематически-обобщающий контроль предназначен для углубленного изучения одного или нескольких аспектов педагогического процесса в разных классах и по разным предметам. Например, может изучаться вопрос формирования общеучебных умений и навыков учащихся, развития познавательных интересов школьников и др.

Классно-обобщающий контроль предполагает изучение состояния учебно-воспитательного процесса в одном классе по конкретному аспекту. В ходе классно-обобщающего контроля может, например, проверяться подготовка учащихся выпускного класса к экзаменам. Он позволяет установить степень слаженности работы группы педагогов с одним классным коллективом. Особое значение это может иметь, например, при переходе учащихся из начальной школы в среднюю и из средней — в старшую.

Предметно-обобщающий контроль предполагает проверку качества преподавания определенного предмета в разных классах и разными учителями. Эту форму наиболее целесообразно использовать в случаях, когда имеются отклонения от запланированных результатов в успеваемости по определенному предмету.

Персональный контроль — это комплексный контроль работы одного учителя в разных классах. Он проводится в плановом порядке с тем, чтобы оценить качество выполнения учителями своих обязанностей, выявить достижения, способствовать устранению ошибок, оказывать побуждающее влияние.

Фронтальный контроль по форме проведения является комплексно-обобщающим. Он предполагает глубокую всестороннюю проверку деятельности всего или части педагогического коллектива (например, методического объединения) по целому ряду аспектов. Например, может быть проверена деятельность учителей начальной школы по вопросам развития учащихся на уроках и во внеурочной воспитательной деятельности, соблюдения санитарно-гигиенических требований к режиму занятий. Может быть фронтально проверена работа предметного методического объединения по целому кругу вопросов, входящих в его компетенцию: совершенствованию преподавания, обучению кадров, распространению их опыта и др. Данный вид контроля требует значительных затрат времени и усилий проверяющих, тщательной предварительной подготовки, поэтому используется редко.

Все перечисленные виды контроля состояния учебно-воспитательного процесса могут осуществляться как предварительные, текущие и итоговые.

4.3. Принципы и методы контроля

Девять принципов эффективного контроля

Чтобы быть эффективным, контроль должен отвечать следующим общим принципам.

1. Принцип стратегической направленности контроля. Эффективный контроль должен отражать и поддерживать общие цели школы.

2. Принцип соответствия делу. Контроль должен соответствовать контролируемому виду деятельности, объективно измерять и оценивать то, что действительно важно.

3. Принцип нормативов. Обязательным условием эффективного контроля является наличие объективных, точных и удобных для применения нормативов. Необходимо найти простой и конкретный способ определения степени выполнения запланированных задач. Поскольку контроль осуществляется человеком, он неизбежно подвергается влиянию личностных факторов. Фактическое положение дел может восприниматься в самом различном свете в зависимости от личности контролирующего, следовательно, необходимо разработать четкие и объективные критерии, проверки качества работы, которые будут убедительны и для контролируемых.

4. Принцип контроля по критическим точкам. Эффективный контроль требует особого внимания к факторам, критическим для оценки степени выполнения плана. Как правило, руководителю нет необходимости проверять все до мелочей — необходимо убедиться лишь, что планы выполняются. Следовательно, внимание сосредотачивается лишь на узловых моментах деятельности, по которым можно определить, имеются ли отклонения от планов.

5. Принцип существенных отклонений. Эффективность контроля повышается, если внимание сосредотачивается на отклонениях, имеющих некоторую критическую величину или относящихся к разряду исключительных. Более мелкими можно пренебречь. Руководители должны заниматься лишь существенными отклонениями в лучшую или худшую сторону.

6. Принцип действия. Контроль оправдан только тогда, когда отклонения от планов подвергаются затем корректировке.

7. Принцип своевременности контроля. Своевременность контроля заключается в определенной частоте проведения измерений или оценок, которая адекватно соответствует контролируемому явлению. Значение наиболее подходящего временного интервала определяется с учетом содержания основного плана, времени, в течение которого протекают мероприятия по контролю, затрат на проведение проверки и распространение полученных результатов.

8. Принцип простоты контроля. Простейший контроль, с точки зрения тех целей, для которых он предназначался, — это наиболее эффективный способ контроля. Простейшие методы требуют меньше усилий и более экономичны. Контроль должен соответствовать потребностям и возможностям людей, взаимодействующих с системой контроля и реализующих ее.

9. Принцип экономичности контроля. Любой контроль, который требует больше, чем дает для достижения целей, направляет работу по ложному пути.

Методы внутришкольного контроля

Используемые в школе методы контроля делятся на две группы — методы контроля результатов деятельности и методы контроля состояния процессов.

Методы контроля результатов. Разнообразие применяемых методов оценки результатов обусловлено разнообразием процессов в школе, каждый из которых имеет свои результаты и методы их измерения. Возможности каждого конкретного метода ограничены. В большинстве случаев для получения объективной информации используется несколько дополняющих друг друга методов оценки результатов.

Результаты многих процессов, и, прежде всего образовательного, сложно выявить и измерить.

Наиболее отработана методика контроля формальных результатов учебной деятельности: полноты, прочности, обобщенности, системности и т.д. знаний и умений школьников. Для оценки этих результатов используются специальные задания, в том числе и тестовые. Значительно сложнее обстоит дело с оценкой результатов развития учащихся. Здесь методическая база пока отработана еще слабо. Для оценки уровня интеллектуального развития используют школьный тест умственного развития (ШТУР). Используют также экспертные оценки показателя сформированности мотива обучения, уровня развития самостоятельности, способности применять имеющиеся знания на практике, действовать в нестандартной ситуации, и др.

Методы контроля состояния процессов. Основными методами контроля состояния процессов являются методы наблюдения и анализа процесса, психологического тестирования, методы социологических исследований (анкетирование, беседы, интервьюирование и др.), хронометрирование, изучение школьной документации.

Контроль состояния процессов позволяет спрогнозировать будущие результаты либо выявить причины недостатков уже полученных результатов. Например, если выявлены пробелы в знаниях учащихся, то требуется установить причины этого. Здесь может быть использована и беседа с учителем, и проверка документации, тетрадей учащихся, классного журнала, и наблюдение работы учителя на уроке.

В школах широко практикуется использование включенного наблюдения учебно-воспитательного процесса и одновременно — его анализ. Особенности включенного наблюдения состоят в том, что проверяющий не вмешивается в ход процесса до его окончания и ставит задачи его коррекции перед самим педагогом.

Полный анализ урока или воспитательного мероприятия сделать практически невозможно. Обычно наблюдение и анализ осуществляются по главным результатам, фиксируемым педагогом в качестве основной цели. В качестве требуемых результатов выступают программные требования, цели, поставленные педагогическим коллективом школы, а также цели устранения недостатков, выявленных в ходе предыдущего контроля.

Однако, метод наблюдения не универсален, далеко не все можно пронаблюдать, то есть увидеть и услышать. В связи с этим, он часто используется в сочетании с другими методами: устной и письменной проверкой знаний, социологическим опросом, изучением документации и хронометрированием наблюдаемого процесса.

В контроле за состоянием процессов часто используется метод изучения документации и, прежде всего, планов. Это могут быть планы работы школы, ее структурных подразделений, органов управления школой (коллегиальных субъектов управленческой деятельности и должностных лиц), учебные планы, программы, календарно-тематические и поурочные планы и т.д. Ход образовательного процесса отражается также в классных журналах, тетрадях и дневниках учащихся, отчетах учителей, графиках контрольных и лабораторных работ, книге движения и личных делах учащихся, протоколах и решениях органов управления школой, в тетради замены заболевших учителей и другой школьной документации. Для фиксирования хода других процессов также используются специальные документы: планы самообразования учителей, тетради заявок и учета работы рабочих по обслуживанию здания, документация по питанию, библиотечному обслуживанию школьников, медицинские карты детей, содержащие информацию о состоянии их здоровья и результатах профилактики заболеваемости (прививках, диспансеризации) и т.д.

Метод изучения документации, несмотря на его формальный характер, позволяет собрать наиболее надежную информацию. Он экономичен, так как с его помощью за короткие сроки можно проверить большой участок работы школы. Однако, данный метод не позволяет установить, насколько фиксируемое в документах действительно соответствует реальному, и установить возможные искажения.

В последнее время все более широкое распространение получают социологические методы изучения состояния процессов: опросы, беседы, интервью. Их применение требует специальной подготовки проверяющих.

Правила мотивирующего контроля

Процесс контроля связан не только с выявлением результатов и состояния процессов жизнедеятельности школы, но и с оценкой работы тех людей, которые осуществляют эти процессы. Одной из основных задач контроля является мотивация работников школы к улучшению результатов трудовой деятельности. Контроль призван побуждать к устранению существующих недостатков или использованию новых возможностей. Однако, сама процедура контроля может приводить к сильным напряжениям и вызывать чувство сопротивления. В этих случаях контроль может сыграть демотивирующую роль. Чтобы этого не происходило, при его осуществлении нужно соблюдать общие условия мотивации.

Оценка работы сотрудника будет для него значимой и привлекательной, если он уверен в ее справедливости и реалистичности требований, предъявляемых проверяющим. Слишком высокие стандарты воспринимаются как недостижимые, а слишком низкие не порождают чувства успеха.

Оценка, высказываемая проверяющим, будет восприниматься как справедливая, если:

- все сотрудники, достигшие равных результатов, оцениваются одинаково;
- стандарты или нормативы, с позиции которых проводится оценка работы, достаточно обоснованы и объективны.

Справедливость контроля достигается введением стандартов (норм, требований), предварительно согласованных с коллективом; обоснованием и аргументированностью оценочных суждений в процессе контроля; предоставлением подчиненному права самому проанализировать и оценить результаты своего труда; уважительным и доброжелательным отношением к личности контролируемого.

Контроль должен завершаться формулированием предложений по устранению выявленных недостатков. Очень важно, чтобы они соответствовали реальным возможностям контролируемых, помогали решать действительно насущные проблемы его деятельности, рождали чувство уверенности в достижимости желаемых результатов.

Наименее эффективны с точки зрения мотивации: нерегулярный контроль, имеющий характер единичного инцидента; тотальный контроль, при котором сотрудники освобождаются от личной ответственности; скрытый контроль (он вызывает досаду, так как служит выражением недоверия); контроль для проформы (в этом случае руководитель демонстрирует, что не интересуется достижениями своих сотрудников); замалчивание выводов контроля (негативные результаты контроля бесплодны, если не становятся предметом обсуждения).

Чтобы контроль побуждал сотрудников к эффективной работе, при проведении проверок от руководителя требуется использование специальных методов и приемов. Решение задачи мотивации облегчается, если в процессе организации и проведения контроля руководствоваться следующими правилами:

- добиваться того, чтобы контроль проводился уважаемыми для сотрудников людьми;
- оценивая работу, значимую для организации, подчеркивать ее смысл для контролируемого;
- контролируя, стараться выявлять не только недостатки, но и успехи;
- оценивать результаты по согласованным с коллективом стандартам;
- сотрудников, имеющих одинаковые результаты, оценивать одинаково;
- уважать личное мнение и проявлять доброжелательность к сотрудникам в процессе контроля; беседа по его итогам не должна быть "разборкой", она должна быть выдержана в конструктивном и уважительном духе, несмотря ни на что;
- создавать у учителя положительный эмоциональный настрой, уходить от нежелательного в общении эмоционального напряжения: испуга, обиды, раздражения и т.д.;

- обсуждать новые цели и необходимые изменения вместе с контролируемым, предлагать, но не навязывать помощь;
- добиваться того, чтобы подчиненный действительно (а не формально) согласился и принял выводы из контроля и знал, как можно исправить положение;
- внушать сотруднику уверенность в своих силах.

4.4. Процедуры внутришкольного контроля

Чтобы быть эффективным, контроль должен осуществляться регулярно, хотя это не исключает внепланового выполнения процедур контроля. Однако в хорошо работающих школах внеплановый контроль — редкость.

Контроль учебно-воспитательного процесса

Контроль за состоянием и результатами учебно-воспитательного процесса должен ежегодно планироваться, и планы контроля в форме циклограмм должны доводиться до всех учителей. На рис. 4.1. приведен вариант такой циклограммы.

Рис. 4.1 Циклограмма контроля результатов и состояния учебно-воспитательного процесса

Темы проверок	МЕСЯЦЫ									
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1.Проверка календарно-тематического планирования прохождения учебного материала учителями-предметниками	+									
2. Контроль за осуществлением преемственности по отношению к предыдущему этапу (году).	+									
3. Проверка начала преподавания новых предметов.	+									
4.Текущий контроль результатов учебно-воспитательного процесса.			+		+		+		+	
5.Проверка прохождения программ учителями-предметниками.			+		+		+		+	
6.Итоговый контроль результатов учебно-воспитательного процесса.									+	+

Циклограмма не включает текущего контроля состояния учебно-воспитательного процесса. Его планирование в каждой школе осуществляется индивидуально, с учетом собственных слабых мест. Например, под контроль берутся те участки работы (учителя, классы, отдельные предметы), в которых в процессе предыдущего контроля были выявлены недостатки.

При контроле за состоянием учебно-воспитательного процесса ограничены возможности для использования коллективного и взаимоконтроля. Это объективно приводит к увеличению административного контроля и необходимости перевода наиболее опытных учителей на самоконтроль. Вместе с тем, работа учителей-предметников имеет существенную специфику, что предъявляет высокие требования к компетентности субъектов контроля. Далеко не всегда директор школы или его заместитель могут во всех аспектах хорошо оценить состояние и результаты преподавания разных предметов. Эта проблема решается через специализацию в выполнении функций контроля и передачу части этих функций председателям методических объединений, заведующим кафедрами.

Контроль за состоянием обеспечивающих процессов

К обеспечивающим относятся процессы комплектования контингента обучающихся, осуществления их приема и выпуска из школы, программно-методического и материально-технического обеспечения, питания и др. Контроль за их состоянием осуществляется администрацией школы в соответствии с должностными инструкциями, в которых распределяется ответственность за управление обеспечивающими процессами. (Смотрите циклограмму контроля на рисунке 4.2).

Темы проверок	Месяцы									
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
1. Проверка хода комплектования 1-10-х классов.								+	+	+
2. Проверка результатов комплектования новых классов.	+									
3. Проверка правильности и своевременности сдачи стат. отчетов по школе (ОШ-1, ОШ-2).	+				+					+
4. Проверка получения классных и других журналов.	+									
5. Проверка правильности оформления журналов.	+									
6. Проверка правильности оформления документов о движении учащихся: алф. кн., кн. движения, личных дел.	+				+					+
7. Проверка состояния посещаемости занятий учащимися.	+		+		+		+		+	
8. Проверка хода подготовки к выпускным и переводным экзаменам.								+	+	
9. Проверка правильности оформления документов к экзаменам.									+	+
10. Проверка правильности оформления документов о получении образования.										+

Рис. 4.2. Циклограмма контроля работ по осуществлению всеобуча

Так, например, управленческие функции по осуществлению материально-технического обеспечения возлагаются на заместителя директора по административно-хозяйственной части, а непосредственными исполнителями являются работники по обслуживанию здания и младший технический персонал. Управленческие функции в отношении программно-методического обеспечения школы возлагаются на заместителя директора по учебно-воспитательной работе, а исполнителями являются библиотекарь, председатели методических объединений, учителя. Комплектованием классов, вопросами перевода и выпуска учащихся, как правило, занимается заместитель директора по учебно-воспитательной работе, секретарь и классные руководители, а контроль за этим процессом осуществляет директор.

В школе складываются определенные требования к порядку осуществления данных процессов и выделяются процедуры, осуществляемые циклично — ежегодно, каждое полугодие или месяц. Например, прием учащихся в школу начинается с первого апреля и завершается первого сентября. В июне проходят мероприятия по подготовке школы к новому учебному году и т.д. Заранее известное содержание деятельности позволяет разработать циклограмму контрольных мероприятий, осуществляемых администрацией школы. На рис. 4.2, 4.3, и 4.4 приведены примеры таких циклограмм.

Темы проверок	Месяцы									
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Проверка содержания заявки на новый учебный год.						+				
Проверка своевременности получения учебников и обеспеченности ими учащихся	+									+
Проверка своевременного получения и обеспечения программно-методич. документацией и литературой учебно-воспитательного процесса.	+									+
Проверка состояния учебно-методической базы кабинетов								+		+
Проверка правильности списания учебной и художественной литературы школьного библиотечного фонда.							+			

Рис. 4.3. Циклограмма контроля работ по программно-методическому обеспечению и библиотечному обслуживанию школы

Аналогично разрабатываются циклограммы контроля и за другими обеспечивающими процессами (медицинского обслуживания, питания и т.д).

В контроле за обеспечивающими процессами используются самые разнообразные методы, в том числе проверки с помощью специальных замеров работы школьного оборудования, изучения документации и др. Контроль за состоянием перечисленных процессов обычно проводится по заранее разработанным и утвержденным нормам.

Темы проверок	Месяцы									
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Проверка сохранности и порядка эксплуатации:										
- дорогостоящего оборудов.				+						+
- малоценного оборудов.				+						
Проверка содерж. заявок на приобретения нового оборудов.					+					
Проверка своевременности постановки на баланс нового оборудования.		+			+			+		+
Проверка ремонта шк. оборудования и помещений.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Проверка состояния уборки школьных помещений и пришкольного участка.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Проверка соблюдения ТБ учителями и обслуживающим персоналом.	+				+					+
Проверка эстетичности оформления школьных помещений.	+				+					+
Проверка состояния работы систем электро-, водо- и теплоснабжения, коммуникаций.	+		+		+					+
Проверка выполнения санитарно-гигиенических норм обеспечения учебно-воспитательного процесса.	+		+						+	+
Инвентаризация материально-технических средств.				+						
Проверка правильности списания материально-технических средств.	+			+			+			+

Рис. 4.4. Циклограмма контроля работ по материально-техническому обеспечению школы и эксплуатации школьного здания.

Контроль за работой структурных подразделений школы

В результате закрепления определенной специализации труда в школе образуются самостоятельные структурные подразделения: начальной, основной и старшей школы; предметные подразделения; подразделения, объединяющие учителей, работающих по разным образовательным программам. В больших школах, с децентрализованными орг- структурами, каждое такое подразделение работает практически самостоятельно, выполняя собственные функции в рамках общей концепции школы. В связи с этим, их работа нуждается в контроле со стороны руководителя вышестоящего уровня.

Деятельность структурных подразделений школы проверяется по следующим основным направлениям: качество планирования, организация и ход самой работы, результаты работы.

Под контролем качества планирования понимают проверку своевременности составления планов, их соответствие общешкольным задачам и задачам данного подразделения, отражение в планах специфики деятельности именно данного подразделения по форме и содержанию, степень полноты планов, степень их реалистичности.

Контроль организации и процесса работы структурных подразделений осуществляется в течение года на основе проверки соответствия реально организуемой работы запланированной. Используются методы беседы с руководителями структурных подразделений, проверки протоколов заседаний соответствующих органов, выборочно посещаются отдельные мероприятия.

Результаты работы структурного подразделения являются интегральным показателем качества его деятельности. Под результатами работы подразделения подразумевается вклад, который вносит его деятельность в решение общешкольных задач и, в частности, в повышение уровня обучения и воспитания школьников, совершенствование процесса преподавания, сплочение педагогического коллектива. Проверка результатов работы структурного подразделения предполагает применение заключительного контроля по истечении определенного периода (четверти, полугодия, года). Периодичность такого контроля определяется конкретной ситуацией. Она зависит от специфики деятельности подразделения и ее эффективности. При проверке результатов могут

быть использованы методы анализа документов (журналов, дневников, тетрадей, справок, сводок и т.п.), собеседования-отчета руководителя подразделения, выявления уровня знаний учащихся, анкетного опроса учителей об удовлетворенности работой данного подразделения, непосредственного наблюдения за работой учителей.

Контроль работы подразделений должен производиться по заранее подготовленному и известному всем заинтересованным лицам плану, сочетать в себе текущий контроль с итоговым. На рисунке 4.5. приведен пример циклограммы контроля за работой структурных подразделений.

Темы проверок	Месяцы									
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
Проверка качества планирования работы стр. подразделений.	+									+
Проверка организации текущей деятельности стр. подр.			+		+		+			
Проверка результатов работы структурных подразделений.					+				+	

Рис. 4.5. Циклограмма контроля за работой структурных подразделений

Контроль обеспечивает важнейшую составляющую всякого управления — обратную связь. Посредством контроля выявляется степень соответствия фактического состояния процессов, протекающих в школе, желаемому, накапливается информационная база для оценки кадров и побуждения их к более продуктивной работе, а также выявляется наиболее ценный опыт, который может быть использован в дальнейшей педагогической и управленческой деятельности.

ТЕМА 5. СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ

Если школа ориентирована на интенсивное развитие, то это предполагает множество частных изменений. Все эти изменения должны быть скоординированы и составлять единое целое, в противном случае их эффективность, с точки зрения конечного результата, не будет такой, какой могла бы быть. Реализация такого подхода к развитию школы требует системного управления.

5.1 Принципиальные особенности системного управления развитием школы

Основные идеи системного подхода к управлению развитием школы

Системный подход исходит из понимания процесса развития как совокупности связанных между собой изменений, обеспечивающих перевод школы как целого в качественно иное состояние. То есть он базируется на идее **целостности развития**. Системный подход предполагает, что, двигаясь в будущее, необходимо иметь образ того, какой мы хотим видеть школу в перспективе и, исходя из этого, определять, какие изменения и в какой последовательности нужно реализовать, чтобы, во-первых, не нарушать стабильного функционирования школы, а во-вторых, обеспечить последовательный переход из наличного состояния в желаемое. При системном подходе выбор любого нововведения осуществляется с позиции того, что оно даст для улучшения результатов работы школы в целом, а не какой-то ее отдельной части.

Это, в свою очередь, означает необходимость четкого представления конечного результата, т.е. системное управление — это всегда управление, **ориентированное на результат**. Оно предполагает создание иерархической структуры контролируемых (рационально определенных) целей. Только в этом случае оказывается возможным давать обоснованную оценку полезности того или иного нововведения не с точки зрения результатов работы какой-то части школы, а с позиции результатов деятельности школы как целого.

Наряду с идеями целостности и целенаправленности развития системный подход базируется на идее **опережающего управления**. Это управление предполагает, что для обеспечения эффективности необходимо как можно раньше предвидеть возникновение факторов, угрожающих достижению поставленных целей, и реагировать на них до того, как их действие приведет к ощутимым негативным последствиям. Чем раньше будет обнаруживаться необходимость выработки решений, тем больше возможностей не допустить больших потерь. Иначе говоря, опережающее управление реагирует не столько на то, что произошло, сколько на то, что может произойти.

Чтобы обеспечить такой тип управления, нужно иметь не только образ желаемого конечного результата, но и цепь промежуточных целей (контрольных точек), позволяющих судить, насколько ход реального процесса соответствует желаемому. Если не будет достигнута какая-то промежуточная цель, то это станет сигналом угрозы для достижения конечной цели, и руководитель сможет своевременно принять решение по коррекции ранее планировавшихся действий.

Целевая программа — основное средство системного управления развитием

Реализация системного подхода к управлению развитием обеспечивается за счет разработки использования специальных средств — **целевых программ**, поэтому часто этот подход называют **программно-целевым**.

Программа развития школы по своему смыслу — это нормативная модель инновационного процесса, определяющая:

- исходное состояние школы;
- образ желаемого будущего;
- состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему.

Наличие такой модели дает уверенность руководителю, что он знает, какой конечный результат должен быть получен к определенному моменту времени, какие действия кто и когда должен совершить для достижения желаемого результата. Не менее важно, что, благодаря программе, не только руководитель, но и участники совместной деятельности понимают, на достижение какой общей цели они работают, какова их роль в этой работе, что от них ждут и что произойдет, если они не обеспечат своевременного решения своих частных задач.

Движение в будущее можно сравнить с движением по незнакомой местности, а программу — с картой этой местности, на которой нанесены маршруты движения разных групп и определены точки их встреч по ходу движения. Если по незнакомой местности двигаться без карты, зная лишь общее направление, то потребуются затратить значительно больше усилий, чтобы прийти в нужное место, чем двигаясь с картой.

Другое важное назначение программы состоит в том, что она позволяет предупреждать "пожары", а не тушить их, когда они уже разгорелись.

Чтобы отвечать своему назначению, программа должна обладать определенными качествами. Выделяют семь таких качеств: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость, чувствительность к сбоям.

Актуальность — свойство программы быть ориентированной на решение наиболее значимых для будущего школы проблем, то есть таких проблем, решение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный эффект.

Прогностичность — свойство программы отражать в своих целях и планируемых действиях не только сегодняшние, но и будущие требования к школе и изменения в условиях ее деятельности, то есть способность программы соответствовать изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализовываться.

Рациональность — свойство программы определять такие цели и способы их достижения, которые для данного комплекса решаемых проблем при имеющихся ресурсах позволяют получить максимально полезный результат.

Реалистичность — свойство программы обеспечивать соответствие между желаемым и возможным, то есть между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами.

Целостность — свойство программы обеспечивать полноту состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, а также согласованность связей между ними.

Контролируемость — свойство программы операционально определять конечные и промежуточные цели (ожидаемые результаты), то есть определять их таким образом, чтобы существовал способ проверки реально полученных результатов на их соответствие целям.

Чувствительность к сбоям — это свойство программы своевременно обнаруживать отклонения реального положения дел от предусмотренного программой, представляющие угрозы для достижения поставленных целей. Чувствительность к сбоям тем выше, чем более детализирована программа, то есть, чем меньше временные интервалы между соседними контрольными точками (промежуточными целями). Чувствительность должна быть достаточной для того, чтобы в случае сбоя руководитель, принимающий решение, имел достаточное время на его выработку. Сверх этого чувствительность избыточна.

Отсутствие у программы какого-либо из перечисленных свойств будет приводить к тому, что либо желаемые результаты не будут получены вовсе, либо они будут получены в более поздние сроки и (или) с большими, чем предполагалось, затратами.

Логическая структура этапов разработки программы

Как и любой продукт, программу развития школы можно разрабатывать по разным технологиям. В конечном итоге важно: позволяет ли данная технология получить программу с необходимыми качествами и какие усилия (затраты) требуются на ее изготовление. Однако, на сегодняшний день процедура предполагает следующую последовательность основных этапов планирования развития школы:

- 1) *проблемный анализ состояния школы;*
- 2) *формирование концепции новой школы;*
- 3) *разработка стратегии, основных направлений и задач перехода к новой школе;*
- 4) *формирование целей первого этапа построения новой школы;*
- 5) *формирование плана действий.*

Реальный процесс разработки программы должен проходить все эти этапы, но он, конечно же, не может быть однонаправленным. Разработчики программы неизбежно будут вынуждены возвращаться к предыдущим этапам, корректируя полученные ранее результаты. Иначе говоря, структура реального процесса разработки программы, в отличие от его логической структуры, будет носить итеративный характер.

Особенности организации, руководства и контроля в системном управлении развитием школы

В системном управлении развитием школы разработка программы является важнейшей функцией. Но, чтобы программа реализовалась, необходимо также обеспечивать выполнение функций организации, руководства и контроля.

Системное управление развитием требует **гибких организационных** структур проектного или матричного типов. Разработка и реализация программы развития как системы нововведений, реализуемых параллельно и последовательно во времени, предполагает создание временных групп, которые, меняясь по своему составу, постоянно присутствуют в организационной структуре.

Поэтому, в отличие от управления функционированием, базирующемся на жестких структурах линейно-функционального типа, в структурах внутришкольного управления развитием должны существовать организационные механизмы создания временных подразделений, определения их обязанностей и полномочий, распределения функций контроля за их деятельностью и их ликвидации.

Структуры управления развитием предполагают значительно более высокую степень децентрализации управления. В противном случае руководство окажется перегруженным решением текущих задач как управления функционированием так и развитием. В силу недостатка времени, оно будет вынуждено делать выбор, и этот выбор, скорее всего, будет в пользу обеспечения стабильного функционирования.

При высокой степени децентрализации организационные структуры могут эффективно работать только при хорошо налаженных механизмах горизонтальной координации. При создании и реализации целевых программ развития временные подразделения должны будут устанавливать и координировать связи между собой. При работе в режиме функционирования эти связи в основном стабильные и отрабатываются в течение длительного времени. Работа в режиме развития требует быстрого налаживания новых каналов коммуникации посредством взаимодействия структурных подразделений по горизонтали, а не по вертикали, т.е. не через администрацию школы.

Осуществление функции **руководства** при системном управлении развитием также имеет существенные особенности. По-настоящему эффективным оно может быть только, если строится на демократических началах. Руководство развитием должно базироваться, прежде всего, на власти авторитета, примера и вознаграждения, а не на власти силы. Это, правда, означает, что эффективно реализовать системное управление развитием можно только в школах, имеющих зрелые педагогические коллективы. Задача руководителей школы состоит в том, чтобы с самого начала разработки целевой программы и на всех этапах ее реализации обеспечить широкое участие учителей в управлении. Для этого должна быть создана соответствующая мотивационная среда, которая не совпадает с мотивационной средой, обеспечивающей режим функционирования. Обладая властью, можно заставить человека делать рутинную работу, но заставить работать на развитие, т.е. творить — нельзя.

Каким бы зрелым ни был коллектив, в нем могут существовать различные точки зрения, различные позиции и понимания. Поэтому может возникать сопротивление каким-то отдельным нововведениям (о чем уже говорилось в предыдущей главе) При системном управлении развитием сопротивление может возникать не только в связи с отдельными нововведениями, но и в связи с общей концепцией развития. В коллективе могут оказаться различными взгляды на желаемое будущее школы, оценки значимости стратегических направлений ее изменения. Поэтому руководители должны будут решать специфическую задачу (не решаемую при управлении процессами функционирования) — преодоления сопротивления. Но преодоление означает не "подавление", а достижение понимания и принятия идей, заложенных в программу развития.

Еще одна специфическая задача, которую должны решать руководители при управлении развитием — это обучение учителей методам группового решения проблем. Учителя могут быть хорошо подготовлены как педагоги, но не владеть методами выявления и решения проблем, а также организации совместного выполнения такой работы. То есть они могут быть не подготовлены к решению управленческих задач такого рода. Но поскольку при системном управлении развитием, как уже отмечалось выше, многое зависит от успешности работы проблемных групп, то необходимым условием обеспечения успешности является формирование соответствующих умений.

Специфика реализации функции **контроля** при управлении развитием в том, что опережающее управление может обеспечиваться только опережающим контролем. В отличие от реализации единичных нововведений, при системном управлении развитием контроль хода выполнения программы должен быть распределен между различными уровнями, но одновременно он должен обеспечивать целостный образ состояния работ по программе, доступный любому ее участнику.

5.2. Системное планирование развития школы: выявление и оценка проблем

Первым шагом на пути к определению целей развития школы и способов их достижения должен стать анализ ее состояния, ориентированный на выявление и оценку проблем. Такой анализ должен ответить на вопрос: "Что требуется изменить, чтобы школа в будущем могла работать лучше, чем в настоящем?".

Понятие проблемы как системы

Проблема определяется как несоответствие объективно существующей потребности и возможности ее удовлетворения. Выявить проблему — значит обнаружить несоответствие между

тем, что есть, и тем, что должно быть, и осознать невозможность устранить это рассогласование посредством уже известных способов.

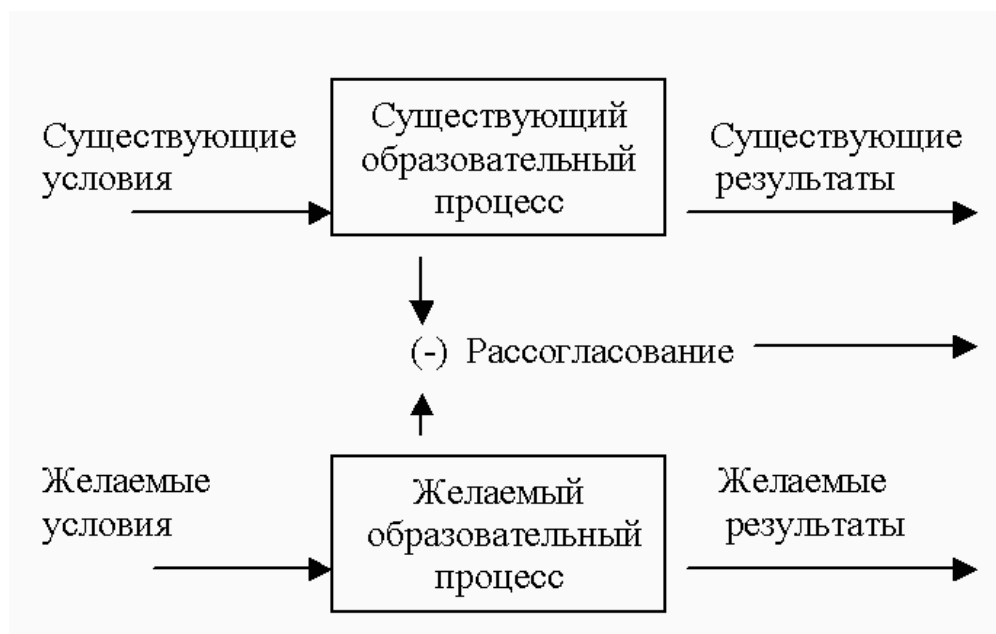


Рис.4.1 Модель проблемы как системы

При системном подходе к развитию требуемое — это качественно новая школа, у которой будут другие результаты на выходе, другие образовательные программы, технология и организация образовательного процесса, другие условия на входе. Это, конечно, не означает, что желаемая школа во всем отличается от существующей. Какие-то компоненты действующей школы сохранятся и в будущем, но в целом желаемая школа и действующая школа качественно различны. В отличие от постановки частных проблем, определить проблему как систему — значит зафиксировать различия между желаемой школой и существующей как целостными системами (см. рис.4.1)

При системном определении проблемы все частные проблемы, выявляемые как несоответствие каких-то компонентов желаемой и существующей систем, оказываются соединенными в целостную структуру, т.е. определяются как части системы. Это означает, что несоответствие фактических результатов школы желаемым связывается с несоответствием характеристик фактического образовательного процесса и желаемого, а оно, в свою очередь, с несоответствием имеющихся и требуемых условий на входе.

Задачи проблемно-ориентированного анализа школы

Проблемно-ориентированный анализ, как следует из его названия, должен выявить проблемы школы, решение которых позволит повысить результаты ее работы. Это означает, что в процессе анализа должны быть получены ответы на вопросы:

- что не удовлетворяет в результатах на выходе школы;
- какие факторы ограничивают возможность достижения более высоких результатов;
- что нужно изменить в содержании и технологиях учебно-воспитательного процесса, его организации, кадровом потенциале, материально-технической базе и других условиях, чтобы снять имеющиеся ограничения.

Первое требование к анализу состоит в том, чтобы все проблемы были определены **операционально**. Определить проблему операционально — это значит, задать количественную или качественную шкалу, позволяющую оценить степень несоответствия того, что есть и того, что должно быть. Например, если при выявлении недостатков в результатах проблема формулируется следующим образом: "Неудовлетворительное освоение большей частью выпускников программы естественно-математического цикла", то это — не операциональная постановка проблемы. Здесь лишь фиксируется область существования проблемы (освоение про граммы указанного цикла). Для ее операционального определения нужно иметь шкалу уровней освоения, например, высокий-средний-низкий и показатели, позволяющие относить знания учеников к тому или иному уровню. Когда будет ясно, какая доля учеников осваивает программу на высоком, среднем и низком уровнях и задано желаемое распределение, будет определена острота проблемы. Точно так же формулировка

типа "недостаточная квалификация педагогических кадров" представляет собой неоперационально поставленную проблему. Такая формулировка не говорит о том, квалификация какой части педагогов находится на неудовлетворительном уровне и в чем это, собственно, выражается. Если это не определено, то будет сложно правильно выбрать и способы решения проблемы.

Второе требование к анализу состоит в том, что он должен обеспечивать **полноту** выявления существующих ограничений, не позволяющих достигать более высоких результатов работы школы. Если ограничения будут выявлены лишь частично, то это снизит возможности эффективного решения проблем. Устранив одни ограничения и оставив другие, можно достичь лишь частичных улучшений в результатах, либо не достичь их вовсе.

Третье требование. Анализ должен обеспечивать **обоснованную оценку значимости** проблем. Проблемы должны быть ранжированы по значимости и выделены наиболее приоритетные из них. Оценка значимости ограничений должна даваться исходя из того, насколько существенно они влияют на результаты образования. Это означает, что должны быть выявлены логические связи между ограничениями и результатами.

Четвертое требование. Анализ должен быть **прогностичным**. Это означает, что новые требования к результатам должны предъявляться не только исходя из сегодняшней ситуации, но и из ее прогнозируемого изменения в будущем.

Логическая последовательность анализа

Для решения своих задач проблемно-ориентированный анализ должен выполняться по схеме "от конца к началу", т.е. от выявления того, что не удовлетворяет в результатах работы школы, к недостаткам в учебно-воспитательном процессе, порождающим недостатки в результатах, а затем к недостаткам в условиях, определяющих дефекты учебно-воспитательного процесса.

Реализация этой схемы предусматривает три этапа анализа: анализ результатов; анализ учебно-воспитательного процесса; анализ условий.

Анализ результатов

На этом этапе анализа должны быть сделаны выводы о том, что не удовлетворяет в результатах работы школы. Эти выводы зависят от того, как оцениваются достигнутые результаты и какие новые требования к ним предъявляются.

Осмысление требований к результатам работы школы в будущем имеет важнейшее значение не только для анализа, но и для всех этапов разработки программы развития в целом. Требования к результатам, которые руководство школы определит как желаемые в будущем, должны соответствовать объективным требованиям, которые в этом будущем (когда сегодняшние учащиеся покинут школу) будут предъявляться обществом. Иначе говоря, желаемые результаты должны соответствовать изменениям в социальном заказе.

Под социальным заказом здесь понимается совокупность явно или неявно предъявляемых извне требований к результатам работы школы, удовлетворение которых необходимо для эффективного включения ее выпускников в различные сферы жизни общества. Одним из компонентов социального заказа, обязательного для школы, являются государственные стандарты образования. Но, кроме того, разные требования к школе идут из сфер высшего образования, производства, правозащитной сферы, семьи, армии, здравоохранения, культуры и др. Они могут противоречить друг другу, удовлетворить их все конкретная школа не в состоянии и поэтому она должна принимать лишь какую-то их часть. Например, если школа ориентирована на гуманитарное гимназическое образование, то для нее приоритетными становятся требования, идущие от высшего образования. Если же школа ориентирована на работу с детьми разных категорий, в том числе, и с отклонениями в развитии, то она должна иметь дифференцированный образ желаемого результата для разных групп выпускников.

После того, как образ желаемого результата сформирован, необходимо оценить реально достигнутые результаты. Сегодня, к сожалению, очень мало стандартизированных и надежных методов диагностики результатов образования. Поэтому по большинству параметров результата оценка может даваться только экспертно. Но, как выше уже отмечалось, эта оценка не должна ограничиваться констатациями типа "недостаточный", "неудовлетворительный" и т.п. Всякий раз должна фиксироваться степень несоответствия, если таковые будут выявлены.

Точно так же как анализировались результаты на выходе старшей ступени, должны анализироваться результаты на выходе ступеней основного и начального образования.

В результате сопоставления желаемого и достигнутого выделяются те пункты, по которым существуют наиболее значимые несоответствия (признаваемые разработчиками программы, как требующие устранения), и тем самым определяется совокупность проблем, подлежащих решению.

Анализ учебно-воспитательного процесса

Чтобы поиск решения проблем был эффективным, нужно понять, почему **достигаемые результаты не соответствуют** желаемым. Непосредственно на результаты воздействовать нельзя. Изменять их можно только опосредованно, через изменения в содержании, технологии или организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому нужно выяснить, какие факторы, связанные с характером учебно-воспитательного процесса, ограничивают достижение более высоких результатов образования.

Наиболее просто выявить недостатки учебно-воспитательного процесса в таких случаях, когда, например, при анализе результатов установлено, что выпускники не получают необходимой экономической подготовки и это связано с тем, что в учебном плане нет соответствующего курса. Точно так же, если в качестве желаемого результата была установлена необходимость углубленного изучения каких-то предметов, а в учебном плане это не предусматривалось, то здесь ограничение очевидно. Значительно сложнее искать причины в таких случаях, когда, например, обнаруживается, что у значительной части выпускников начальной школы низкая мотивация к обучению. Здесь нужен глубокий педагогический анализ и содержания, и технологии, и организации обучения.

Недостатки учебно-воспитательного процесса также должны определяться через несоответствие того, что есть, и того, что должно быть, с оценкой степени этого несоответствия и степени его влияния на конечные результаты образования.

На выходе этого этапа анализа должны быть сделаны выводы двух типов:

- что сегодня не делается из того, что нужно (например, требуется обеспечить освоение нового содержания по курсам экономики, экологии, основ семейных отношений);
- что делается не так, как нужно (например, по таким-то предметам не удовлетворяет содержание образования, по таким-то курсам методика преподавания не обеспечивает удовлетворительного уровня их освоения, между такими-то предметами должны быть установлены необходимые, но отсутствующие связи).

Анализ условий

Чтобы изменять содержание, технологию и организацию учебно-воспитательного процесса, нужно знать, что этому может препятствовать. Например, желание руководства ввести новые курсы может сталкиваться с опасностью перегрузки учащихся, отсутствием подготовленных преподавателей, отсутствием программно-методического обеспечения или необходимой материально-технической базы. Причинами того, что что-то делается не так, как требуется, может быть недостаточная квалификация части учителей, нежелание других осваивать новые технологии, слабая заинтересованность учителей в результатах труда и повышении квалификации, их перегруженность, слабая информированность о новых программах и методах, недостаток или отсутствие материально-технического обеспечения и др.

Для каждого выявленного ранее недостатка учебно-воспитательного процесса должен быть выделен перечень основных факторов, порождающих этот недостаток и могущих препятствовать его устранению.

5.3. Системное планирование развития школы: разработка концептуального проекта желаемого будущего

Понятие концептуального процесса

После того, как руководство школы определило, что не удовлетворяет в ее сегодняшнем состоянии, нужно ответить на вопрос: "Какой мы хотели бы видеть школу в будущем?". Этот образ желаемого состояния школы, представленный в знаково-символической форме (в виде схем, графиков, текстов и т. п.), называют проектом желаемого будущего. Проект может быть разработан с разной степенью детальности. На первом шаге его разработки он должен быть описан в наиболее общем виде и отражать основные моменты желаемого будущего. Прежде всего, в нем должен быть представлен общий замысел обновленной школы, ее концепция. Такой обобщенный, еще не разработанный в деталях проект называют концептуальным. Назначение этого проекта состоит в том, чтобы дать основные ориентиры для поиска возможностей его реализации и дальнейшей детализации. Например, руководство обычной общеобразовательной школы может определить, в качестве ориентира на будущее, преобразование ее в лицей или гимназию гуманитарного профиля. Оно также может поставить в качестве общего ориентира задачу перехода на технологии

развивающего обучения. Приняв это, как принципиальные проектные положения, оно затем должно будет ответить на вопросы:

- какие изменения потребуются в учебном плане;
- какие развивающие технологии, на каких ступенях образования будут использоваться;
- какие потребуются кадровые изменения;
- какие потребуются изменения в материально-технической базе и др.

Концептуальный проект и будет содержать общее описание будущего лицея или гимназии во всех основных компонентах.

Задачи концептуального проектирования будущего школы

В результате разработки концептуального проекта должно быть получено описание обновленной школы, содержащее следующие компоненты:

- структура школы в будущем по ступеням образования;
- новый учебный план;
- новые или модифицированные учебные программы;
- организация учебно-воспитательного процесса (особо оговариваются, выделяются новые подходы, идеи, структуры, способы);
- характеристика (описание) новых технологий, методик, механизмов обучения, воспитания и развития учащихся, с помощью которых будет реализовываться новое содержание образования;
- характеристика нового содержания, структуры, организации внеурочной, внеклассной, внешкольной воспитательной работы.

Основные требования к концептуальному проекту — это:

- **актуальность**, то есть соответствие будущим образовательным потребностям;
- **реалистичность**, то есть соответствие имеющимся или прогнозируемым возможностям школы;
- **системность**, то есть полнота компонентов, из которых будет состоять новая школа, и скоординированность связей между ними.

Замысел обновления школы должен быть обоснованным и должен опираться на результаты проблемно-ориентированного анализа. Если, например, руководство школы захочет создать на ее базе гимназию, но для этого в школе не имеется ни соответствующих кадров, ни других условий и неясно откуда их взять, то такой замысел будет мало реалистичным и, скорее всего, окажется лишь прожектом.

Разработка концептуального проекта

Построение образа желаемого будущего школы начинается с определения того контингента учащихся, на удовлетворение образовательных потребностей которого будет работать школа. В результате выполнения этого шага будет уточнена "миссия" школы, то есть та часть общего социального заказа к образованию, на выполнение которого она ориентируется. Будет ли это обычная общеобразовательная школа, но предлагающая более широкий, чем раньше, комплекс образовательных услуг, или за счет освоения новых технологий обеспечивающая более высокое качество образования, или это будет гимназия, или лицей. При определении миссии руководство школы обязательно должно исходить из учета ее сильных и слабых сторон. Движение в будущее должно базироваться на использовании именно сильных сторон школы и, прежде всего — ее коллектива.

Когда миссия уточнена, нужно обратиться к результатам проблемно-ориентированного анализа и выделить те проблемы, которые потребуются решить для ее осуществления.

Далее, под каждую проблему подбирается комплекс идей (возможных способов) ее решения, а из них выбирают наиболее эффективные и реализуемые (с точки зрения условий). Прежде всего, должны быть осуществлены поиск и оценка идей изменения содержания, организации и технологии учебно-воспитательного процесса, которые обеспечат решение выявленных в анализе проблем. Не все существующие идеи могут оказаться приемлемыми, поэтому необходимо выбрать из них пригодные для реализации в условиях данной школы. Это могут быть уже известные и новые дидактические системы и технологии, чей-то опыт, оригинальные воспитательные системы и т.п.

Следующий шаг разработки концептуального проекта — синтез идей решения частных проблем. Решение одной проблемы может породить другие проблемы. Например, переход в начальной школе на педагогическую систему Давыдова-Эльконина делает необходимыми изменения

в основной ступени образования, чтобы не возникало негативных последствий. Введение углубленного изучения каких-то предметов или введение новых предметов потребует пересмотра всего учебного плана и, возможно, установления новых межпредметных связей.

Изменения в управляемом объекте могут потребовать изменений в управляющей системе; в организационной структуре, методах планирования, руководства и контроля. Эти изменения также должны быть отражены в концептуальном проекте будущего школы.

Разработанный концептуальный проект, как образ желаемого будущего, представляет собой цель программы развития школы. Но это еще не окончательная постановка цели. После того, как будет проработан план действий по ее достижению, может потребоваться ее корректировка, поскольку при ближайшем рассмотрении не все из того, что было заложено в концептуальный проект, окажется возможным.

5.4. Системное планирование развития школы: разработка стратегии изменений и плана ее осуществления

Концепция новой школы определяет ее желаемое будущее, но пока не проработан план действий, неясно, когда это желаемое может быть воплощено в действительность и как осуществлять переход из сегодняшнего состояния в будущее.

Разработка стратегии изменений

Обобщенный замысел перехода к новой школе, определяющий этапы этого перехода, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними, называют стратегией программы. Как и концепция, стратегия — это общая идея, но если концепция представляет собой замысел желаемого будущего школы, то стратегия — замысел перехода к нему.

Зачем нужна стратегия? Если одновременно могут реализовываться разные нововведения, предусматриваемые концептуальным проектом, но для этого нужно приложить слишком большие усилия, либо существуют какие-то другие ограничения, то возникает вопрос: "Что и в какой последовательности делать?". Чтобы ответить на него, нужно сформулировать принцип определения очередности изменений и распределения усилий между ними. Это и будет стратегией. Стратегия будет определять цели этапов перехода к полному осуществлению проекта новой школы и те изменения, которые будут реализовываться на каждом этапе для их достижения. Предположим, что школа решила в перспективе перейти во всех ступенях на технологию развивающего обучения и предоставления возможностей учащимся выбора программы своего образования. Но поскольку разработчикам программы известно, что для средней ступени работа над созданием полного комплекса программ развивающего обучения еще не завершена и они появятся через два-три года, а для старшей ступени и того позднее, то стратегия программы может предусматривать *на первом этапе*:

- частичный переход на систему развивающего обучения в начальной школе (в одном — двух классах);
- в средней ступени — введение вариативных программ по ряду предметов;
- в старшей ступени — введение новых курсов (например, экономики) и введение углубленного изучения отдельных предметов для целенаправленной подготовки в вуз.

На втором этапе:

- в начальной школе будет осуществлен полный переход на систему развивающего обучения;
- в средней ступени — освоение системы развивающего обучения (в одном - двух классах, обучавшихся по этой системе в начальной школе) и расширение возможностей для остальных в выборе образовательных программ;
- в старшем звене — расширение направлений углубленной подготовки в зависимости от профессиональной ориентации.

На третьем этапе программы может быть завершено освоение системы развивающего обучения в средней ступени и начато освоение новых технологий в старшей ступени.

Приведенный пример стратегического замысла реализации изменений показывает необходимость стратегии, чтобы гармонизировать изменения, проводимые в разные сроки и на разных образовательных ступенях.

Разработка стратегии начинается с того, что определяются этапы преобразования существующей школы в новую, а затем основные направления действий, реализуемые на каждом

этапе. По сути дела, на этой стадии разработки программы концепция преобразования школы превращается из статической в динамическую: формируется образ "выращивания" новой школы.

Основные направления программы определяются теми компонентами существующей школы (условия, содержание, технологии, организация учебно-воспитательного процесса), изменения которых предусмотрены концепцией новой школы. Например, такими направлениями могут быть: обновление содержания образования, укрепление материально-технической базы, освоение новых педагогических технологий и т.п..

Для каждого этапа реализации концепции новой школы должны быть определены направления и задачи действий на этом этапе. Задачи определяются для каждого направления изменений. **Сформулировать задачу — значит указать тот конкретный результат, который предполагается получить при реализации того или иного направления действий на данном этапе программы.** Например, если направление — это обновление содержания образования, то задачами могут быть: введение программы экономической подготовки старшеклассников с такого-то учебного года, освоение новой программы по истории родного края и т.п.. Понятия "направление действий" и "задача" соотносятся между собой так же, как движение в определенном направлении и движение к заданному пункту, в который нужно попасть к фиксированному моменту времени. С этой точки зрения выражение "двигаемся от Урала на запад" есть определение направления движения, но на западе от Урала находятся и Мурманск, и Санкт-Петербург, и Минск, и Киев, и Москва, и др. города, поэтому, чтобы поставить задачу, нужно указать, в какой пункт и к какому времени нужно прибыть.

Определяя общую стратегию, направления и задачи действий, разработчики программы решают, какие изменения в содержании, организации, технологиях учебно-воспитательного процесса или управления им они будут вводить по этапам. При этом они обязательно должны учитывать реальные возможности.

Определение целей программы

Цели — это ожидаемые (и желаемые) результаты реализации программы.

Часто цель отождествляют с потребностью, миссией, намерением, функцией, предназначением, направлением действий. Это происходит потому, что берется лишь одна сторона цели, а именно та, что цель по своему смыслу — это образ желаемого результата. Но цель — не всякий образ желаемого результата, а образ, удовлетворяющий определенным требованиям.

Цель программы — это заданный качественно, а где необходимо, и количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, который реально может быть достигнут к фиксированному моменту времени вследствие реализации изменений, предусмотренных программой.

Всякая единичная цель должна обладать пятью основными свойствами:

1. *Полноты содержания, т.е. определенности всех характеристик результата, существенных для его максимального соответствия потребности;*
2. *Операциональности определения ожидаемого результата (контролируемости);*
3. *Временной определенности;*
4. *Реалистичности (соответствия возможности);*
5. *Побудительности (соответствия мотивам субъекта деятельности).*

Формулировки типа: "обеспечить удовлетворение возрастающих потребностей", "повысить социальную активность", "повысить качество образования" — это примеры плохо определенных целей — псевдоцелей.

Каждое нововведение, предусматриваемое программой, имеет свой ожидаемый результат. Но это промежуточные, частные результаты. Вся совокупность нововведений должна в конечном итоге приводить к изменениям в качестве образования. Поэтому цели программы должны определяться как ожидаемые изменения в конечных результатах образования на каждой образовательной ступени. Это предполагает формирование "модели выпускника будущего" для начальной, основной и старшей школы. Такая модель будет различной для школ разных типов и разных возможностей..

При разработке программы развития школы после определения стратегии должны быть сформулированы цели первого этапа движения к будущему. Процедура определения целей осуществляется путем прогнозирования результатов на выходе школы и на выходе каждой ее ступени после реализации предусмотренных первым этапом преобразований изменений.

Разработка плана реализации целей

План — это совокупность действий и связей между ними, реализация которых позволит достичь желаемого будущего. Это модель того процесса, который позволит перейти от того, что есть,

к тому, что требуется. Чтобы реализовать свое назначение, план должен содержать все необходимые и достаточные действия для осуществления желаемых изменений, скоординированные между собой в пространстве и времени и обеспеченные ресурсами. План должен быть полным и реалистичным. Он должен определять промежуточные результаты, чтобы обеспечивать возможность опережающего управления. План мероприятий, в котором сроки их окончания отстоят от сроков начала на один или более лет и не содержащий промежуточных результатов, не обеспечивает возможности эффективного управления реализацией программы. Как правило, дефекты плана оказываются причиной того, что программы не приводят к достижению желаемых результатов. Основные недостатки традиционных "планов мероприятий" состоят в том, что они не имеют четко поставленных (контролируемых) целей мероприятий, не обеспечивают полноты состава действий, необходимых для достижения целей, и, что особенно часто, не фиксируют связи между мероприятиями. Но без связей план представляет собой простую сумму не координированных действий.

Чтобы план действий мог эффективно выполнять свои функции, он должен удовлетворять следующим требованиям:

- полноты состава действий (он должен содержать все необходимые и достаточные для достижения поставленных целей действия);
- целостности, скоординированности (все необходимые связи между действиями должны быть установлены и согласованы по содержанию и срокам);
- сбалансированности по всем ресурсам (кадровым, научно-методическим, материально-техническим, но, прежде всего по финансовым)
- контролируемости (определяется операциональностью промежуточных целей),
- чувствительности к сбоям.

В предыдущей главе была рассмотрена технология планирования реализации, отдельного нововведения. Целевая программа предполагает реализацию на каждом этапе множество нововведений. Если для каждого из них определен состав действий, необходимых для его осуществления, построен график Гантта и определены реалистичные сроки начала и окончания, то может быть построен, укрупненный план-график. Реализации, программы в которой каждое нововведение будет представлено как одно действие. Поскольку часто нововведения на разных ступенях образования в динамике слабо связаны между собой, целесообразно строить отдельные планы-графики изменений для каждой ступени школы: начальной, основной и старшей. Даже если и будут существовать какие-то связи между изменениями на этих ступенях, то их не сложно будет учесть.

Наличие укрупненных планов-графиков нововведений на ступенях образования и планов-графиков реализации каждого нововведения даст возможность эффективно контролировать ход реализации программы на разных уровнях управления ею.

5.5. Управление реализацией программы

Чтобы разработанная программа развития школы не оказалась, как это нередко случается, изложением благих намерений, необходимо реализовать функции организации руководства и контроля ее выполнения.

Построение организационной структуры реализации программы

Организационная структура реализации программы развития может строиться двумя основными способами.

Первый из них предусматривает использование действующей в школе структуры управления. В этом варианте действующим структурным подразделениям, наряду с выполнением функций по обеспечению учебно-воспитательного процесса, устанавливаются задания, связанные с выполнением различных частей программы развития. Этот вариант привычен, но он имеет существенные недостатки. По своему типу большинство действующих в школах организационных структур являются линейно-функциональными. Как уже отмечалось, структуры такого типа достаточно хорошо смогут работать в стабильных условиях, когда, горизонтальные связи отлаживаются с течением времени и не возникает больших проблем с их координацией. Но в нестабильных условиях, а также при решении нестандартных задач, когда нужно устанавливать новые горизонтальные связи, чтобы обеспечить согласованность действий разных функциональных подразделений, линейно-функциональные структуры работают плохо. Вся тяжесть выполнения функций координации ложится на руководителей верхнего уровня и они оказываются перегруженными решением вопросов согласования взаимодействия подразделений

Во втором варианте для управления реализацией программы создается специальная целевая структура, которая действует параллельно с линейно-функциональной, но, в отличие от нее, имеет временный характер. Общее руководство работами по программе осуществляет Совет по развитию школы, возглавляемый ее директором, либо его заместителем. Каждой подпрограммой руководит соответствующий целевой руководитель (координатор), который самостоятельно принимает решения по подпрограмме, если они не затрагивают связей с другими подпрограммами или не требуют корректировки выходных параметров подпрограммы. Целевой руководитель также не принимает каких-либо решений относительно исполнителей мероприятий подпрограммы. Эти решения принимаются руководителями под-разделений, участвующих в выполнении подпрограммы.

Ответственные исполнители работ составляют нижний уровень руководства программой. Они принимают решения только по содержанию той части подпрограммы, за которую отвечают.

Совет по развитию школы, целевые руководители и ответственные исполнители работ образуют целевую структуру управления программой.

Руководство реализацией программы

Основные задачи, решаемые в процессе руководства программой, — постановка целей перед исполнителями и их мотивация.

Для успешной реализации программы необходимо обеспечить, чтобы все ее участники четко знали, какие результаты и к какому сроку они должны получить, и были психологически готовы прикладывать усилия, чтобы получить требуемые результаты.

Часто, выдавая задания подчиненным, руководители делают это формально, считая, что, если человек работает в школе, то он должен действовать в ее интересах. Но, как об этом уже неоднократно говорилось ранее, это ошибочная установка. Выдавая задание подчиненным, руководитель должен убедиться что они:

- хорошо понимают, каких результатов от них ждут;
- уверены, что смогут получить эти результаты;
- видят позитивные последствия для себя от участия в программе и оценивают их как более значимые, чем возможные негативные последствия (дополнительное напряжение, риск неудачи и др.).

Если исполнитель сомневается в том, что он сможет выполнить задание в срок, руководитель не должен прибегать к приказу, а должен понять его сомнения и снять их. При этом он не должен стремиться навязать исполнителю свое мнение, а постараться сначала понять причины, порождающие разногласия. Обсуждая с исполнителем предлагаемое ему задание, руководитель должен обязательно выяснить, от кого и что он ждет, чтобы их реализовать, поскольку нужно будет контролировать и координировать эти связи.

Огромное значение для успеха в реализации программы имеет мотивация исполнителей.

Мотивация участия в развитии начинается уже на стадии разработки программы. Если программу разрабатывают только директор школы и его заместители, а учителя не включены в этот процесс, то тем самым сделан серьезный шаг к антимотивации. Цели, в формировании которых человек не участвовал, — это не его цели. Поэтому в дальнейшем не следует удивляться пассивности коллектива. Эту пассивность порождают своими действиями сами руководители.

Руководители школ в большинстве случаев имеют незначительные возможности для материального стимулирования участия в инновационной деятельности и слабо используют существующие возможности для включения "нематериальных" мотиваторов. Ощущение успеха, признания — одни из наиболее сильных из них — пока еще редко используются в должной мере.

Один из главных факторов, негативно влияющих на мотивацию участия учителей в инновационной деятельности, — их неуверенность в успехе и боязнь неудачи. Здесь важно, чтобы задачи, которые ставятся перед учителями, были напряженными, но посильными и они понимали это.

Руководство школы, ориентированное на ее развитие, должно особенно тщательно прорабатывать вопросы создания благоприятной мотивационной среды инновационной деятельности.

Контроль реализации программы

Успешность всякого управления, в том числе и управления реализацией программы развития школы, во многом зависит от качества контроля. Как бы хорошо ни была проработана программа, в ходе ее выполнения будут возникать ситуации сбоев, то есть отклонений от намеченного хода работ. Сбои необходимо своевременно выявлять и вы- рабатывать решения по их устранению. Программа

создает необходимые предпосылки для этого. Но, помимо самой программы, нужен еще механизм контроля. Этот механизм может быть автоматизированным и неавтоматизированным.

При автоматизированном контроле программа хранится в памяти ЭВМ. Периодически (например, раз в месяц) ЭВМ выбирает те работы, которые должны быть начаты, продолжены или закончены в следующем контрольном периоде, и координирующий орган направляет специальный бланк запроса о состоянии работ по подпрограмме ответственным исполнителям работ. Они отмечают в бланке запроса те работы, ход выполнения которых соответствует программе, а по тем работам, где произошли сбои, указывают их причину. Данные из заполненных бланков запроса вводятся в машину. На основании полученных данных ЭВМ распечатывает справки о состоянии работ по подпрограммам и программе в целом, которые направляются соответствующим руководителям и в Совет по развитию школы. Все принимаемые решения и изменения программ вводятся в машину.

Автоматизированный контроль требует соответствующего технического и программного обеспечения. Если их нет, то контроль может осуществляться в неавтоматизированном варианте, который менее ресурсоемок, но более сложен организационно.

При неавтоматизированном контроле ход работ по программе контролируется путем периодических совещаний рабочих групп, проводимых ответственными исполнителями и целевыми руководителями. Периодичность таких совещаний устанавливается директором школы. Основное, на что необходимо обратить внимание руководителей совещаний – это краткость, информативность и нацеленность докладов на будущее. Последнее означает, что отчитывающийся должен большую часть своего доклада посвятить тому, что предстоит сделать в следующем периоде и дать прогноз, не ожидается ли каких-либо сбоев. Тем самым будет обеспечиваться **опережающий контроль**.

Отчеты участников совещаний должны содержать:

- информацию о том, какие работы должны быть завершены со времени предыдущего совещания, и какие из них завершены реально;
- ожидаемые сроки выполнения не завершенных своевременно работ;
- предложения по ускорению работ (какие решения и от кого потребуются);
- прогноз сроков завершения ведущихся работ (ожидается ли их завершение в сроки, установленные в программе, или же по каким-то работам уже возникло напряженное положение).

Наряду с периодическим контролем руководители программ и ответственные исполнители работ могут осуществлять контроль по мере необходимости.