

А.М.МОИСЕЕВ

**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ**

**Научно-методическое пособие
для руководителей сельских школ**

МОСКВА-ТАМБОВ - 2001

УДК
ББК

Рецензенты: доктор пед. наук Н.С.Толстов (Чебоксары), кандидат пед. наук А.И.Деменев (Москва), руководители сельских школ: Е.Ю.Вешкова, Е.Д.Позднякова, С.С.Собянин (Саратовская область), Т.И.Колпакова (Республика Чувашия)

Первый Читатель: кандидат педагогических наук О.М.Моисеева

Моисеев А.М. Управленческая деятельность директора школы: Научно-методическое пособие для директоров сельских школ. – М.-Тамбов, ..., 2001. - с.

ISBN -

В практико-ориентированном пособии рассматривается широкий круг вопросов управленческой деятельности руководителя современной сельской школы, предлагаются рекомендации для определения оптимального содержания этой деятельности, организации стратегического управления, разработки программ развития сельских школ.

Рекомендуется руководителям сельских школ, методистам и преподавателям ИУУ и ИПК, специалистам и руководителям органов управления образованием, исследователям, занимающимся проблематикой образования на селе.

УДК
ББК

ISBN -

© А.М.Моисеев, 2001

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

1. Управление школой как социальной организацией: сверим позиции
2. Современная сельская школа как особый объект управленческой деятельности
3. Сельская школа в социальном контексте
4. Современные требования к содержанию управленческой деятельности директора сельской школы
5. Основы стратегического управления современной сельской школой
6. Все начинается с анализа или как совершенствовать аналитическую деятельность?
7. Ценности, миссия, цели сельской школы
8. Главный стратегический документ

Вместо заключения

Литература

Приложения

ВВЕДЕНИЕ

Сельские школы России вступили в XXI век, обремененные тяжелым грузом проблем, большинство из которых являются не столько **образовательными проблемами** (хотя и их, естественно - предостаточно), сколько **проблемами общесоциальными** - экономическими, политическими, социокультурными, демографическими, социально-психологическими.

Для многих из этих школ в последние годы “нормальные задачи” - то есть задачи обеспечения нормального результативного функционирования и задачи прогрессивного развития, обновления по вполне объективным причинам отходили на второй план, уступая первенство **кризисным задачам - задачам выживания, самосохранения**, с чем, несмотря на все трудности и потери, во многом удалось справиться, благодаря самоотверженной и бескорыстной работе сельских педагогов и руководителей школ.

Если в одних районах вся работа идет под лозунгом “денег нет и не будет!”, и решение проблем сельских школ откладывается на неопределенные сроки, иногда с надеждой на то, что все нужные изменения придут сверху (из Федерального центра или региона), то в других регионах (например, в Республике Саха, Псковской, Новгородской, Калужской, Свердловской, Тамбовской, Тульской, Амурской областях, Красноярском крае) разработаны и введены в действие специальные целевые программы по поддержке и развитию сельской школы.

Очень много интересных и вполне реальных предложений по развитию сельской школы можно найти в материалах, представленных более чем 20 российскими регионами на тендер (конкурс) в рамках крупнейшего Мегапроекта “Развитие образования в России”, направленного на серьезные изменения в образовательных системах регионов, а затем, в случае успеха - и России в целом (этот проект осуществляется при

поддержке Института “Открытое общество”, Министерства образования РФ и Мирового банка). Кроме того, Мировой банк оказывает Правительству России помощь в виде займа на решение проблемы реструктуризации системы образования в рамках проекта, который сейчас разворачивается в нескольких пилотных регионах (причем во всех этих регионах одной из главных задач является изменение ситуации в сельской школе). Во многих регионах созданы научные и научно-практические центры, занимающиеся научно-методическим обеспечением работы сельской школы и готовящие полезные материалы для директоров таких школ.

Как обстоят дела с точки зрения состояния сельской школы и отношения к ее будущему в вашем районе, вы, уважаемые читатели, скорее всего, знаете лучше, чем кто бы то ни было. К сожалению, получить какую-то общую картину ситуации по всем сотням сельских районов нет возможности, а то, что известно, говорит об очень большой пестроте и разбросе вариантов. В районах, где у образовательного руля стоят сильные и опытные руководители, уже разрабатываются программы развития муниципальных образовательных систем, в которых специально и серьезно проектируются (и финансируются, а также обеспечиваются другими необходимыми ресурсами) первоочередные изменения в судьбах сельских образовательных учреждений.

Готовя наше пособие, мы исходили из того, что директор сельской школы не может успешно строить свою управленческую деятельность без учета ситуации в районе и теснейшего взаимодействия с местной администрацией, органами управления образованием (которые к тому же являются учредителями наших сельских школ), методическими службами. Планы сельских школ должны быть “вписаны” в общие рамки планов органов местного самоуправления, планов развития муниципального образования, согласованы с местной властью и поддержаны ею.

Один директор обычно не может изменить объективно сложившуюся ситуацию или решения вышестоящих органов власти и управления,

тем более - не может сделать все **за** государство, общество, чиновников, ученых и т.д., и поэтому ему приходится прежде всего стараться понять и учесть, что происходит, что предлагается и что с этим делать в конкретной школьной ситуации.

Другое дело, когда речь заходит **об уровне самой школы и ее отношений с населением, родителями, детьми**. Здесь директор школы (пусть самой малой и находящейся в сложнейших условиях и даже успевшей к этому привыкнуть) **является фигурой значимой и достаточно самостоятельной**. Здесь он (снова повторимся - при всех тяготах и лишениях повседневного бытия) не может переложить ответственность на кого-то другого или постоянно приговаривать: "Мы - люди маленькие, от нас ничего не зависит!". Здесь директор школы (особенно, если он сумел стать квалифицированным современным управляющим) - **одна из главных, а часто - самая главная фигура в деле спасения, выживания, сохранения, возрождения сельской школы со всеми вытекающими отсюда широкими социальными последствиями**.

Именно к этому уровню решения судеб сельской школы, к директорам сельских школ прямо адресуются наше пособие.

В каждом деле, а особенно в деле ответственном и таком, которое делается не для себя, а для других, очень важно правильно определить подход, общую стратегию, не ошибиться в выборе главного направления движения. В этой связи невольно вспоминаются строки гениального русского поэта Н.А.Некрасова: "Средь мира дольного, для сердца вольного есть два пути...".

Авторы научно-методических пособий также стоят перед выбором. Они, например, могут решить, что их читатели в силу большой занятости и дефицита другой литературы нуждаются, прежде всего, в повседневных советах рецептурного характера, подробно расписывающих, что, когда и как нужно делать директору сельской школы.

Такой выбор многим кажется вполне естественным: не знаем уж, почему, но существует такое мнение - для сельских директоров надо писать попроще и поконкретнее. “Им, дескать, не до науки, не до стратегии, не до жиру, быть бы живу!”. Однако при всей заманчивости такого хода нам он кажется абсолютно непродуктивным и неподходящим и вот почему.

1. В настоящее время директору сельской школы приходится действовать в непривычной, трудно предсказуемой и быстро меняющейся обстановке; ситуация его деятельности скорее всего очень сильно отличается от ситуации, в которой работают его коллеги в других районах и даже в соседних школах. Поэтому научно-методические рекомендации по управлению обязаны строиться с учетом изменившейся обстановки и должны нацеливать руководителей на формирование умения ориентироваться в конкретных ситуациях их работы, а не давать советы, годные, якобы, на все случаи жизни.

2. Нам кажется странным и неуважительным по отношению к читателям, в которых мы видим очень серьезных специалистов, вынужденных решать огромные по важности задачи (а не “маленьких людей”, нуждающихся в мелочной регламентации своего труда, в постоянной опеке, ежеминутном контроле) расписывать все детали работы управляющего, которая к тому же противится этому, являясь наименее нормируемой и наиболее творческой работой в школе. Мы не верим также, что можно стать современным управляющим, работая под девизом: “Нам думать некогда, мы к этому непривычные. Вы скажите, как сделать, мы - сделаем!”. Мы рассчитываем на директора школы, который находит время думать и стремится к выработке самостоятельных управленческих решений и действий, в чем мы и постараемся ему помочь.

3. С тем, что директора сельских школ - люди очень занятые и перегруженные, никак нельзя не согласиться. Но почему выходом из положения является именно попытка подробно продумать все управленче-

ские действия за директора школы? Не логичнее ли в такой ситуации развивать прежде всего стратегическое управленческое мышление директора и его умение видеть и формулировать в первую очередь принципиальные направления, этапы развития, задачи школы и управления ею, а уже потом, на этой основе гибко выстраивать конкретные повседневные действия? Почему бы не вспомнить вполне разумные советы непопулярного ныне классика, призывавшего **решать сначала общие вопросы, чтобы не утонуть в частных из-за отсутствия принципиального подхода?**

Именно поэтому мы решили построить свои рекомендации как

- * **достаточно конкретные, но не рецептурные;**
- * **технологичные и подробные, но не лишаящие читателя права на собственное размышление и принятие решений;**
- * **опирающиеся на современные научные представления, но практико-ориентированные;**
- * **использующие научные понятия и концепции, но инструментальные, дающие в руки руководителей не столько рассуждения, сколько инструменты для новой практики управленческой деятельности.**

Мы думаем, что именно такие рекомендации могут называться **научно-методическими** - “научно” потому, что они **опираются на определенные научные теории**, а “методическими” потому, что они предлагают методы деятельности, помогают ответить на вопрос **“как это делается?”**.

Что касается уточнения адресата нашего пособия, мы хотели бы нацелить книгу таким образом, чтобы в ней была бы обязательна учтена и отражена специфика **малых школ**. Среди ученых и практиков пока еще не сложилось единое понимание критериев отнесения той или иной школы к малой, но многие полагают, что такими являются школы с числом учащихся не более 150-200 человек. Важно, что такие школы существен-

но отличаются от крупных образовательных учреждений как своеобразных «фабрик по производству знающих людей», в управлении такими школами должно быть очень много особенностей, присущих только им. В то же время нам бы не хотелось искусственно суживать эти рекомендации, адресуя их руководителям **только таких школ.**

Поэтому **адресат нашей книги мы определяем так: директора сельских школ (в том числе - малых, малочисленных).** При этом под сельской школой мы, соглашаясь с определением, предложенным нашей коллегой из РАО М.П.Гурьяновой, понимаем **“совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и выполняющих специфическую задачу трудовой подготовки школьников, а также социокультурную и социально-педагогические функции”** (Сельская школа России: Сборник научно-методических материалов. - М.: Гуманит. Издат Центр Владос, 2000, С. 11).

С каких позиций написана книга?

Наши рекомендации написаны **с опорой на определенные научные взгляды и практический опыт.**

Мы исходим из того, что:

1. **Управленческая деятельность директора школы имеет широкие, многосторонние и многодисциплинарные научные основания, опирается на положения и результаты многих научных дисциплин. Однако его наиболее прямой и важнейшей научной основой является теория внутришкольного управления, которая, в свою очередь входит в теорию управления образованием (или образовательный менеджмент) и через**

него, как отраслевая научная дисциплина - в теорию управления социальными организациями (социальное управление). Термины типа “педагогическое управление”, “педагогический менеджмент”, “школоведение”, которые в разные годы использовались для наименования науки, занимающейся управлением школой (образованием) являются либо устаревшими, либо неадекватными той сути, о которой идет речь.

Важно подчеркнуть, что наука об управлении школой за последние 10 лет, в условиях сложного кризисного развития общества сумела сделать очень заметный шаг вперед, выработала свой понятийный аппарат, корпус собственных концептуальных идей и моделей и стала на качественно ином уровне обеспечивать разработку и внедрение научно-методического обеспечения школьной (и вообще образовательной) управленческой практики.

Такой шаг в становлении и развитии новой научной дисциплины был связан с усилиями ряда научных школ, одна из которых была создана на базе Института управления образованием РАО. Работы представителей этой школы, положенные в основу настоящего пособия и нацеленные на конкретизацию общих управленческих подходов к специфическим условиям разных типов и видов школ (в том числе - сельских, включая - малые), упоминаются вместе с работами других современных авторов, в списке литературы к нашей книге.

2.В рамках современных взглядов на внутришкольное управление очень большое внимание уделяется **рассмотрению школы как объекта управления и главного источника конкретных требований к управленческой деятельности директора школы**. Школа понимается ныне совсем не так, как в работах прежних лет, где, говоря о школе, сразу “перескакивали” на разговор об учебно-воспитательном процессе, об уроке, оставляя вне поля зрения многие проблемы директорской деятельности.

Сегодня школа понимается прежде всего **как сложная открытая система**, в которой управляющему предстоит взаимодействовать **не**

только с образовательными процессами (которые, конечно, остаются главными, основными), но и с процессами обеспечивающей деятельности, со школьным коллективом, с внешней средой. Поэтому смысл наших рекомендаций не в том, чтобы подменить специальные работы по дидактике, теории воспитания и частным методикам, посвященные теории и технологиям образовательного процесса, а в целостном показе школы, в системном взгляде на нее именно с позиций управления, которые опираются на психолого-педагогические концепции, но не сводятся к ним.

3. В подходе к рекомендациям по совершенствованию управленческой деятельности директора сельской школы **надо избежать двух крайностей. Одна из них связана с отсутствием учета особенностей конкретного объекта управления (например - сельской школы - вообще и малой - в частности), а другая с попыткой построить методiku управления только на одной специфике этого предмета, без опоры на общие закономерности управления.**

Чтобы избежать этого, мы постараемся: **1) строить свои рекомендации на основе современных общих достижений теории внутришкольного управления в нашей стране, дополняя их при необходимости знаниями, взятыми из зарубежного опыта внутришкольного управления и из общей науки управления организациями; 2) последовательно опираться в их изложении на выявление и учет специфики, особенностей сельской школы (в том числе - малой).**

4. Хотя наша книга называется “Управленческая деятельность директора школы”, фактически они нацелены **не столько на изложение того, что такое управленческая деятельность и какая она бывает, а на показ того, какой она должна быть и как ее усовершенствовать.**

5. После выхода книги в свет мы рассчитываем получить критические замечания директоров сельских школ и других заинтересованных читателей и на этой основе **усовершенствовать ее материал.**

Структура, содержание и задачи пособия

Текст основной части пособия делится на небольшие разделы (главки), внутри которых для удобства читателей выделяются озаглавленные фрагменты («фонарики»).

В первом разделе основное внимание уделяется раскрытию сущности и особенностей управленческой деятельности. На основе изучения этого материала директора школ смогут уточнить свое профессиональное самоопределение именно в качестве управляющих (а не учителей или школьных завхозов).

Во втором разделе дается краткая характеристика сельской школы как особого объекта управления. Это поможет директору школы лучше увидеть «фронт предстоящих управленческих работ», уточнить понимание содержания своей управленческой деятельности.

В третьем разделе сельская школа рассмотрена в широком социальном контексте.

В четвертом разделе раскрываются ролевые позиции директора школы и важнейшие требования к содержанию его управленческой деятельности.

В пятом разделе читатели познакомятся с основами стратегического управления сельской школой, получат ответ на вопрос, почему для их деятельности так важно освоить именно стратегический подход в управлении.

В шестом разделе читатели получают рекомендации по использованию некоторых методов анализа внешней среды, социального заказа, достижений и проблем школы.

В седьмом разделе будут даны рекомендации по работе с ценностями, миссией, целями сельской школы.

В восьмом разделе даны советы по разработке программы развития сельской школы как основного стратегического документа образовательного учреждения. Отметим, что в почте многих образовательных журналов и газет традиционно встречаются немало писем с просьбами дать рекомендации такого рода.

В Приложениях приводится материал вспомогательного и иллюстративного характера, который может быть полезен директорам сельских школ.

Если все задачи, поставленные авторами, будут успешно решены, директора сельских школ смогут на основе предложенных в книге научно-методических рекомендаций существенно улучшить свою управленческую деятельность и начать (или продолжить) движение в сторону высокого управленческого профессионализма.

Насколько может судить автор, данные рекомендации имеют определенную **научную новизну и практическую значимость**.

Текст пособия подготовлен заведующим лабораторией развития образовательного менеджмента Института педагогических инноваций (в 1994-2000 гг. – заведующий лабораторией управления образовательными учреждениями Института управления образованием) Российской Академии образования, кандидатом педагогических наук, доцентом А.М.Моисеевым с использованием материалов, подготовленных ведущим научным сотрудником, кандидатом педагогических наук О.М.Моисеевой и научным сотрудником Ю.Ю.Дундуковой. Техническое оформление работы выполнено при участии научного сотрудника Л.Н.Сафроновой.

1. УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: СВЕРИМ ПОЗИЦИИ

В современных условиях у директора сельской школы часто бывает мало помощников и много нерешенных проблем, в связи с этим важнейшим качеством руководителя становится умение концентрироваться на главном и как можно быстрее определять причины затруднений и возможности их устранения.

Это в полной мере касается оценки и понимания собственной управленческой деятельности, о чем за текучкой и сложностью ситуации, складывающейся вокруг школы, директору чаще всего некогда подумать. Зная об этом, мы приглашаем читателей именно к такому разговору.

Предлагаем читателю отвлечься от вороха забот и попробовать посмотреть на себя как бы со стороны как на руководителя, на свою деятельность директора школы, что, возможно, поможет сориентироваться в совершенствовании собственного труда, увидеть скрытые резервы для более четкой организации своей работы, найти и сформулировать нужные для себя как директора и для школы в целом направления деятельности.

На Востоке говорят: “Для того, чтобы птица могла взлететь, недостаточно, чтобы у нее были сильные крылья. Чтобы летать, птица сначала должна почувствовать себя гордой от сознания того, что ей подвластен голубой простор неба!”. Перефразируя это глубокое по мысли высказывание, можно сказать: **“Чтобы стать хорошим современным руководителем сельской школы, ее директор должен сначала ощутить и почувствовать себя именно управляющим!”**.

Исходя из этого и зная, как много еще неясностей и путаницы в понимании управления, как часто встречается недооценка роли и специфики управленческой деятельности в имеющейся литературе и в массовом профессиональном сознании работников образования, посвятим этот

раздел книги ответам на вопросы, которые позволят директору школы проанализировать соответствие своей управленческой деятельности общему назначению управления и тем задачам, которые оно призвано решать.

Смысл и назначение управления в организации

Слово “управление” является словом живого, бытового языка. Поэтому его смысл **кажется** нам абсолютно ясным. Но именно это создает дополнительные трудности: дело в том, что житейское толкование управления не только не совпадает с научным (которое сейчас нас интересует), но и часто противоречит ему, мешая пониманию сути дела.

Если попытаться выявить существенные признаки **бытового** понятия "управление", то получится, что для управления всегда характерно:

- 1) наличие действующего сознательного начала (**субъекта**);
- 2) наличие того, чем управляют (**объекта**);
- 3) **преднамеренное и рассчитанное на достижение результатов регулирующее воздействие субъекта на объект**; это воздействие должно обеспечить движение объекта в нужном, **правильном** направлении, **к желаемому состоянию** (слова "управление", "правый", "правильный" являются однокоренными не только в русском языке).

Относится ли все сказанное к управлению школой? Достаточно ли этих признаков для правильного понимания управления школой? Правы будут те, кто на первый вопрос ответил – «да!», а на второй – «нет!».

Дело в том, что директор сельской школы занимается не "управлением вообще", а **социальным управлением**, той его сферой, которая касается управления социальными организациями, одной из которых является общеобразовательная школа (в том числе - и самая малая).

Напомним, что **социальная организация** - это группа, сообщество людей, объединенных (или объединившихся) для удовлетворения определенных потребностей, отстаивания интересов и ценностей, достижения целей посредством совместной деятельности и общения. Не правда ли, все это есть и у школы?.

В отличие от многих бытовых трактовок в науке **управление организацией** понимается обычно как:

1) деятельность, **нацеленная на достижение общего успеха организации, на отстаивание интересов организации как целого и ответственность за организацию как целое; управленческая деятельность в школе всегда связывается со школой как целым;**

2) деятельность, **влияющая на деятельность и поведение других людей** (а не на свое собственное, хотя оно тоже нуждается в воздействии); часто и справедливо управление называют “деятельностью над деятельностью” потому, что оно **надстраивается над основной**, например, образовательной **деятельностью**; отсюда следует, что управляющие достигают результатов **через организацию усилий других людей** (“чужими руками”) и что их **вклад в конечные результаты почти всегда косвенный, опосредованный;**

3) влияние не столько на отдельного человека, сколько на **сообщество** людей, на **коллектив** организации (что, конечно, не исключает возможности и желательности индивидуальной работы с учителями и детьми).

4) регулирование **совместной деятельности, взаимодействия, общения, отношений членов сообщества; координация, интеграция совместных усилий** (в этих рамках работа с индивидуальной деятельностью члена сообщества, его индивидуальным вкладом в общее дело, как правило, **подчиняется общей работе и общим целям**).

Ясно, что хорошим может быть только такое управление, которое в полной мере **соответствует своему предназначению, своему понятию.**

Поэтому мы рекомендуем руководителям школ при любых вариантах определения назначения управления исходить прежде всего из понимания управления как **деятельности, ориентированной на удовлетворение общественных потребностей, на служение социально значимым ценностям, а также на удовлетворение внутренних потребностей своей организации, ее коллектива**

- в обеспечении их **выживания, адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям;**

- в обеспечении **стабильного, устойчивого и результативного функционирования школы, образовательного процесса;**

- в обеспечении **развития школы, ее перехода (перевода) в новое качественное состояние на основе осуществления планомерных инновационных процессов.**

Хороший руководитель школы, действующий всегда в конкретных и изменчивых обстоятельствах внешней и внутренней среды, стремится чутко прислушиваться к меняющимся социальным требованиям и «вызовам», создавать, а также максимально использовать все существующие и возникающие в конкретных обстоятельствах благоприятные ситуационные возможности и избежать реализации неблагоприятных возможностей (угроз, опасностей, рисков), нейтрализовать, уменьшить или компенсировать их негативные последствия, учитывать существующие объективные данности и ограничения.

При этом смысл управления состоит не в полном преодолении неопределенности и случайности (что и просто нереально, и не всегда желательно), а в способности **продуктивно сосуществовать с ними, использовать их в интересах школы, держать их в разумных рам-**

ках, при выходе за которые возникает опасность развала организационного целого.

Однако, поскольку те или иные **условия успешной жизнедеятельности** создают в школе не только управленцы, важно уточнить, **создание каких из них особенно важно для управления и является именно его предназначением.**

Общим назначением управления в школьной организации является прежде всего создание таких условий, как **обеспечение**

целенаправленности (целеустремленности) совместной деятельности администраторов, педагогов и учащихся

и организованности (сплоченности, скоординированности, интеграции, консолидации) для достижения общих положительных результатов деятельности.

Особое предназначение управления в рамках социальной организации (в том числе - школы) проявляется также в том, что именно оно:

- вырабатывает **общее видение организации и ее среды, общие ценности и цели деятельности;**

- разрабатывает и вносит в сообщество (коллектив) **идеи о духовных основаниях и принципах совместной деятельности;**

- обеспечивает **ориентацию всего сообщества на общие ценности, цели, на реализацию социального заказа и миссии** (по отношению и к обществу, и к клиентам, заказчикам, и к персоналу организации);

- обеспечивает реализацию так называемого **организационного эффекта - преимуществ совместного, кооперированного и специализированного труда по сравнению с неорганизованной, несвязанной работой многих людей;**

- обеспечивает **выбор видов деятельности в организации и порядок их координации;**

- проектирует, создает и использует (если это разрешено законом) **важнейшие связи и отношения в организации, придает им силу нор-**

мы, правила, формирует и изменяет структуру организации, механизмы и процедуры выполнения работ, стандарты и механизмы контроля за их выполнением;

- вносит особый, наиболее значимый вклад в создание и изменение внутренней среды организации, ее социально-психологический климат, отношения в сообществе, в организационную культуру;

- обеспечивает коммуникацию, информационные обмены между организацией и средой, между разными звеньями внутри организации;

- несет главную ответственность за работу организации как целого перед обществом, потребителями, заинтересованными общественными группами;

- представляет и отстаивает интересы своей организации во внешней среде.

Этот перечень, конечно, не является полным перечислением функциональных обязанностей директора современной школы. Но он дает представления **об общей миссии управленческой деятельности. Именно в этом суть управления как особого вида деятельности.**

Учет этих существенных особенностей социального управления избавит руководителя от ошибок в понимании сущности и объекта их деятельности.

Если в больших производственных организациях этой работой занимаются целые крупные отделы, в которых трудятся специально подготовленные люди, то в школах по традиции (и из вечных соображений экономии), этими видами работы обычно занимаются только руководители школ, к тому же обычно не имеющие для этого специальной подготовки.

А в малых школах, где не на кого возложить снабженческие функции, хозяйственное обеспечение и вовсе грозит съесть все время и силы директора школы. Если этому не удастся противодействовать, очень

трудно рассчитывать на успешное управление школой, до него просто не доходят руки, и никакая наука управления тут не поможет!

Школы нуждаются в управлении по той же причине, по которой в нем нуждаются любые организации. Даже в небольшой школе (за исключением самых маленьких, где есть один директор, он же учитель, он же хозяйственник) существует определенное разделение труда: одни занимаются обучением, воспитанием и оздоровлением детей, другие обеспечением школы ресурсами, и появляется необходимость объединения, соорганизации, координации совместной деятельности, обеспечения ее целеустремленности и результативности, другими словами - необходимость и потребность в выделении и обособлении особой - управленческой деятельности.

О некоторых ошибках в понимании управления школой как целостной организацией

Некоторые, обычно начинающие, директора иногда полагают, что образовательное учреждение как объект управления уже существует и соответственно **управление заключается в корректировке деятельности школы**. Это понимание влечет за собой сразу два очень крупных и нежелательных для развития управления последствия.

Во-первых, абсолютизируется значимость управления функционированием школы при явной недооценке управления изменениями, развитием. Во-вторых, моделирование новой школы или ее подсистем, которое объективно является на сегодняшний день важнейшей управленческой задачей, весьма часто вообще не рассматривается, не мыслится как управление и даже не ассоциируется с управлением. Это вольно или невольно ведет к недооценке созидательного, творящего потенциала системы внутришкольного управления, к сохранению порочной традиции следования за командами вышестоящих органов, непринятия

на себя всей полноты ответственности за школу, обрекает внутришкольное управление на решение в основном мелких и рутинных задач.

Типичной ошибкой до сих пор является то, что управление школой ограничивается **управлением учебно-воспитательным процессом**. Во многих книгах и последних лет издания до сих пор можно прочесть, что объектом управления в школе является педагогический процесс... За этим стоит традиционное для прежнего школоведения, но явно устаревшее на сегодняшний день понимание школы вне организационного контекста, только как педагогического процесса или их совокупности, а не как **целостной социальной организации**.

Очень распространенным примером необоснованного и некорректного расширения понимания управления в житейских трактовках является **отнесение к управлению всей внутришкольной деятельности, выходящей за рамки учебно-воспитательного процесса**. При этом в состав управления включается вся вспомогательная ресурсобеспечивающая деятельность, требующая своей, особой специализации, но совершенно иной, чем деятельность по управлению школой.

Этот подход искажает представление о предмете и характере управленческой работы, создает у части руководителей иллюзию, что если они лично заняты, например, снабжением школы, то это и есть управленческая деятельность. В этой ошибке мы имеем дело с потерей существенных свойств, специфики собственно управленческой деятельности.

Ошибкой также является то, что управление школой нередко сводится к деятельности штатных управляющих. На самом деле к выполнению управленческих функций могут (и как мы полагаем для пользы дела - должны особенно в условиях малых школ) привлекаться и "рядовые" работники школы, учащиеся, родители.

Однако эта ошибка часто влечет за собой другую ошибку. Часто не различают **управление школой как целостной организацией и во-**

влечение в решение задач управления представителей школьного коллектива. В этом случае к управляющим иногда автоматически относят всех членов школьного сообщества, которые принимают участие в решении значимых для жизнедеятельности школы задач. В связи с этим иногда утверждается, что в школе «управляют все». Важно понять, что это отнюдь не означает, что все члены коллектива автоматически управляют школой как **организационным целым и несут за это ответственность.**

Стремление к превращению всего школьного коллектива в субъект управления очень ценно и похвально, однако следует подчеркнуть, что **даже решая на своих уровнях частные управленческие задачи, взрослые и дети еще не становятся управляющими, это не является их основной работой, отсутствует признак управления как профессии.**

Иногда управление как система, обеспечивающая жизнедеятельность и общий успех организации, сводится **только к регулированию**, которое, действительно, является важной и необходимой, но далеко не достаточной для его полного понимания составляющей управления. Негативным следствием этой ошибки является переоценка роли прямых, интенсивных, жестких воздействий и явная недооценка значимости и ценности воздействий косвенных, непрямых, передаваемых, например, через изменение среды, создание условий, работу с коллективом и т.д. В этом случае сказывается неумение отдельных директоров мыслить категориями **управленческого сопровождения и управленческой поддержки.**

Во всех приведенных выше случаях (а они достаточно широко распространены в практике, а порой - и в научных публикациях) мы встречаемся с непониманием сути, смысла управленческой деятельности, в неразличении обыденного и научного значения слова "управление".

2. СОВРЕМЕННАЯ СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА КАК ОСОБЫЙ ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Успешность управленческой деятельности директора сельской школы в решающей степени зависит от того, как он ориентируется в пространстве своей деятельности или точнее - в ее **пространствах**, так как руководитель школы в наше время должен успевать действовать (и преуспевать) не в одном, а в нескольких пространствах, нескольких важных системах отношений.

Первое, наиболее близкое и родное для директора пространство жизнедеятельности - это **пространство его школы**, то, что можно было бы назвать **“внутренним миром школы”** и то, что в науке управления принято более прозаично называть **“внутренней средой организации”**. Второе, не менее важное и во многом определяющее требования к школе, условия ее жизни и границы ее возможностей, пространство - многообразная, социальная и природная **внешняя среда школы**.

Первое, внутришкольное пространство работы директора мы рассмотрим в этом разделе, а второе - в следующем, всюду обращая главное внимание на выявление особенностей, присущих сельской школе и ее связям с миром, с социальным окружением.

Одним из бесспорных положений науки об управлении является постулат о необходимости **точного и постоянно поддерживаемого соответствия между управляющей системой (и ее управленческой деятельностью) и характером, особенностями, потребностями и возможностями объекта управления**.

Не бывает хорошего управления **вообще**, управление может быть (и должно стать) эффективным по отношению к именно **этому** и именно **такому** (конкретному, неповторимому) объекту, а для этого оно должно стать очень чувствительным к этому объекту.

Иногда директора школ тратят много времени на поиск инноваций во внешней среде и не подозревают, какое богатство скрыто в порой небольшом, но очень сложном, многогранном и своеобразном мире - в объекте их управленческой деятельности школе. Научно доказано, что адекватный действительности, богатый, яркий и содержательный образ объекта управления является необходимым средством, инструментом эффективной управленческой деятельности, и наоборот - в основе неэффективной управленческой практики сплошь и рядом можно обнаружить отсталые, ошибочные, **обедненные** представления об объекте.

Если перефразировать известное высказывание великого отечественного педагога К.Д.Ушинского, можно сказать так: "Если управленцы хотят хорошо управлять школой во всех отношениях, они должны прежде узнать ее тоже во всех отношениях".

Управляющие, которые забывают об этом и не уделяют внимание познанию, пониманию, постижению сложнейшего объекта своей управленческой деятельности, в конце концов приходят к "безобъектному управлению" (это что-то вроде печально знаменитой "бездетной педагогики"), "теряют" свой объект и вместе с ним - шансы на успех управления.

Взгляд современной науки на школу

Современные научные представления о школе более или менее подробно изложены разными исследователями, в том числе и автором этого текста, в специальных работах (См., например: А.М.Моисеев. Школа - живой, развивающийся организм. // Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений./ Под ред М.М.Поташника и В.С.Лазарева. - М.: Новая школа, 1995, С.45-72; А.М.Моисеев. Школа как объект управления.// Управление школой: тео-

ретические основы и методы: Учебное пособие./ Под ред. В.С.Лазарева. - М.: ЦСЭИ, 1997, С. 40-71 и др.).

Поэтому в данной работе мы кратко выделяем только самые важные идеи и положения, относящиеся к этой теме.

Итак, для взгляда современной науки на школу как объект управления прежде всего характерны следующие позиции:

1.Школа рассматривается и оценивается как **особая разновидность человеческой социальной организации, как образовательная организация** (и на нее полностью распространяются все достижения специальной науки - теории организаций).

2.Школьная организация понимается не только и не столько как сложный и в идеале хорошо работающий **механизм**, своего рода “образовательная машина”, сколько как сложный, внутренне противоречивый, живой, изменчивый **организм (который, как и всякий живой организм, развивается по своим внутренним законам, не допускает грубого и неумелого вмешательства и требует очень бережного, вдумчивого и профессионального отношения).**

3.Школа понимается и строится как **открытая целеустремленная система, множеством прямых и обратных связей соединенная с социальной средой**, которая создает для школы определенные, хорошие или плохие условия, выдает школе социальный заказ на образование и ждет от школы выполнения определенных образовательных услуг.

4.Каждая школа имеет свой особый **внутренний мир, внутреннюю среду, которая и определяет возможности школы в получении образовательных и социальных результатов, ее потенциал**, который нуждается в постоянном изучении, использовании и умножении со стороны руководителей школ и всего коллектива.

5.Каждая школа одновременно является носителем различных по уровню обобщенности свойств и характеристик: **1) общих для всех образовательных учреждений (инвариантных); 2) особенных, типоло-**

гических (присущих школам определенного типа, вида, например, гимназиям, сельским школам, малым сельским школам); 3) индивидуальных, неповторимых, уникальных. Школа, которая стремится максимально развить свою индивидуальность, должна хорошо понимать, учитывать не только свою неповторимость, но и общие и особенные черты образовательных учреждений.

Неповторимую индивидуальность конкретной сельской школы, в которой работают конкретные читатели этих рекомендаций, им, конечно, предстоит исследовать и развивать самостоятельно. Но в этом может помочь понимание общих, инвариантных характеристик любой школы, ее внутренней среды.

Школа как открытая система: вход - процесс - выход

Самый простой, наглядный и очень распространенный способ схематического изображения открытых систем требует, напомним, всего трех последовательно нарисованных на листе бумаги слева направо прямоугольников, соединенных между собой стрелками, при этом вся эта несложная конструкция помещается в широкое пространство внешней среды, окружающей систему (в данном случае школу).

При этом директору школы очень важно помнить и понимать: его объект управления - не какой-то один из этих трех прямоугольников, а все они вместе и прежде всего - связывание их между собой для получения наилучших (из возможных) результатов.

Школа как система: что на входе?

Первый (левый) прямоугольник означает “входы” школьной системы. К ним традиционно относится все то, что должно быть в школе, чтобы смогли начаться и происходить образовательные, обеспечи-

вающие, управленческие, инновационные процессы, в которых создаются результаты жизнедеятельности школы. “Входы” по другому называют условиями жизнедеятельности школы или ресурсами, необходимыми школе.

В то же время потребность школы в ресурсах определяется теми результатами, которые школа хочет получить и которые ждет от нее общество. Поэтому на входе в школу можно также показать требования и ограничения, поступающие в школу и называемые обычно **социальным заказом на образование**.

К основным для каждой школы видам ресурсов можно отнести:

* **контингент учащихся школы** (это, конечно, не только ресурс, но и главный смысл работы школы, главная ее ценность, но если учащиеся не дошли до школы, не вошли в ее контингент как ресурс, обучение и воспитание попросту невозможны);

* **кадры, персонал, работники школы** (педагогические, вспомогательные, административные);

* **школьное здание как условие жизнеобеспечения школы, конкретное физическое пространство жизни взрослых и детей и их образовательного взаимодействия**, источник аудиторного фонда школы и основная (хотя и не единственная) арена всех школьных событий;

* **информационные ресурсы, данные, информация**, необходимая для работы школы;

* **концептуальные ресурсы** - научные и практические, проверенные опытом идеи, концепции, на основе которых можно построить жизнедеятельность школы, которая всегда была, есть и будет ценностной организацией, основанной на определенных идеях;

* **программно-методические ресурсы** - базисные и школьные учебные планы, образовательные стандарты и требования, образовательные, учебные и воспитательные программы, учебники, пособия, методические разработки, технологии обучения и воспитания;

* **материально-технические ресурсы** - разнообразное школьное оборудование и технические средства, необходимые для жизнеобеспечения школы, учебной и воспитательной работы, управления (к ним относятся и оборудование, необходимое для обеспечения питания школьников, их доставки в школу и т.п.);

* **нормативно-правовые ресурсы (и ограничения)** - различные нормативные акты, начиная с Конституции РФ и Закона Об образовании, включая документы регионального и муниципального уровня и кончая внутришкольными локальными актами, задающими основные законные нормы и правила работы школы;

* **финансовые ресурсы** - то есть бюджетные и внебюджетные средства, полученные или заработанные школой и дающие ей возможность в условиях рыночной экономики улучшить условия своей жизнедеятельности и сделать более доступными для нее другие виды ресурсов.

Все названные ресурсы можно было бы назвать школьными ресурсами в обычном, традиционном понимании. Но в последнее время стали говорить и о других полезных ресурсах школы, которые **создаются в результате работы самой школы.**

К ним относятся, в частности:

* **человеческие ресурсы, человеческий капитал** школьной организации (который включает в себя ресурсы всего школьного "населения", но не по формально-списочному набору детей и учителей, а по их реальному человеческому потенциалу, работающему на школу - интеллектуальному, эмоциональному, волевому;

* **организационные ресурсы** - создаваемые в школьной среде условия, благоприятствующие решению ее задач и успехам школы в более крупных образовательных системах. К ним относится в широком смысле слова коллектив школы с его потенциалом, а также то, что он создает - благоприятный психологический климат,

комфорт, общественное мнение, богатство внутришкольных и внешних связей и отношений и т.п.;

* административные, управленческие ресурсы - те возможности и средства воздействия на ситуацию в школе и вне школы, которые имеются в распоряжении руководителей школы в силу занимаемого ими положения и умения правильно использовать рычаги управленческого влияния, возможности организовывать людей, координировать их работу, мотивировать, стимулировать учебную и педагогическую деятельность и т.п.

Функции и “выходы” школы

Главное, для чего существует школа как социальная и социально ответственная организация - это «выходы» школы, прежде всего ее **социально значимые результаты**. Эти результаты являются следствием успешной или неудачной реализации школой **ее функций по отношению к учащимся, социуму, учителям и тех процессов, которые школа организует для выполнения своих функций**.

В школе всегда есть множество функций и процессов, у каждого из которых есть свой результат, но главными всегда являются функции школы по отношению к школьникам, подрастающему поколению (то есть собственно образовательные функции и процессы).

В самом общем виде можно сказать, что любая школа в этом плане должна:

- 1) принять школьников;
- 2) распределить их по некоторым траекториям, маршрутам образования;
- 3) обеспечить выполнение образовательных услуг;
- 4) сохранить контингент учащихся, жизнь и здоровье детей;

5) обеспечить необходимое сопровождение и поддержку учащихся на всем протяжении обучения;

6) выпустить учащихся с определенным уровнем образовательной подготовки, готовность к взрослой жизни.

Образовательные функции школы, образовательного процесса, работающие на ее главный результат - развитие целостной личности ребенка, могут быть для удобства планирования или в силу традиций разделены на более частные функции, нацеленные на конкретный разный вклад в результат образования, например:

* **познавательные, когнитивные функции школы, образовательного процесса** нацелены на результат в форме системы знаний, специальных и общеучебных умений и навыков учащихся, включая развитие готовности к самообразованию; в последние годы усилия педагогов в этой сфере все больше концентрируются на создании условий формирования у школьников так называемых ключевых компетентностей, то есть возможностей грамотно действовать в важнейших областях жизни – вписываться в сложные социальные контексты, вступать в коммуникации, в том числе, основанные на новых информационных технологиях, продолжать всю жизнь свое самообразование и т.п. Не отвергая прежнего опыта, такой подход позволяет преподавание всех предметов нацелить на наиболее важные результаты

* **воспитательные функции школы, образовательного процесса** нацелены на результат в форме основ мировоззрения (взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, самосознания, вкусов, чувств школьников), потребностно-мотивационной сферы (потребностей, желаний, направленности личности, ее жизненной позиции), обогащения личного опыта деятельности, поведения, общения, отношений, переживаний, поступков, выработки линии поведения и в форме развития устойчивых качеств личности, черт характера, включая развитие готовности к самовоспитанию. Результаты воспитания предполагают и развитие ин-

дивидуальности личности, ее неповторимости, и становление субъекта деятельности, труда, познания, общения, и продуктивную социализацию, становление гражданина, свободного и ответственного члена общества;

* **функции психического развития учащихся в школе, образовательном процессе** нацелены на результаты в форме продуктивных психических новообразований в области интеллекта, воли, эмоциональности учащихся, развития психомоторики, включая развитие способностей к творчеству, к сознательному управлению собой и самосовершенствованию возможностей собственной психики;

* **функции оздоровления и приобщения к здоровому образу жизни** нацелены на результаты в форме физического и психического здоровья детей, становления их здорового образа жизни.

Кроме собственно **образовательных функций**, школа **выполняет** и определенные **социальные функции**, оказывая прямое или косвенное влияние на ситуацию в микросоциуме и в обществе в целом. Это влияние в свою очередь помогает школе расширить свои социальные связи, получить дополнительные ресурсы, занять более удобную нишу в рамках местного сообщества (см. об этом в следующем разделе).

Надо заметить, что для сельской школы, которая по сравнению с городской традиционно играла роль не только учебного заведения, но и **общекультурного центра**, всегда была особенно характерна сильная воспитательная, социализирующая, а также оздоровительная направленность (что, как и выполнение собственно обучающих задач, в современных кризисных условиях находится под угрозой).

В современной теории внутришкольного управления предлагается **результаты школы описывать в виде трех взаимосвязанных категорий:**

1. **Продукты школы** - к ним относится выпускник школы с его уровнем образования в широком смысле (крупные школы со множеством разных потоков учащихся выпускают несколько типов таких продуктов,

так как их выпускники имеют различный тип образовательной подготовки).

2. Суммарные выходы школы - к ним можно отнести общие цифры выпуска учащихся с учетом сохранности контингента, число школьников, продолжающих образование или трудоустроенных в различные структуры и т.д.

3. Социальные вклады школы и социальные последствия ее работы - к ним относятся не непосредственные итоги, а опосредованные и отсроченные результаты работы школы, проявляющиеся в обществе, в изменениях во всех областях его жизни. Школе намного труднее изучить и измерить эти результаты (так как они являются плодом усилий и вкладов не только со стороны школы), но задуматься о реальных социальных последствиях своей работы все-таки необходимо.

Таковы (в общем виде) важнейшие внешние выходы жизнедеятельности школы. Конкретизация их содержательного наполнения идет в форме проектирования **модели выпускника школы** (продукт), планирования **желаемых вариантов трудо- и жизнеустройства учащихся** (суммарные выходы) и **вклада школы в жизнь социума** (социальные вклады и последствия).

Как уже говорилось, свои выходы и результаты имеют и все другие процессы в школе (в том числе - и управленческая деятельность), но о них разговор - впереди.

Внутренняя среда, подсистемы и процессы в школе

Итак, школа, живущая в определенных социальных условиях с их возможностями и ограничениями, получает определенный социальный заказ, добывает необходимые ресурсы (на входе) и должна достичь определенных результатов (на выходе). Чтобы обеспечить связь входа и выхода, точнее - успешное преобразование входов в выходы, необходи-

мо осуществить определенные внутренние процессы, создать соответствующую внутреннюю среду школы.

К числу наиболее важных компонентов внутренней среды любой школы как объекта управления мы относим:

1.Образовательную подсистему школы (как единство обучающей и воспитательной составляющих), в которой осуществляется главный для школы - **образовательный процесс**.

2.Обеспечивающую подсистему школы (как единство ресурсного обеспечения образовательного процесса и общего жизнеобеспечения школы), в которой осуществляются **процессы получения, производства, распределения, использования, сопровождения, развития перечисленных выше ресурсов**.

3.Коллектив школы (школьное сообщество) (как единство взрослого и детского коллективов), который осуществляет все основные процессы жизнедеятельности школы - учит и учится, обеспечивает себя ресурсами, управляет своей работой и одновременно - переживает сложные **процессы коллективообразования, групповой динамики**, очень сильно влияющие на все, что происходит в школе.

4.Организационную структуру школы, то есть внутреннюю организацию школы, набор школьных подразделений, должностных постов, формальных функциональных обязанностей и полномочий, сеть вертикальных и горизонтальных связей, связанный с ними набор правил, процедур, официальных регламентов жизни школы.

5.Внутренний ситуационный фон школьной жизни, то есть то реальное пространство, которое рождается в результате взаимодействия людей в школе и внешних влияний на нее, на фоне которого и под сильнейшим и повседневным (часто незаметным) влиянием которого происходят все события школьной жизни. Речь идет о явлениях, называемых **укладом жизни школы, организационной культурой, социально-психологическим климатом, общественным настроением и общест-**

венным мнением и т.д, а также о взаимодействии между формальной и неформальной сторонами школы как организации. Кроме того, речь идет о внутренних условиях, обстоятельствах работы школы, среди которых выделяют условия: **организационно-педагогические, социально-психологические, материальные, социально-бытовые, санитарно-гигиенические, эстетические, пространственные и временные (темпоритмические).**

6.Подсистему внешних связей, необходимых для успешной работы школы.

7.Управляющую подсистему школы, в которой осуществляются управленческие процессы и **объектом которой являются все вышеперечисленные подсистемы, а также и ее собственная управленческая деятельность (ведь и она нуждается в мудром управлении!).**

Взаимодействие всех этих подсистем и процессов между собой и порождает уникальный **внутришкольный контекст, неповторимую внутреннюю среду школы, образует определенный уровень возможностей - потенциал школы.** Именно они (а не только отдельно взятые образовательные процессы) очень сильно и определяюще влияют на реальные результаты каждой школы.

Школа как живой развивающийся организм имеет разные периоды своей истории и решает на разных этапах различные задачи. Принято говорить **о различных режимах жизнедеятельности** школы.

Если школа по преимуществу воспроизводит и повторяет то, что уже было создано раньше, не создает новых возможностей (потенциала), не вносит в свою жизнь и работу больших изменений, говорят, что школа работает в режиме **стабильного функционирования.**

При правильной постановке дела такой режим дает очень высокие и устойчивые результаты. Но если руководители не заметят изменения обстановки, требований к школе, не почувствует своевременно необходимости что-то изменить - стабильность может превратиться в застой, а

школа - в “болото”. Выходом из положения является перевод школы в **режим развития**. Этот режим, конечно, не означает, что школа перестает функционировать. Но она начинает работать иначе, чем раньше. На первый план выходят изменения, причем не любые, а существенные, качественные, целеустремленные, управляемые, прогрессивные. Суть развитие - создание качественно новых возможностей и повышение КПД от их использования.

Эти изменения могут коснуться лишь отдельных элементов и сторон работы школы (**точечные изменения**), крупных блоков школы как системы (**блочные или модульные изменения**), всех сторон школы как целого (**общеорганизационные изменения** вплоть до создания нового вида школы).

Но важен не только “охват” школы изменениями. Еще важнее уровень их глубины, их влияние на судьбы школы. Те изменения, которые не оказывают существенного влияния на школу, называют **локальными**, а те, которые создают существенные новые характеристики и возможности школы - называют **системными** (даже, если они и не охватывают всю школу сразу).

Что же может сделать школа, чтобы обеспечить нужные изменения? Если не полагать всерьез, что положительные изменения могут вырасти сами собой, остается только один, хотя и очень широкий путь - **путь осуществления нововведений, инновационных процессов**, в ходе которых в школьную жизнь входят новые идеи, методы, подразделения, учебные предметы (то, что обобщенно называют **новшествами**). Поэтому обычно говорят - **управляемое развитие школы есть не что иное, как процесс создания, распространения, освоения и использования новшеств или инновационный процесс**.

Итак, мы рассмотрели школу как открытую систему. Читатели, которые хотели бы закрепить свои знания о школе как открытой системе, могут выполнить простое упражнение, приводимое в Приложении № 1.

Возникает вопрос: “Можно ли из всего того, о чем мы сказали применительно к **любой средней школе, выделить такие черты или характеристики, которые бы не касались сельской школы?**” Скорее всего, нет, это - действительно **инвариантные черты, атрибуты любой школы.**

Теперь наша задача состоит в том, чтобы **понять, как эти общие характеристики любой школы особым образом проявляются и ведут себя в сельской школе как особом объекте управления.**

Прежде чем перейти к специфике сельской школы, подчеркнем, что понимание школы как открытой системы позволяет представить ее как объект управления системно, целостно, всесторонне, охватить одним взглядом. Наполняя все перечисленные элементы и компоненты своим конкретным содержанием, можно провести полную “инвентаризацию” существующего.

Само наполнение конкретикой может показать, что далеко не все нам известно о нашей школе и при заполнении вызывает явные затруднения. Возможно, потенциал, которым обладает наша школа, еще не раскрыт полностью...

Сельская школа как объект управления: от общего - к особенному

Теперь попробуем, последовательно двигаясь по предложенным общим характеристикам “школы вообще”, так же последовательно выявить особенности сельской школы. Речь пойдет не только об особенностях характеристик сельской школы, но и об особенностях их состояния в наше время.

Автор заранее приносит извинения тем директорам сельских школ, ситуация в которых из-за более благоприятных условий в регионе или районе, а также из-за успешной работы самой системы образования вы-

глядит значительно лучше, чем мы показали, а также тем, кто посчитает, что мы наоборот, слишком мягко описали реалии сегодняшней сельской школы. В конечном счете стоит напомнить друг другу слова мудрого философа Спинозы: “Не плакать! Не смеяться! Но - понимать!”.

**Таблица. Особенности современной сельской школы
как объекта управления**

Инвариантные характеристики школы	Особенности, характерные для сельской школы, в том числе - в современных условиях (по сравнению с городскими школами)
Ресурсы и ресурсное обеспечение школы в целом	Хроническое недообеспечение школ ресурсами при ограниченных возможностях коллективов школ создавать часть необходимых ресурсов своими силами; растущее отставание и неравенство в обеспеченности школ по сравнению с городом.
Контингент учащихся	Учащиеся отстают от своих городских сверстников в плане интеллектуальной готовности к обучению в школе, есть тенденция к ухудшению основных показателей здоровья. В малых школах - малый контингент учащихся, малая наполняемость классов, что сужает возможности использования классно-урочных технологий обучения, сужает круг и уменьшает интенсивность общения и отношений, ведет к обеднению эмоционального фона и к монотонии, уменьшает возможности воспитательного

	<p>влияния класса, повышает требования к разнообразию приемов обучения и воспитания. С другой стороны – ряд преимуществ, связанных с небольшой наполняемостью класса, возможностями индивидуального подхода к детям.</p> <p>Меньшие возможности адаптации школы к разным группам учащихся, создания нескольких образовательных траекторий.</p>
Кадровые ресурсы	<p>Более высокие требования в плане умений работать с разновозрастными группами детей, с малыми группами, вести преподавание нескольких предметов и осуществлять интеграцию их содержания; существенно большие, чем в городе бытовые и хозяйственные нагрузки, необходимость постоянной многочасовой работы в подсобном хозяйстве; высокий (часто - запредельный) уровень педагогической нагрузки; меньшие возможности для внутришкольного повышения квалификации, во многих регионах - сильная изоляция от культурных центров и информационный голод; большая потребность в профессиональных объединениях и общении с коллегами при меньшей возможности их создания, особенно в малых школах; тенденция к снижению кадрового потенциала;</p> <p>дефицит специалистов по ряду предметов; необходимость обеспечения кадров жильем, топливом, другими ресурсами при крайне ог-</p>

	<p>раниченных возможностях школы и местного самоуправления, общины; отсутствие стимулов и возможностей профессионального роста и учительской карьеры; слабое закрепление молодых кадров, старение педагогического корпуса; низкий социально-экономический статус учительства; угроза утраты лучших традиций российского сельского учительства на фоне падения престижа педагогической профессии на селе.</p>
<p>Школьное здание, инженерные коммуникации, инфраструктура, пришкольный участок</p>	<p>Очень большой удельный вес старых, ветхих, плохо оборудованных зданий, с отсутствующими или устаревшими и часто неисправными инженерными коммуникациями, удобствами; отсутствующие или крайне малые возможности капитального строительства, ремонта и эксплуатации зданий;</p> <p>отсутствие или редкость современных средств связи, коммуникации (есть надежда, что острота этой проблемы будет снята в ходе реализации Президентской программы компьютеризации сельских школ страны); отсутствие во многих школах пищеблоков, спортивных залов, мест для занятия искусством, художественной самодеятельностью, что объективно сужает возможности для внеурочной воспитательной работы.</p>
<p>Информационные ресурсы</p>	<p>Высокие объективные потребности в получении разнообразной информации при сложности получения и передачи информации из-за</p>

	<p>плохих транспортных коммуникаций, удаленности сельских поселений и отсутствия современных средств связи; неполучение или большое запаздывание с получением профессиональной литературы из-за плохого развития дилерской сети, разрушения библиотек, отсутствия средств на приобретение литературы, подписку на газеты и журналы; ограниченные возможности собственной исследовательской работы.</p>
<p>Концептуальные ресурсы</p>	<p>Объективно высокие потребности в концептуальном обосновании и обеспечении новой практики сельских школ; относительно медленное ознакомление сельской школы с современными образовательными и управленческими концепциями; медленная адаптация этих общих идей к условиям сельской школы; меньший уровень общей концептуальной обеспеченности сельской школы (по сравнению с городскими) из-за недостаточности исследований, посвященных специально сельской школе; большие трудности в осмыслении собственного опыта и выработке концептуальных идей внутри школ из-за большой занятости и сложных условий повседневного существования; недооценка во многих коллективах значения науки, концептуального обеспечения, недоверие к науке и нововведениям.</p>
<p>Программно-методические ресурсы</p>	<p>Большая потребность в специальных учебных программах и учебниках, а также в особых</p>

	образовательных технологиях, методах, средствах, формах организации обучения и воспитания, отражающих особенности села, и далеко не достаточное удовлетворение этих потребностей; ограниченные возможности создания авторских программ и методических материалов внутри школы.
Материально-технические ресурсы	Специфические потребности в оборудовании и материалах (транспортные средства, топливо, питание учащихся, сельхозинвентарь); крайне скудное обеспечение материалами и оборудованием, техническими средствами обучения; крайняя редкость в школах современного оборудования типа компьютеров, множительной техники и т.п.; моральное и физическое старение имеющегося оборудования, слабые возможности ремонта, технического обслуживания, наладки.
Нормативно-правовые ресурсы	Незавершенность системы нормативно-правового обеспечения работы сельской школы на всех уровнях; отставание нормативно-правового обеспечения от реального многообразия ситуаций и проблем школы; недостаточная действенность законов, явления правового нигилизма в сельском социуме.
Финансовые ресурсы	Хроническая недостаточность имеющихся финансовых средств для достойного существования школы; сравнительная слабость развития потенциальных источников внебюджетного финансирования школы; низкая экономи-

	<p>ческая эффективность работы школы, высокие удельные затраты на одного учащегося в малых школах при низком уровне качества образования.</p>
<p>Внутренняя среда школы</p>	<p>Имеет в среднем несколько большее значение (чем в городе) с учетом большей заметности школы на фоне культурной жизни села, большие различия в среде по сравнению с семейной.</p>
<p>Образовательная подсистема школы</p>	<p>В среднем носит менее многообразный характер; в малых школах - особенности, связанные с малокомплектностью или малочисленностью классов; ограниченные возможности использования многих традиционных и современных педагогических систем и технологий; неотработанность педагогических технологий, учитывающих особенности села.</p>
<p>Обеспечивающая подсистема школы</p>	<p>Имеет ограниченную мощь, возможности и невысокую эффективность; в малых школах представлена фактически самим директором.</p>
<p>Педагогический коллектив</p>	<p>Достаточно сильные взаимные межличностные связи, в том числе - вне профессиональной деятельности; знание жизни друг друга в больших подробностях; часто - характер взаимоотношений, напоминающий большую семью во главе с директором; много семейных династий; большая по сравнению с городом сила влияния коллектива на отдельных членов, большая действенность механизмов традиции, социального контроля; слабые свя-</p>

	<p>зи с коллегами из других школ из-за территориальной отдаленности; большая опасность снижения эмоционального тонуса коллектива, застоя, скуки, ощущения невостребованности творческой деятельности, снижения мотивации педагогической деятельности.</p>
<p>Организационная структура школы</p>	<p>В крупных школах - тенденции, подобные городским школам, в других - более простая структура; регламентация жизни на основе скорее традиций, чем писаных правил и инструкций; меньшее (часто недостаточное) внимание к проблемам внутренней организации и НОТ.</p>
<p>Ситуационный фон школы</p>	<p>Особое значение в условиях относительно меньшего развития формальной регламентации жизни таких факторов, как внутренний уклад, темп, ритм жизни школы, общественное мнение и настроения, социально-психологический климат, межличностные отношения; особое значение организационной культуры школы как живой реально действующей системы ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, проявляющихся в особенностях поведения, символики, языка и т.п., при частой недооценке этого значения со стороны управляющих; более тесная связь с жизнью малой Родины (чем в городе); преимущества, связанные с близостью к живой природе и земле, большей связью с реальной жизнью; сложности, связанные с меньшей насыщенно-</p>

	<p>стью общего социокультурного и эмоционального фона; большие требования к ситуационному фону с точки зрения компенсации трудностей, переживаемых школьниками и их семьями.</p>
Внешние связи	<p>Объективная потребность в развитии разнообразных внешних связей при сравнительно ограниченных возможностях их установления в ближнем окружении и слабых возможностях выхода в более широкий мир из-за плохих средств связи.</p>
Управляющая подсистема, роль директора школы	<p>В малых школах часто представлена одним лицом - директором; очень высокая нагрузка и ответственность работы; дефицит времени на выполнение собственно управленческих функций; объективно большая потребность в освоении стратегического управления и обобщенных, "широкозахватных" методов, средств и приемов управленческой деятельности.</p>
Инновационная, экспериментальная работа	<p>Сравнительно меньшая интенсивность и результативность инновационных процессов; отсутствие необходимых мотивов, стимулов, средств, уверенности в возможности что-то изменить; слабость возможностей научно-методической поддержки из-за сосредоточения соответствующих специалистов в городах.</p>
Результаты школы	<p>Практически общепризнанное растущее отставание качества образования выпускников сельских школ (по сравнению с городом), сни-</p>

	<p>жение их конкуренто-способности при поступлении в высшие учебные заведения (при отсутствии средств на получение образования в платной форме); общее несоответствие результатов сельской школы имеющимся общим и специфическим потребностям; снижение возможностей влияния школы на социум (все эти негативные факты в последнее время признаны обществом и государством, которые ведут поиск путей их преодоления, в том числе – чрез введение единого национального экзамена, пока – в режиме эксперимента).</p>
Продукты	<p>Выпускники школы с уровнем образовательной подготовки в среднем более низким, чем в городе; неподготовленность многих выпускников к продолжению образования и работе на селе на фоне ограниченного предложения вакансий на рынке труда; недостаточная мера социальной зрелости и адаптации, грозящая тяжелыми последствиями при попадании юношей и девушек в иную, городскую среду; снижение результатов воспитания на фоне разрушения традиционного сельского уклада, уменьшения воспитательных возможностей семьи и сокращения воспитательной деятельности школы в последние годы; отставание сельских школьников в развитии современных навыков коммуникации с помощью компьютеров, использования современных средств коммуникации, знания языков.</p>

Суммарные выходы	Рост числа учащихся, досрочно оставляющих школу, не получающих полноценного общего образования; сравнительно невысокий удельный вес школьников, продолжающих образование в высшей школе; снижение качества подготовки будущих сельских тружеников, сказывающееся на результатах трудоустройства учащихся.
Социальные вклады и последствия	Уменьшение возможностей позитивного влияния школы на социум в плане общего культурно-просветительного воздействия, подготовки высококлассных специалистов для местного хозяйства, а также в плане выпуска в жизнь людей, способных и готовых не только противостоять трудностям нынешнего кризисного и переходного периода, утверждать собственным поведением нормальный и здоровый образ жизни, но и готовить и осуществить в перспективе реальное развитие села.

Таковы лишь некоторые особенности сельских школ как объекта управления, которые отражают специфику работы директора сельской школы (конечно, с поправкой на конкретные условия своей школы) и которые желательно иметь в виду при построении своей управленческой деятельности. Некоторые из них являются постоянными и требуют учета как данности, другие появились в нынешней ситуации и могут и должны измениться.

Создание еще более полной картины пространства работы директора сельской школы требует погружения в более широкий, внешкольный контекст.

3. СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Посвятив предыдущий раздел пособия описанию внутренней среды школы, мы, конечно, не смогли избежать в нем разговора и о среде внешней, так как школа связана с ней сотнями связей. В этом разделе мы целиком сосредоточимся на показе внешнего, внешкольного пространства деятельности сельской школы и ее директора.

Сельская школа в социуме, сельская школа - социуму

Все, что происходит (происходило, произойдет) в обществе, природе, развитии человеческой культуры так или иначе может оказывать прямое или косвенное влияние на школу, на ее выживание, на содержание образования в ней, на процессы ее жизнедеятельности.

Чтобы не утонуть в окружающем школьный островок социальном океане, необходимо понять главные линии взаимовлияния среды и школы, а затем попытаться как-то упорядочить собственное восприятие окружающей среды, различать в ней самое главное для школы и управления ею.

Во-первых, социум **создает, учреждает школу как социальную организацию, дает ей определенный статус**, компетенцию, права и обязанности, дает оценку ее деятельности.

Во-вторых, социум, **ситуация в нем всегда образует некий общий фон жизнедеятельности школы** (более или менее благоприятный для этой жизнедеятельности).

В-третьих, общество всегда создает **определенную социальную ситуацию развития детей и подростков, которая во многом предопределяет возможности и ограничения работы системы образования и школы**. Если эта ситуация объективно неблагоприятна, даже самые героические усилия школы не приведут к большим результатам. Ес-

ли она становится лучше, отношение общества к образованию улучшаются и возможности школы очень быстро увеличиваются.

В-четвертых, именно общество создает, определяет большую или меньшую **престижность общего образования** (например, сегодня мы наблюдаем высокую престижность высшего образования при меньшей престижности среднего, хотя достижения отечественного образования в сфере средней школы существенно больше, чем в высшей),

В-пятых, социальная среда **является источником выдвижения требований к школе, формирует и предъявляет социальный заказ** на образование, всегда **имеет определенные ожидания от школы**.

В-шестых, социальная среда выступает **источником необходимых для нормальной жизнедеятельности школы ресурсов**. При этом зависимость школы как бюджетного учреждения от внешних ресурсов, естественно сильнее, чем у самокупаемых производственных структур.

В-седьмых, в социуме школа может найти **соратников и партнеров, необходимых ей для решения ее задач, "потребителей" ее продукции - выпускников, получивших образование**.

Наконец, в-восьмых, **социальная среда нередко порождает факторы, действующие на школу отрицательно, разрушительно, дестабилизирующе, создает ограничения на пути образования** (хотя раньше считалось, что наше общество может влиять на школу только положительно!).

Но школа не только испытывает на себе воздействие социума, но и сама сильно влияет на него. Наряду с широким спектром собственно образовательных функций и задач (о котором шла речь во втором разделе рекомендаций) **общество привыкло ожидать от школы выполнения целого ряда социальных функций**. Причем сегодня, когда возможности школы (прежде всего ресурсные) существенно сократились, социум отнюдь не склонен снижать планку требований к школе. Скорее - наоборот: чем сложнее жизнь на селе, тем больше люди ждут от школы. И

речь не о том, что эти ожидания **субъективно** осознаются и выражаются прямо (на это многие возразят, что, мол, в современной деревне людям не до образования, никому ничего не надо и т.д.), речь о том, что такие ожидания отражают **объективные потребности** села и его жителей.

Иными словами, ожидания и требования к сельской школе не уменьшились, чего нельзя сказать о ее объективных возможностях соответствовать этим ожиданиям.

Рассмотрим с управленческих позиций традиционные социальные функции сельской школы и ситуацию с их выполнением в наши дни.

Таблица. Традиционные социальные функции сельской школы и их выполнение в современной ситуации.

Традиционные социальные функции сельской школы	Что характерно для их значения и выполнения в современных условиях
<p>Социально-экономическая функция. Подготовка кадров для сельского хозяйства. Конкретный вклад в сельское хозяйство, производство продукции на всех стадиях производственного цикла.</p>	<p>Значение функции объективно возрастает. При этом существенное уменьшение вклада школы в профориентацию и допрофессиональную подготовку кадров для села, сокращение вклада в сельскохозяйственное производство из-за потери партнера в лице базовых хозяйств, недостаточности специальных учебных программ, подготовленных кадров, нехватки сельскохозяйственной техники</p>

	и инвентаря.
Селообразующая, селосохраняющая функция. Школы часто оказываются той главной скрепой, которая сохраняет село или деревню, не дает им исчезнуть с географической карты.	Значение данной функции сохраняется, но возможности школы в выполнении этой роли в целом сокращаются из-за общего ослабления школы и ее влияния.
Функция культурного центра, очага просвещения, грамотности, культуры. Сельская школа традиционно была носителем просвещения, “книжной культуры”, средоточием образованности и противостоит невежеству, бескультурью и темноте.	Значение функции резко возрастает на фоне разрушения во многих регионах сельской культурно-просветительной сферы, что обостряет разрыв между потребностями села и уменьшающимися возможностями сельской школы в данной сфере на фоне общего снижения престижа школы.
Функция содействия социальной мобильности. Для миллионов людей сельская школа стала началом пути “в люди”, именно с образованием сельские жители традиционно связывали возможность подъема вверх по социальной лестнице, хотя это часто и было связано с миграцией образованной молодежи из сел в города.	Значение функции усиливается. Ситуация обостряется в связи с тем, что возможности социальной мобильности в современной деревне весьма ограничены. Содействие школы оттоку способной молодежи в города может иметь плачевные последствия для села.
Функция структурирования социального времени. В условиях	Для выполнения школой этой функции ей необходимы дополнительные средства и возможно-

<p>недостаточно развитой сети учреждений дополнительного образования, центров культуры и досуга сельская школа традиционно распоряджалась планированием очень большой доли времени учащихся.</p>	<p>сти для организации учебного и свободного времени учащихся.</p>
<p>Функция воспроизводства и развития сельского уклада жизни.</p> <p>Школа на селе - не только носитель городской, книжной культуры, но и традиций культуры народной. Таким образом, сельская школа выступает как носитель и хранитель духовных ценностей, фактор развития национального менталитета, духовности.</p>	<p>Эта функция также сохраняет свою актуальность, но в ее выполнении у школы также возникают новые трудности.</p>

Из этой таблицы вытекают, на наш взгляд, очень важные выводы:

1. Государство и общество **не смогут удовлетворить свои ожидания от сельской школы без существенного радикального изменения своего отношения к образованию на селе, без реального перехода к приоритетной поддержке сельской школы.** При этом судьба сельской школы не может быть решена позитивно вне контекста реального изменения положения дел в аграрном секторе нашего хозяйства, в социальном обустройстве села в целом. На этот счет не должно быть никаких иллюзий!

2. Соответственно, и у школы не может быть иллюзий и ожидания быстрых и волшебных изменений своей социальной участи. А это озна-

чает, что у школы (ее директора) объективно есть необходимость выбирать линии поведения по отношению к внешней среде. Так, например, школа может вести себя: 1) **пассивно-приспособительно**, пытаясь успевать за изменениями среды и ее требований; 2) **активно-приспособительно**, стремясь анализировать и прогнозировать тенденции изменения внешней среды и социального заказа и тем самым опережающе реагировать на реальные изменения; и наконец, 3) **может сама активно влиять на свою окружающую среду**, то есть выступать как система одновременно **адаптивная** (по отношению к среде) и **адаптирующая** (приспосабливающая среду к своим потребностям и возможностям).

3. В научном плане понимание сложных взаимодействий между школой и социумом требует введения специального понятия об **образовательных отношениях**.

Под **образовательными отношениями** мы предлагаем понимать составляющую общественных отношений; совокупность всех общественных связей и отношений между людьми и их группами (объективных и субъективных, обезличенных и персонифицированных, межгрупповых и межличностных) по поводу производства, распределения, потребления и использования образовательных услуг и их продукции.

Эти отношения существуют и могут рассматриваться на самых разных уровнях - международном и межгосударственном уровне, на уровне страны или национальном уровне (для России - федеральном уровне), на региональном и муниципальном уровне, а также на уровне каждой школы и ее взаимодействия с ее социальным окружением. Становление, развитие, нормативно-правовое обеспечение этих отношений может способствовать преодолению ряда кризисных для сельской школы ситуаций.

Что же можно отнести к **широкой социальной среде школы и каково влияние ее составляющих на школьную систему?**

Рассмотрим кратко содержание основных факторов влияния на школу.

Социальный климат в обществе, общий уровень социальной стабильности (или напряженности), состояние занятости населения, сложившаяся социальная структура и социальное расслоение, характер национально-этнических проблем и взаимоотношений создают для деятельности школ общий благоприятный или неблагоприятный фон, предопределяют характер дифференциации образовательных запросов разных социальных групп населения.

Такие явления, как рост преступности, попадание учителей и семей многих учащихся в число социально незащищенных групп населения, рост безработицы, невыплаты зарплат, апатия и безразличие населения (особенно сельского) и местных властей к судьбам образования негативно влияет на ситуацию в школе, одновременно актуализируя рост требований к ней как социальному стабилизатору, институту, обеспечивающему защиту детей от бедствий переходного периода в истории страны, "смутного времени".

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

Для сельских школ ситуация в экономике и попытки реформировать сельское хозяйство (точнее разговоры о таком реформировании) оказались особенно катастрофичными. Однако это вынуждает руководителей школ, приспособляясь к новой ситуации, искать новые пути выживания школы, включая развертывание собственного школьного производства,

возрождение ученических производственных бригад, включение в производительный труд.

Политические факторы, курс внутренней и внешней политики страны, конкретные политические действия и ситуации также образуют общий фон деятельности школы, для которой крайне желательна спокойная, конструктивная, созидательная социально-политическая обстановка в обществе. Многое зависит и от содержания и характера проведения в жизнь собственно образовательной политики. Провозглашенный в нашей стране принцип деполитизации школы предостерегает ее от излишней вовлеченности в политику, но не делает школу и ее коллектив изолированной от политических проблем. Сельские школы более непосредственно зависят от региональной и местной политики и соответственно могут оказывать на нее определенное влияние.

Правовые факторы, характер действующих законодательных актов и правовых норм задают рамки, границы правового поля жизнедеятельности школы, "правила игры" на этом поле, что становится особенно важно для школы, получившей права юридического лица, относительно автономного субъекта гражданского права.

Социально-психологические и этические факторы, общий морально-психологический климат в обществе, образ и стиль жизни разных слоев населения, реально действующие моральные нормы и правила как важные факторы социальной ситуации развития подрастающего поколения самым прямым образом влияют на школу, требуют от нее быстрой и взвешенной реакции, способности реально предлагать детям такие нормы и образцы деятельности, поведения, отношений, человеческого общения, которые помогали бы им сохранить свободу, чувство собственного достоинства, доверие и открытость к миру, людям и в то же время противостоять аморализму и бесчеловечности.

Экологические факторы, состояние окружающей школу природной среды оказывают существенное влияние на состояние здоровья бу-

дущих и нынешних школьников и учителей, что значительно усиливает требования к профилактической и оздоровительной направленности деятельности школы. Кроме того, сам характер географической и исторической среды, в которой живет школа, имеет очень большое значение как образовательный фактор. Школа может внести определенный встречный вклад в улучшение экологической ситуации, если она осуществляет экологическое образование и воспитание школьников, активно участвует в природоохранной деятельности, готовит учащихся к здоровому образу жизни. Сказанное имеет самое прямое отношение именно к сельской школе, которая особенно тесно связана с природой.

Демографические факторы, характер рождаемости, типичный состав семей также сильно влияет на ситуацию в школе. Если не заниматься изучением тенденций в этой области, школа через какое-то время может оказаться без контингента учащихся или напротив - перед ситуацией резкой нехватки ученических мест. В то же время она может оказывать существенное влияние на развитие культуры семейных отношений, здорового образа жизни, что способствует сбережению новых поколений.

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

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

Институциональные факторы, наличие разветвленной сети специализированных социальных институтов, организаций, с которыми бы могла сотрудничать школа в решении своих задач. Данный фактор существенно меньше развит на селе, что создает дополнительные трудности и ограничения для сельских школ, но и актуализирует важность действий директоров сельских школ по поиску таких социальных институтов-партнеров.

В целом приходится констатировать, что общий вектор влияния макроизменений во внешней среде был в последние годы скорее отрицательным для сельской школы. Произошедшие социальные изменения создали новые трудности и ограничения для большинства школ, и не уменьшив социальных потребностей и ожиданий от школы, серьезно усугубили проблемы школы, от чего сельская школа пока все еще не может оправиться.

Такая ситуация объективно требует от директоров сельских школ выработки быстроты социальной реакции, умений работать в неблагоприятной среде, компенсируя ее неблагоприятные воздей-

ствия и используя мало-мальские благоприятные возможности, которые возникают или могут возникнуть. Поэтому в дальнейшем мы познакомим руководителей с некоторыми методами изучения среды и учета ее влияния на школу.

Ближняя среда школы

Что касается **ближайшей социальной среды** школы, то в нее для большинства школ входят:

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

Ближайшая среда школы оказывает на нее сложное влияние, выступая и "ретранслятором" влияний более широкой социальной среды, и источником собственных специфических воздействий. Со своей стороны сельская школа может оказать и оказывает достаточно заметное встречное влияние на ситуацию в своей ближайшей среде и ее составляющих. Характер влияния ближней среды на сельскую школу в условиях кризисной социально-экономической ситуации последних лет не мог быть особенно позитивным. В то же время в этих условиях нередко обнаруживается и тенденция возрождения микросоциальных связей, тяга к восста-

новлению общинных, межчеловеческих отношений, осознание ценностей прочной семьи как опоры в тяготах жизни, понимание необходимости надеяться на собственные силы и действия.

Заинтересованные группы школы

Выделение в социальной среде сельской школы двух контуров (дальней и ближней среды) - шаг вперед, но дело в том, что сельская школа и ее директор как представитель интересов школы во внешних связях имеет дело не с какой-то обезличенной средой, а с конкретными, определенными группами людей (частных лиц и лиц юридических). Выход школы как самостоятельного партнера в социальный мир - дело для нашей страны относительно новое. Возможно, поэтому этот выход сопровождается не только трудностями, но и ошибками и недопониманиями.

Так, **распространенным заблуждением некоторых руководителей школ является их убежденность в том, что якобы**

1) существует неизменный, обязательный перечень тех, **с кем каждая школа должна сотрудничать. На самом деле**, хотя и существуют органы, службы, с которыми действительно приходится в силу необходимости сотрудничать, каждая школа вправе сама сформировать необходимые ей связи, полезность которых во многом зависит от активности внешней политики школы и ее директора;

2) все люди и группы, с которыми школа считает важным взаимодействовать, **знают об этом. На самом деле, очень многие потенциальные партнеры сельской школы пока даже не подозревают о том, что они могут стать такими партнерами;**

3) возможные партнеры по взаимодействию **изначально что-то должны и обязаны школе. На самом деле в условиях рыночной экономики все граждане являются налогоплательщиками и на этом ос-**

новании могут считать, что они **“уже в расчете с образованием”**. Одновременно очень ослаблены административные рычаги, с помощью которых раньше государство могло прикрепить каких-то партнеров к школе и заставить ей помогать. Это означает, что либо 1) надо искать пути возрождения таких рычагов, дополняя администрирование экономическими соображениями (например, через региональные законы, через решения органов местной и региональной власти, налоговые льготы тем, кто помогает школе), либо 2) пытаться задействовать нравственно-психологические рычаги, методы убеждения, отвечая себе на вопрос, как заинтересовать или побудить, мотивировать или заставить потенциальных партнеров школы начать слышать школу и помогать ей, то есть быть готовыми к разговору, диалогу с партнерами, либо 3) осуществлять и то, и другое одновременно.

В научных работах по управлению введены специальные обобщающие термины для обозначения всех тех, кто может так или иначе взаимодействовать с организацией (например - с сельской школой). Таких людей или группы на Западе называют **“стейкхолдерами”**, то есть как бы **держателями ставок (акций)**. У этого английского слова, которое мы совершенно не собираемся навязывать читателям для дальнейшего использования, есть важный оттенок смысла - речь идет о всех тех, у кого может быть какой-то **интерес в школьном деле (осознанный или пока неосознанный)**. Поэтому в русском языке для обозначения реальных или будущих контрагентов школы чаще пользуются словосочетаниями **“заинтересованные группы”** или **“заинтересованные стороны”**.

При буквальном понимании слова **“заинтересованные”** руководители школ иногда возмущаются - **“да, нет у нас никаких заинтересованных в школе сторон!”**. На самом деле **речь должна идти обо всех, кто так или иначе связан с образованием, с использованием его результатов. А таких людей и групп в современном обществе очень немало.**

Итак, под заинтересованными группами (сторонами) сельской школы понимают всех субъектов и участников образовательных отношений, группы или частных лиц, которые имеют или могут иметь любые интересы в области образования, не зависимо от того, осознают ли они эти интересы или пока - нет, предъявляют школе свои образовательные и иные запросы или умалчивают о них.

Заинтересованные группы сельской школы: кто они?

Чтобы разобраться со своими заинтересованными сторонами, директору сельской школы важно иметь в виду, что они могут быть представлены, по меньшей мере, в двух формах - **“натуральной”** и **“функциональной”**.

“Натурально” среди заинтересованных сторон и партнеров школы могут быть представители любых социальных, профессиональных, национальных, половых, возрастных групп - **предприниматели и крестьяне, безработные и врачи, деятели религиозных культов и ученые и т.п.**

“Функциональное” рассмотрение заинтересованных сторон означает, что мы начинаем смотреть на представителей разных натуральных групп как на **носителей определенных функций и ролей в связи с образованием и нашей школой.**

Далее директору школы полезно ответить на такие вопросы:

1) какие функциональные заинтересованные группы существуют, необходимы школе и должны быть выявлены в ее окружении или созданы с ее помощью (если это - возможно)?

2) кто, какие реальные (натуральные) социальные группы, лица и организации из тех, кого мы знаем, смогут сыграть нужные роли и выполнить необходимые школе функции? При этом важно пом-

нить, что представители одной и той же натуральной группы и даже одни и те же лица могут одновременно выполнять разные функции, входить в разные заинтересованные группы.

В самом грубом и общем виде по отношению к образованию (**как отрасли**), по мнению зарубежных специалистов, могут быть выделены три крупные ролевые функции и группы:

1) **производители, “генераторы” образования как отрасли.** К ним, как это ни странно на первый взгляд, относят в мировой практике, например, строителей школьных зданий и производителей школьной формы, разработчиков программ и учебников, издателей учебной литературы и т.д.;

2) **дистрибьюторы, распределители, распространители образования.** К ним в мировом опыте относят школьных администраторов, учителей и воспитателей, которые несут образование народу; правда, иногда добавляют, что если учителя сами участвуют в разработке программ, учебных планов, технологий, то они одновременно являются **не только распространителями образования, но и его производителями**;

3) **самая главная группа - потребители, получатели, пользователи образования, его клиенты** (к ним относят прежде всего учащихся как прямых потребителей образовательных услуг, а также других - косвенных пользователей образования).

Мы рекомендуем директорам школ иметь в виду это деление, так как оно показывает не только школьных партнеров, но и самих школьных работников.

По отношению к конкретной школе можно дополнительно выделить среди заинтересованных групп следующие: Заказчики, Поставщики ресурсов, Помощники, Партнеры, Учредители, Законодатели, Представители власти, Создатели общественного мнения, Конкуренты. Как уже сказано выше, многие реальные субъекты социума могут входить одно-

временно в несколько ролевых групп, выполняя ряд социально значимых ролей. Например, родитель может быть заказчиком, поставщиком, партнером и т.д.

Возможности для выполнения школой своего предназначения и для ее развития во многом зависят не только от состояния внешней среды, но и от того, как сама школа строит свои отношения с перечисленными выше ролевыми группами.

Как минимум, в школе должна быть ясность, кто производит и поставляет разные, необходимые конкретной школе ресурсы, начиная с поставщиков контингента учащихся и педагогических кадров, включая в свой список организации, разрабатывающие и продающие или передающие программы, учебники, пособия, оказывающие научно-консультативную и методическую помощь, информационную поддержку, занимающиеся поставками школьной мебели и оборудования и т.п.

В настоящее время очень многое определяется навыками делового общения директора школы с заинтересованными лицами и организациями (с учредителями, возможными спонсорами, представителями средств массовой информации и т.д.) по самым различным вопросам. Приобретение этих навыков может стать специальной задачей по совершенствованию своей деятельности.

В некоторых школах, даже в самых сложных обстоятельствах сумели за счет активной работы руководителей выйти на реальных благотворителей, создать Попечительские советы, которые помогают решать сложные проблемы привлечения в школу внебюджетных средств, встроиться в региональные и муниципальные программы развития образования, в программы других отраслей, оформить заявки в международные фонды и получить от них грантовые средства, нередко - очень немалые.

В тех селах и деревнях, где еще сохранилось ощущение общинности, и школе удастся найти общий язык с сельской общиной, с земляками, многие трудные вопросы школьной жизни решаются на совершенно

другом уровне. В ином случае приходится по каждому незначительному случаю отдельно договариваться о помощи школе с теми селянами, которых директору школы удастся в буквальном смысле поймать.

Способность к поиску и привлечению средств в образование сегодня оказывается важным свидетельством управленческой компетентности руководителей, причем не только в нашей стране, но и во всем мире, так как нет страны, где с финансированием образования было бы все в порядке и не было никаких трудностей.

Вступая во взаимодействие с разными заинтересованными группами, руководителям школ целесообразно помнить, что и сама школа при этом играет разные роли: по отношению к Клиентам, Заказчикам она выступает как Исполнитель, Производитель образовательных услуг, по отношению к Поставщикам ресурсов как Заказчик, по отношению к потенциальным работникам - как Работодатель и т.д.

Социальный заказ школе: сущность и носители

Центральным понятием при рассмотрении образовательных отношений в обществе является понятие о **социальном заказе на образование**. Часто в разговорах с директорами школ приходится слышать о том, что у сельской школы сейчас нет никакого социального заказа, что никому в обществе нет дела до школы и т.п. Понять такие высказывания можно, но они не совсем верны и связаны с неточным пониманием смысла понятия о социальном заказе.

Под социальным заказом на образование следует понимать всю совокупность образовательных (и сопутствующих им) потребностей, запросов, ожиданий, надежд, чаяний, требований, спроса, которые предъявляются или могут быть предъявлены системе об-

разования, школе любыми социальными субъектами в самых различных формах и с самой разной степенью требовательности.

Как это понимать, и какие следствия отсюда вытекают?

1. У подавляющего большинства участников общественной жизни есть **образовательные потребности и интересы** (не обязательно ясно осознанные), так как без образования и развития личности выживание в современном мире (не говоря уже о жизненном успехе) весьма проблематично. В социальный заказ входят **все** эти очень разные образовательные потребности, в том числе - неосознанные самими потребителями, такие, которые они сами пока затрудняются сформулировать.

2. В социальный заказ входят потребности, интересы и ожидания и государства, и его ведомств, и органов (**государственный заказ**), и общества с его гражданскими, общественными объединениями (**общественный заказ**), и отдельных индивидов, личностей (**индивидуальный заказ**), а в 21 веке в него наверняка войдет еще и некий **наднациональный, всемирный заказ мировой Культуры, мирового образовательного сообщества (международный, “вселенский” заказ)**.

В состав этого совокупного, исторически изменчивого заказа входят **личные и профессиональные представления об образовательных идеалах и потребностях общества, которые есть у самих работников образования** (и как людей со своими образовательными потребностями, и как главных исполнителей внешнего заказа, и как профессионалов, имеющих право голоса в определении, а главное - принятии, заказа).

3. Поскольку в рамках социального заказа представлены потребности разных составляющих общества, **неизбежно будут возникать разногласия и противоречия по поводу главных и основных образовательных потребностей и путей их удовлетворения**, что требует от общества, государства и школы серьезной и взвешенной работы с социальным заказом.

4. Социальный заказ и его принятие к исполнению школой **должны быть с одной стороны - предметом законодательного регулирования, а с другой - предметом нормального цивилизованного общественного диалога между заказчиками и исполнителями услуг.** Мы не имеем права игнорировать заказ, который “не озвучен” **из-за незрелости заказчика** и не имеем права подчинить общее образование выполнению заказов только тех социальных субъектов и заинтересованных групп, которые либо готовы лучше оплатить свой заказ, либо просто громко и резко заявляют о нем со всех трибун. **Зная, что очень часто заказчики не могут сформулировать свой спрос к школе, общество и школа должны подумать о том, как помочь им осознать свои образовательные потребности и корректно предъявить их образованию.**

5. Необходимо иметь в виду **опасность нацеливания школы только на сиюминутный, актуальный, часто конъюнктурный социальный заказ, предъявляемый, конечно, “из самых лучших практических побуждений”.** Недальновидность такого суперпрагматичного подхода уже проявилась в перепроизводстве в целом ряде регионов менеджеров, экономистов, юристов. Выходом из положения может быть опять-таки постоянный общественный диалог о содержании образования, образовательном стандарте, а также **обязательное принятие в расчет при выборе образовательной политики потребностей конкретной территории, сохранения, воспроизводства и развития культуры нашей страны, а также передового мирового уровня и ведущих тенденций развития образования в мире.**

6. Конкретная школа включается в процесс работы с социальным заказом **не с нуля и получает его с разных сторон.** Еще до того, когда будет услышан (если мы захотим его услышать) голос учащихся, родителей, учителей, школа имеет базисный учебный план, стандарты (или примерные требования), типовые учебные программы и учебники, в которых уже воплощено некоторое видение и образовательных потребно-

стей, и путей их удовлетворения. Но это на наш взгляд, не освобождает школу, ее педагогический коллектив от **изучения потребностей и других заказчиков** (помимо государства, ученых-методистов, авторов программ и т.д.).

7.Иногда ошибочно пишут, что школа сегодня **сама формирует свой социальный заказ**. Это, конечно, не так. Верно то, что изучив тот **исходный заказ**, который есть, и прогнозируя тот, который может быть завтра, школа **формулирует свое понимание** этого заказа, **соотносит его со стандартом, своими возможностями, ресурсами, если необходимо - вступает в диалог, переговоры с заказчиками, а уже на этой основе, получив “добро” от Закона и Учредителей, формулирует заказ, принимаемый к исполнению и превращает его в образовательную программу школы**. Если этого пока нет или очень мало сегодня, то это в любом случае должно быть завтра.

Кто Заказчик?

Чтобы выполнить каждый шаг фактически предложенного нами алгоритма работы с социальным заказом, директору сельской школы нужно, прежде всего, выяснить, кто же сегодня выступает в роли Заказчика школы?

Во-первых, это **государство и его образовательные ведомства (федеральные и региональные)**, которые, формируют общие принципы образовательной политики, регистрируют, лицензируют, аттестовывают и аккредитовывают образовательные учреждения, устанавливают государственные образовательные стандарты, контролируют школу и т.д. **Государство - это такой источник социального заказа, к мнению которого школа должна прислушиваться по Закону, в обязательном порядке**.

Во-вторых, это **родители школьников**, чье влияние на ситуацию в школе в последнее время в целом в обществе заметно возрастает, хотя еще очень большое количество родителей сельских школьников пока видят в школе только "камеру хранения" для своих детей.

В-третьих, это **сами учащиеся** по мере того, как они становятся субъектами образования, осмысленно относятся к нему. Школа не может не учитывать представления о "хорошем образовании" и "хорошей школе", которые формируются у детей уже довольно рано.

Сложность, однако, состоит в том, что в силу возраста и ограниченного жизненного опыта ученики не всегда в состоянии осмысленно предъявить свои потребности. За младших школьников, да и подростков это обычно готовы сделать родители, причем на определенных этапах нередко конфликты между родителями и детьми-школьниками по поводу разного понимания ими ценностей и смысла школьного образования. Позиция взрослых (в том числе - и педагогов), если она строится по принципу: "Мы, взрослые, всегда лучше знаем, чего хотят дети, чем сами дети!" является источником очень многих негативных явлений, мешает ребенку стать субъектом собственного образования.

В-четвертых, это **представители регионов и местных сообществ, выражающие интересы местного населения**, его специфические образовательные потребности. Их заказ бывает связан с регионализацией образования, стремлением строить школу с максимальным учетом местных традиций, задач, решаемых данным регионом.

В-пятых, это **представители тех учебных заведений**, куда могут впоследствии поступить выпускники школы. Эта категория Заказчиков и Потребителей школьного образования естественно заинтересована в отборе наиболее подходящего для себя контингента и влияет на работу школы и ее цели, варьируя требования к поступающим на учебу. Для сельских школ и их выпускников отношения с этой группой заказчиков и потребителей приобрели очень трудный, проблемный характер. Регули-

рование отношений средней и высшей школы требует вмешательства на государственном уровне. Однако это не исключает использования на уровне школы любых возможностей продуктивного взаимодействия с академической общественностью, заключения договоров на целевое обучение сельских школьников и т.п.

В-шестых, это **представители различных организаций - потенциальных работодателей**, а также Вооруженных Сил. На селе с этим заказчиком и потребителем школьной продукции также произошло в последнее время крупные драматичные изменения - старые хозяйственные структуры часто разрушены, новые еще толком не успели встать на ноги.

В-седьмых, это **представители этнических групп**, ставящие вопросы о необходимости большего учета в школах национально-культурных традиций.

В-восьмых, это **представители общественных организаций и религиозных конфессий**, стремящиеся активно влиять на ситуацию в школе.

В-девятых, это **взрослые члены самого школьного сообщества** - учителя и руководители школ, которые не только призваны осмыслить и сформулировать принимаемый к исполнению суммарный социальный заказ, устранив все противоречия, неопределенности и недосказанности, но и сами как граждане и профессионалы должны участвовать в определении заказа школе.

Конкретные советы и рекомендации по изучению социального заказа и его учету в работе школы будут предложены далее.

Завершая данный раздел научно-методического пособия, мы имеем основания констатировать, что сложная ситуация в социальной среде, окружающей сельскую школу в современной России, неопределенность и противоречивость в содержании и характере предъявляемого социального заказа, сочетающаяся с весьма высокими ожиданиями общества от

деятельности школы и ее результатов, ставит перед директорами сельских школ очень большие, сложные и во многом новые задачи.

4.СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Определив и описав в предыдущих разделах обстоятельства, обуславливающие высокие требования к управлению современной сельской школой, мы в этом разделе предлагаем общее видение содержания управленческой деятельности директора школы, которое бы могло ответить на эти растущие требования.

В последние годы в нашей стране, как и во всем цивилизованном мире, все громче начинают звучат лозунги и ценности свободы, демократии, требования предоставить широким массам людей возможности принимать участие в управлении. Однако даже самые радикальные либеральные идеи вряд ли могут поставить под сомнение факт огромной роли и ответственности отдельной личности, а именно - личности руководителя в такой организации, как школа. Известно, что школы, широко известные и прославленные своими академическими свободами и полным уважением к интересам детей, известны прежде всего по именам своих руководителей. И хотя понятие “авторская школа” вошло в наш лексикон только в 80-е годы, в истории образования, в том числе - в России и конечно же - не исключая сельские школы, лучшие школы всегда были авторскими.

Главенствующая роль директора в сельской школе проявляется, в среднем даже более сильно и рельефно, чем в городской, и в силу более традиционного, часто патриархального уклада жизни, где директор нередко ассоциируется с отцом, наставником и защитником, а коллектив - с большой семьей, за которую он (директор) отвечает, и в силу меньшего числа авторитетных людей на селе, и в силу большей у селян по сравнению с горожанами уважительности по отношению к школе как носителю

знаний и культуры. К тому же в малых школах директор вообще часто является единственным представителем власти и управленческого начала.

В литературе по менеджменту справедливо замечено, что для управленцев любого ранга решение извечного и любимого российского вопроса “что делать?” во многом оказывается более трудным, чем для представителей других профессий. Это связано с так называемой “вторичностью” управления, его природной зависимостью от потребностей объекта, действующего в изменчивой внешней среде, и с тем, что работа управляющего (даже по сравнению с учителем, который при всей самоотверженности своего труда все-таки располагает определенными программами) оказывается ненормированной, а круг его обязанностей кажется безразмерным.

Чтобы уйти от такой “дурной бесконечности” видов деятельности, сохранить здоровье и работоспособность и быть в состоянии принести школе реальную пользу, директору школы необходимо как-то упорядочить свой труд, представить себе основные границы своей работы, грамотно определить основной фронт работы и ее приоритетные направления. Именно на это нацелена данная часть наших рекомендаций.

Как лучше и полнее проанализировать возможное содержание деятельности директора сельской школы? Какой путь здесь лучше выбрать? Попытаться перечислить все виды и формы его работы? Назвать те управленческие функции, которые он обычно выполняет? Сформулировать основные направления его работы? Во всех этих подходах есть свой рациональный смысл. Однако мы в этой книге решили пойти несколько иным путем. Во-первых, мы предлагаем рассмотреть многообразие тех **ролевых позиций**, которые обычно приходится занимать директору в сельской школе, во-вторых, показать возможный вклад директора в выполнение основных функций внутришкольного управления и, в-третьих, выделить наиболее важные, основные направления работы директора. Такой подход создает больше возможностей для анализа со-

держания управленческой деятельности директора школы разных сторон, а значит, и для осмысленного выбора приоритетных направлений деятельности нашими уважаемыми читателями.

Прежде, чем мы начнем этот разговор, есть смысл посмотреть на директора школы с позиции осмысления им своей управленческой деятельности по отношению к школе как социальной организации.

Современная модель директора школы: от прошлого к настоящему и будущему

Как мы говорили раньше, в каждой школе можно выделить по крайней мере три группы видов деятельности.

- 1. Учебно-воспитательная (образовательная деятельность).**
- 2. Вспомогательная, ресурсобеспечивающая деятельность.**
- 3. Управленческая деятельность,**

Существование этих видов деятельности напрямую касается **самоопределения директора сельской школы как управляющего.**

В крупной и сложно устроенной школе управленческая деятельность (как основная) выполняется пусть небольшой, но все-таки **группой людей**, в малой - она часто возлагается **на одно лицо** - директора школы. Таким образом, в малой сельской школе принцип единоначалия действует особенно буквально - в школе **всего один начальник (и это ее большая особенность!)**.

С самого начала директор сельской школы находится в сложной ситуации: ему приходится участвовать во всех трех группах видов школьной деятельности, а значит - объективно меньше времени и сил остается на собственно управленческую работу - анализ, планирование, организацию, руководство и контроль!

Как директора сельских школ выходят из положения?

Одни из них даже и не пытаются “добраться” до управления как такового и стремятся работать по известной в России с XIX века модели “директор - прежде всего первый и лучший учитель”. Если директор сельской школы является блестящим педагогом, держит себя в прекрасной форме как педагог, это способствует его авторитету среди учителей и очень помогает ему в работе с кадрами. Но, к сожалению, эта модель директорства в нынешних условиях не всегда помогает в решении задач управления школой как организацией.

Другие директора давно смирились с тем, что глубоко вникать в образовательный процесс и управление у них нет времени и сил. Поэтому они пытаются прежде всего работать в роли снабженцев, выбивая всюду, где удастся, то, что необходимо для выживания и работы школы. Эта модель тоже не всегда решает проблемы школы, хотя в поиске средств и ресурсов руководители, действующие по принципу “Голь на выдумки хитра!”, добиваются иногда удивительных успехов.

Есть и такие директора (пока их немного), у которых в списке их приоритетов на первом месте оказывается собственно управленческая деятельность, хотя их также никто не освободил от педагогической и хозяйственной работы. Они пытаются любыми путями “выкроить” себе время на принятие принципиальных управленческих решений, на выработку вместе с коллективом главных направлений работы и развития школы. Такой выбор сегодня очень труден.

При этом речь совсем не идет о том, что директор сельской школы может быть “**чистым менеджером**”, не понимающим сути и особенностей образования и школы. Речь скорее идет о **просвещенном (в том числе - педагогически просвещенном) управляющем**, за которым будущее.

Осознайте свои роли!

Любому управляющему по роду своих обязанностей объективно приходится выполнять **самые различные профессиональные роли**,

занимать различные ролевые позиции.

Говоря о ролях, важно различать роли, объективно выполняемые управленцем, и субъективное отношение к этим ролям, неповторимые индивидуальные особенности их исполнения. **Объективные роли** в большей степени зависят от должности, а не от работника, хотя в выборе приоритетных ролевых позиций каждый работник имеет определенную степень свободы и может проявлять свой индивидуальный вкус (что позволяет выделять различные типы направленности деятельности директоров). **Субъективные роли**, сознательно или бессознательно “играемые” директором, напротив, определяются его индивидуально-психологическими особенностями.

Можно выделить несколько видов ролей: одни из них характеризуют отдельные **виды деятельности** директора (например, Контролер, Эксперт), другие - его **место в сложившемся разделении труда** (например, Лидер), третьи - **поведение в конкретной ситуации** (например, Генератор идей).

Мы будем говорить в основном об объективных ролевых позициях директора. При этом будем опираться на широко известные в менеджменте труды американского специалиста Г.Минтцберга. Он выделил в одной из своих работ 10 важнейших профессиональных ролей, выполняемых руководителями.

Среди них: межличностные роли (символического главы организации, лидера, связующего звена), информационные роли (приемника информации, ее распространителя и представителя организации во внешних контрактах) и роли, связанные с принятием решения (роли предпринимателя-инноватора, корректировщика нарушений, распределителя ресурсов и переговорщика). Опираясь на этот интересный подход, мы предлагаем рассмотреть основной “репертуар” служебных ролей директора школы.

Поскольку человеку свойственно не всегда осознавать выполняе-

мые им в жизни роли (подобно тому, как герой Мольера не подозревал, что изъясняется прозой) - одна просьба к нашим читателям: **постоянно соотносите при чтении рассматриваемые роли с практикой собственной деятельности, “примеряйте” их на себя, пытайтесь определить, какое место их выполнение занимает в Вашей сегодняшней и завтрашней профессиональной деятельности, какие из этих ролей получаются у Вас хорошо, а какие пока вызывают затруднения или не обеспечены необходимыми умениями, навыками, знаниями, техникой исполнения.**

Анализируя ролевой репертуар многих директоров школ, мы обратили внимание на то, что названия ролей по-разному связаны с собственно управленческой деятельностью: некоторые роли напрямую связаны с различными видами управленческих действий, другие как бы “маскируют” свое управленческое предназначение, будучи при этом не менее важными, чем первые. Все эти роли во многом дополняют и даже перекрывают друг друга, но для нас это сейчас не является важным.

Аналитик, Диагност

Эти роли связаны с участием директора школы в реализации одного из важнейших, пронизывающих всю ткань работы действия - анализа.

Анализ и диагностика как выявление и оценка причин различных отклонений и рассогласований предполагают соотнесение того, что происходит в школе, с ценностями, целями, нормами, эталонами, критериями, выбор которых также требует анализа, и также входит в круг деятельности школьного директора.

С учетом особой роли анализа в системе управления (анализ является сквозным действием, пронизывающим все управление и входящим в структуру других управленческих действий) и стратегической миссии директора школы ясно, что роли Аналитика и Diagnosta относятся к числу наиболее важных в его работе и во многом определяют качество выполнения всех прочих ролей, в том числе —связанных с осуществлением

стратегического планирования развития школы.

Многообразие и сложность объектов анализа предъявляют к аналитической и диагностической деятельности директора школы весьма высокие требования. При этом стоит подчеркнуть, что владение технологиями анализа не может заменить наблюдательности, интуиции, интеллектуальной инициативы самого директора школы.

В работе директора школы аналитическая деятельность включает не только мыслительные этапы, но и “обнародование” полученных результатов, их обсуждение, и, учитывая, что оценка деятельности людей - вопрос тонкий и деликатный, автоматически тянет за собой весь шлейф психологических, отношенческих проблем.

Прогнозист

Поскольку работа директора школы по своей миссии связана во многом с управлением развитием школы, она в большей мере нацелена на будущее. А это означает, что директору школы необходимо осваивать роль Прогнозиста. Вместе с только что рассмотренными двумя ролями директора эта роль образует необходимые основания для успешного осуществления такого важнейшего управленческого действия, как планирование.

Что может и должно выступать объектами прогнозирования в работе директора школы? На наш взгляд, речь должна идти:

во-первых, о попытках прогнозирования развития внешней среды школы и соответственно - ее будущих влияний на школу, о прогнозировании будущего социального заказа;

во-вторых, о прогнозировании будущих возможностей школы, инновационного потенциала, ожидаемых результатов, которые будут достигнуты в случае успеха предполагаемых нововведений;

в-третьих, о прогнозировании последствий конкретных управленческих решений и действий.

Один из сложнейших моментов связан с прогнозированием резуль-

тативности опытно-экспериментальной работы, которой “по определению” присуща высокая степень неопределенности.

Учитывая недостаточную разработанность методов прогнозирования для школы как важное ограничение, заметим тем не менее, что установка на обязательное, пусть и без претензий на точность, прогнозирование ситуации вокруг школы и в самой школе и последствий принимаемых решений и действий способна предостеречь директора школы и всю школу от непродуманных, ошибочных ходов, непроизводительных затрат времени и усилий, других негативных явлений.

Плановик, Программист, Проектировщик

Обозначенный “букет” ролевых позиций директора школы имеет определенный “общий знаменатель”- все они связаны с одним из главных управленческих действий - действием планирования.

Выделяя эти роли, мы хотим привлечь внимание читателя к тому, что директор школы сегодня является ключевой фигурой в разработке особого вида стратегического плана развития школы - целевой программы развития, которая предъявляет к разработчикам более высокие требования по сравнению с традиционными планами работы и предполагает овладение проектировочным мышлением и соответствующими способами деятельности.

Как лидер и активный участник стратегического планирования в школе, директор школы вносит свой вклад в осмысление и формулирование системы ценностей, на которых будет строиться искомая модель школы, ее философии, миссии обновленного образовательного учреждения, модели выпускника школы, основных направлений ее развития. Эти общие устремления директор школы вместе с коллегами должен уметь перевести в русло конкретных целей. В соответствии с ними проектируются новый учебный план, учебные программы, технологии обучения и воспитания, отдельные инновации, исследования, эксперименты.

Кроме того, директору необходимо обеспечить качественное пла-

нирование деятельности школы в течение учебного года.

Одним из основных объектов программирования и проектирования для директора школы выступает система внутришкольного управления.

Лицо, Принимающее Решение

Будучи управленцем, директор школы в своей работе постоянно связан с подготовкой и принятием управленческих решений. Ясно, что в сельской школе без участия и одобрения директора не могут приниматься никакие крупные решения в сфере выживания, текущего функционирования и развития школы. В его компетенции и непростые кадровые решения, решения, связанные с выбором внешних партнеров школы, аттестацией учителей, и много других разнообразных видов и типов решений. От качества подготовки и принятия управленческих решений во многом зависит результативность работы школы. Готовность и умение принять ответственность за решения, определяющие судьбу школьного коллектива - характерная черта управляющего, требующая определенного мужества и способности к риску.

Организатор, Администратор, Координатор, Кадровик, Распорядитель ресурсов

При всей значимости выше рассмотренных ролевых позиций и стоящих за ними интеллектуальных способностей директора школы любые планы и решения хороши постольку, поскольку они качественно и в срок выполняются. При относительно невысокой степени специализации функций в системе внутришкольного управления директору сельской школы, естественно, необходимо самым активным образом участвовать в организаторской работе. Будничная, повседневная работа директора школы связана с организацией и инициированием десятков конкретных мероприятий. Как Организатор и Администратор директор "выдает" управленческие команды, распоряжения, распределяет и поручает выполнить определенные виды работ, продумывает и доводит до сведения исполнителей их функциональные обязанности, права, полномочия и от-

ветственность. Здесь необходимо чувство меры и такта, так как по природе своей работа директора вряд ли может строиться только на жестком административном поведении и регламентации. Директор школы занимается и решением такой деликатной проблемы, как распределение ресурсов - почти всегда ограниченных и дефицитных. Речь идет о самых разных ресурсах: финансовых, программно-методических, временных и т.д.

В ситуации перехода от локальных нововведений к целостному и системному обновлению школы перед директором школы возникает задача координации ранее не связанных между собой инновационных начинаний, проектов, а также координации действий отдельных инноваторов и их групп.

В условиях отсутствия в школе специальной кадровой службы директор сельской школы в полной мере вынужден брать на себя сегодня роль Кадровика, Специалиста по персоналу.

Руководитель, Мотиватор, Лидер, Инструктор

Современная теория и практика управления придают особое значение неформальным отношениям в организации, учету индивидуальных и групповых ценностей сотрудников, их мотивации и общению. Все это, как это ни привычно звучит для многих практиков, включается в компетенцию управленческого действия "руководство". Значение выполнения этого действия и связанных с ним поименованных выше ролей для директора современной сельской школы особенно велико. Дело в том, что формальное управление, использование приказов, регламентации, жесткого распределения функциональных обязанностей работников (которое более или менее естественно при управлении текущим функционированием школы и в больших педагогических коллективах) оказываются явно недостаточными при управлении небольшими школьными сообществами и инновационными процессами.

Участие в инновациях, исследованиях, экспериментах – дело не

только трудное, творческое, но и не будем забывать - **добровольное**. Это означает повышение требований к мотивации этой деятельности со стороны руководителей школы. Зная индивидуальные особенности учителей, их уровень профессиональных притязаний, опытный директор школы умело стимулирует стремление учителей к творческому росту, освоению новых профессиональных умений и действий, способствует преодолению и переживанию учителем состояния, которое в психологии называют “кризисом компетентности”. Одновременно директор школы-Мотиватор четко нацелен на подготовку педагогов к осуществлению инновационной, исследовательской, экспериментальной деятельности и сам готовится выступить в роли Инструктора, Тренера, Педагога. Одним из важнейших условий общего успеха деятельности школьного директора является его способность выполнить в коллективе роль Неформального Лидера, руководителя, способного повести за собой. Не добившись авторитета и признания, сопутствующих истинному лидерству, некоторые директора зачастую пытаются компенсировать его недостаток использованием “командного голоса” и мер принуждения, что способно только усугубить ситуацию, завести ее в тупик. Поэтому школьный директор обязательно должен быть мастером человеческих отношений и компетентным специалистом.

Контролер, Учетчик, Оценщик, Корректировщик

Управленческое действие “контроль”, как известно, является не популярным у исполнителей, да и творческие руководители зачастую недолюбливают (и что опаснее - недооценивают) это действие. Между тем никакое управление ни при каких условиях не может обойтись без обратной связи, без выявления достижения или недостижения намеченных целевых рубежей. Если анализ - это “мозг” управления, то контроль - его “глаза”. В широком смысле к действию контроля относятся и действия учета, коррекции, оценки и связанные с ними роли. Успех выполнения всех этих ролей закладывается и обеспечивается задолго до контроля

как такового - в процессе планирования, так как именно этот процесс формирует цели, критерии и показатели их достижения.

Приоритетными объектами контроля для директора школы выступают базовые показатели успеха школы, выполнение законов и социального заказа школе, ход и результаты образовательных и обеспечивающих процессов, состояние коллектива, отдельных нововведений, экспериментов, исследований. Важными контрольными ориентирами являются рубежи, намеченные в программе развития школы.

Контроль по факту, после события, или **постконтроль**, к сожалению, наиболее характерный для традиционного подхода, в работе современного директора школы должен быть “потеснен” профилактическим, **опережающим контролем**.

Анализируя данные, полученные в ходе контроля, директор школы должен быть готов предложить меры корректирующего, регулирующего характера, способные нормализовать ситуацию, ликвидировать нежелательные отклонения от планов, т.е. выступить в роли Корректировщика. По результатам работы необходимо уметь аргументированно и в стимулирующей форме оценить достижения ее участников (роль Оценщика). Учитывая особый характер взаимоотношений в коллективах сельских школ, директор школы должен особенно тонко и деликатно, и вместе с тем принципиально оценивать работу своих коллег, обеспечивать их обратной связью, дабы не заставляя их все время догадываться по всяким намекам и символическим жестам, как же руководитель оценивает их работу.

Директорам школ часто приходится выступать в ролях Учетчика и Хранителя информации. Речь, в частности, идет об учете и хранении информации о результатах жизнедеятельности школы за ряд лет, итогах исследований и экспериментов, об инновациях, имеющих место как в школе, так и за ее пределами (инновационные банки), данные о динамике развития классов, параллелей и ступеней школы, преемственности

между ними и т.д.

Теперь перейдем к рассмотрению второй части ролей директора школы, хотя и не связанных очевидно с конкретными управленческими действиями, но не менее важных и значимых.

Идеолог, Концептуалист, Методолог, Хранитель ценностей и культуры

Развитие реальной автономии школ, обретение ими своего индивидуального лица объективно актуализирует осознание в школьных сообществах их неповторимости, их специфических ценностных оснований. С этим и связано появление таких сравнительно новых ролей, как Идеолога, Методолога, Концептуалиста, а также Хранителя школьных ценностей, традиций, культуры. По нашему мнению, все эти роли имеют прямое отношение к амплу хорошего директора школы. Все они находят зримое, “материализованное” выражение в стратегических документах школы. Однако дело не сводится только к формулированию и “прописыванию” концептуальных оснований деятельности школы. Названные роли требуют от директора активного диалога с учителями, умелой работы по согласованию ценностей, по поиску общего понимания предназначения школы, путей ее развития.

Разработчик документов

Для успешного выполнения своих многотрудных обязанностей директор школы, естественно, приходится использовать массу различных документов. Однако творческая природа деятельности школьного директора требует от него и большого объема разработческой деятельности по созданию новых документов и даже их новых типов. Практика показывает, что школьный директор, как правило, активно участвует в разработке стратегических и оперативных документов школы (ее Устава, программ и концепций развития, учебных планов, образовательных программ, разного рода правил, нормативов, этических кодексов, внутри-

школьных стандартов), различных локальных актов школы. Предметом его забот является также разработка Положений о различных школьных подразделениях (о кафедрах, временных творческих коллективах, инновационных командах и т.д.). Рабочими инструментами директора школы являются алгоритмы программ опытно-экспериментальной и исследовательской работы. Некоторые из таких оригинальных документов, разработанных благодаря творческому порыву директора школы, могут становиться основой для соответствующих типовых документов и представляют большую ценность для образовательного сообщества и для науки.

Технолог

Еще одна ипостась директора школы связана с его ролью в разработке технологических процессов в школе. Директор школы может выступить разработчиком новых элементов педагогических технологий, методов, приемов, средств обучения, но в первую очередь он обязан обеспечить удобные, экономичные и продуктивные механизмы обеспечения школы ресурса, механизмы координации деятельности разных подразделений школы.

Культурный лидер

Эта роль - по плечу наиболее авторитетным и эрудированным директорам школы. Она крайне необходима для большинства современных школ, но по ряду объективных и субъективных причин часто остается "вакантной". Их недюжинная начитанность, кругозор, вкус, развитые (несмотря ни на что!) высокие культурные потребности могут становиться сильнейшим источником профессионального авторитета.

Предприниматель (Инноватор)

Роль Предпринимателя в приложении к школьному директору может вызвать у кого-то из читателей реакцию неприятия: какое отношение может иметь директор школы к предпринимательской деятельности? Между тем в последние годы представления о предпринимательстве очень сильно изменились, и сегодня предпринимателями часто называ-

ют людей, никак не связанных с бизнесом, коммерцией, извлечением прибылей. Этому высокому званию удостаивают тех, кто нацеливает не столько на использование и даже некоторое улучшение существующего положения дел, сколько на создание чего-то нового. Иными словами, предприниматель сегодня означает - Инноватор. Такая роль обязательно должна осваиваться нашими читателями, так как в противоположном случае многие учителя, имеющие вкус к обновлению своей деятельности, могут “уйти в отрыв” от директора школы, являющегося “по должности” их руководителем.

Консультант, Методист, Наставник, Психотерапевт

Исполнение этой группы ролей должно занимать очень большое место в работе директора школы, причем неожиданно звучащая для кого-то в этом тексте роль Психотерапевта связана с необходимостью для директора школы умений, присущих представителям этой профессии: эмпатического понимания, умения встать на позицию другого человека, слушать его, не навязывая собственное видение и точку зрения, умения вести себя естественно, понимать партнера по общению и т.д. Говоря о роли Консультанта, надо учитывать, что в развитых странах организационное и управленческое консультирование уже давно стало профессией, которая успела “обзавестись” своими традициями, правилами, принципами, методами, о которых написано немало книг. По сути дела, очень часто директор школы должен вести себя именно как внутренний (в отличие от приглашаемых извне) консультант по вопросам образования и педагогической культуры. Естественно, что эта роль требует от директора школы особенно высокой квалификации, и навыки ее исполнения не формируются в одночасье.

Что касается роли Наставника, то она традиционно была присуща директорам сельских школ, и ее значение не только сохраняется, но и возрастает в наши дни.

Эксперт

Эксперт - еще одна роль директора в школе. Это слово происходит от латинского "(опытный)", которое имеет общий корень со словом "эксперимент". Важно подчеркнуть, что к услугам экспертов, к экспертизе прибегают там и тогда, где и когда невозможно провести точные и объективные измерения, и приходится полагаться на такой "несовершенный" инструмент, как опыт, интуиция, профессиональные знания и чутье специалиста. Некоторые люди числятся экспертами официально, это слово содержится в названии их должности. Однако быть настоящим экспертом - это не должность, а призвание. Область применения экспертизы в школе весьма велика. Роль Эксперта предписывает особый стиль поведения, для которого характерны: высочайшая компетентность, корректность, такт и одновременно -принципиальность, аргументированность и доказательность выводов и заключений.

Коммуникатор, Пропагандист, Информационный посредник

Директорам приходится постоянно иметь дело с информацией и с людьми, заниматься созданием коммуникаций, выступать с различных трибун. Нередко именно от красноречия руководителя школы зависит отношение учителей к различным действиям и планируемым нововведениям, да и вообще роль трибуна, убедительного пропагандиста всегда может потребоваться в сложной школьной жизни. Вполне естественно, что от директора школы многие учителя ждут какой-то новой или установочной информации (роль Информационного посредника). Эта же роль связана с работой директора школы по изучению и трансляции в более широком образовательном сообществе лучшего опыта, достижений школьного коллектива.

Исследователь, Экспериментатор

В школах, где есть инновационная деятельность, но нет заместителей директора, специально за нее отвечающих, директор школы берет на себя обязанности руководителя исследовательской и экспериментальной деятельности педагогов. Директор школы, конечно, и сам может при-

нимать в этой работе непосредственное участие. Это весьма небесполезно, если помнить, что в учительской среде всегда особым расположением и уважением пользуются те люди, которые способны сами делать то, чему они учат других. При этом можно назвать по крайней мере одно исследовательское “поле”, на котором директору школы вряд ли кто-то будет мешать. Мы имеем в виду исследования и эксперименты в области управления школой.

Маркетолог, Специалист по связям с общественностью

Будучи связующим звеном между школой и значимой для функционирования и развития школы внешней социальной средой, директор школы должен быть готов достойно представлять интересы своего образовательного учреждения. Директору школы нередко приходится выступать от имени школы на различных конференциях, презентациях, совещаниях, многие из которых имеют принципиальное значение. Общаясь с родителями учащихся, потенциальными партнерами школы, директора школ, по сути дела, осуществляют роли, которые в менеджменте принято связывать с маркетинговой деятельностью (ведь директор школы действительно должен быть готов осуществлять маркетинг и рекламу представляемых школой образовательных услуг, должен уметь наглядно продемонстрировать достоинства, конкурентные преимущества своей школы).

Представитель Заказчика

Одна из новых для школы ролей, выпадающих также на долю директора школы - роль представителя интересов школы как заказчика при внешних контактах. Потребность в выполнении этой роли и связанной с ней работы возникает, например, когда школа оказывается перед необходимостью приглашения высококвалифицированного консультанта или эксперта со стороны. В этой ситуации от директора школы может потребоваться работа по поиску и выбору подходящего специалиста, установление первичных контактов с ним, возможно, проведение переговоров об

условиях его работы в школе и составлении договора. В ходе работы внешнего специалиста в школе директор школы должен оказывать ему необходимую помощь (предоставлять информацию, организовывать встречи с ключевыми, необходимыми для успеха задания, людьми из педагогического коллектива и т.д.). Директор школы должен четко понимать назначение, смысл и ожидаемые результаты работы приглашенного специалиста в организации и контролировать ход и итоги выполнения “гостем” договорных обязательств перед школой. Как люди, не раз выполнявшие в школах непростые обязанности научных консультантов, авторы вынуждены констатировать, что многие школы пока не накопили навыков и культуры, которые требуются от компетентного клиента: зачастую администрация школ не знает, чего она хочет от консультанта, не ориентируется в задачах и возможностях консультирования, не организует сотрудничества с ним и т.д. Во избежание всяких недоразумений настоятельно рекомендуем школьным директорам опираться в своей работе на так называемые 10 заповедей клиента, разработанные опытнейшими специалистами по управленческому консультированию. Вот эти заповеди:

1. Узнайте о консультировании и консультантах все!
2. Определите свою проблему!
3. Определите свою цель!
4. Выбирайте себе подходящего консультанта!
5. Разработайте совместную программу!
6. Активно участвуйте!
7. Привлекайте консультанта к внедрению его предложений!
8. Следите за ходом выполнения задания!
9. Оцените полученные результаты и консультанта!
10. Остерегайтесь попасть в зависимость от консультантов!

Научившись грамотно и продуктивно сотрудничать с внешними консультантами, директора школ не только принесут ощутимую пользу своей

школе, но и приобретут новый ценный опыт и знания, расширят взаимопользные контакты, возможно, станут равноправным партнером при проведении дальнейших исследовательских, экспертных, консультативных работ.

Переговорщик, Конфликтолог

Школьные учителя, как и многие представители творческих профессий - люди достаточно ранимые. Большие психологические нагрузки, разногласия с коллегами и администрацией школы, различные жизненные неурядицы могут провоцировать конфликтные ситуации в педагогической среде. Нередко конфликты возникают как проявление сопротивления введению новшеств. Все это актуализирует запрос на способность руководителей школ осуществлять роли Переговорщика и Конфликтолога. Высокая деловая и коммуникативная компетентность директора школы, его репутация как квалифицированного и объективного эксперта и арбитра в спорах, помноженные на практические знания и умения в области ведения переговоров и разрешения конфликтных ситуаций будут способствовать росту творческого потенциала школы и оздоровлению ее социально-психологической атмосферы.

Разведчик инноваций

Изучение управленческой литературы заставляет сделать вывод, который может показаться многим нашим читателям неожиданным: многие авторитетные авторы полагают, что практикам далеко не всегда подвластно самостоятельное создание новшеств; их инновационные “добродетели” усматриваются в способности раньше других оценить преимущества появившегося новшества и практически освоить его, получая при этом более высокие результаты! Мы настолько привыкли воспевать заслуги школьных педагогов как авторов новшеств и нововведений (и в этом, право, нет греха!), что работу по освоению и использованию неавторских новшеств многие люди попросту считают чем-то второстепенным. Полагая, что это - неверная позиция, мы должны согласиться, что в

школе должен быть человек, который возьмет на себя нелегкую работу по “разведке” новшеств, потенциально перспективных именно для этой школы (с учетом имеющихся у нее проблем и возможностей), продумыванию путей их “добычи” и доставки в школу, последующей технологии освоения и т.д. Такая роль органична именно для директора школы.

“Ролевая модель”

Последняя из ролей, которую мы рассмотрим здесь - роль директора школы как Эталона, Модели профессионального поведения для других работников школы. Быть “Ролевой моделью” и образцом, безусловно, крайне сложно и ответственно. Но для директора школы, учитывая сложность и тонкость его работы, овладение этой ролью и связанная с этим высокая степень рефлексии и требовательности к себе являются не роскошью, а настоятельной необходимостью, так как именно будучи моделью для других, директор школы сможет успешно решать свои многоплановые задачи и быть при этом лидером инновационных процессов в школе.

Широкое поле выбора

Мы не ставили задачи показать все возможное разнообразие профессиональных ролей директора сельской школы, но надеемся, что читатель согласится: поле деятельности директора школы весьма широко, есть где себя проявить с самых разных сторон. Большинство из названных нами ролей приходится выполнять всем директорам школы: это предписывается не циркулярами, а потребностями развивающейся школьной жизни. Значит ли это, что дальнейший самостоятельный выбор невозможен? Конечно, это не так и вот почему:

1. Даже при полном совпадении номенклатуры служебных ролей у разных директоров школы в разных школах неизбежно будут различные ролевые приоритеты, роли, которые оказываются более важными и значимыми, чем другие, причем приоритетность ролей, естественно, меняется со временем, по мере развития ситуации, коллектива и самого ди-

ректора школы. Выбор таких приоритетов - дело, конечно, не произвольное и не случайное, но тем не менее вполне творческое и свободное;

2. Очень много степеней свободы предоставляет директорам школ и то обстоятельство, что существуют сотни вариантов подхода к выполнению этих ролей;

3. Творческий опыт директоров сельских школ наверняка приведет к открытию еще многих ролевых позиций, способствующих успеху деятельности на этом ответственном посту.

Нужны приоритеты

Акцент в работе на разных объективных ролевых позициях позволяет условно относить разных директоров школ к качественно отличным типам, говорить о разных моделях содержания деятельности директора. Так, у одних преобладают позиции Управленца, а у других - Специалиста, одни более активны как Разработчики, другие как Организаторы или Контролеры. Разнообразие ролей и отношения к их исполнению, множество возможных комбинаций этих ролей порождают бесчисленное множество индивидуальных рисунков деятельности директора школы в конкретных обстоятельствах. Именно поэтому хотелось бы напомнить читателям о нашей "договоренности": примерить все эти роли на себя, осмыслить, какое место они занимают в Вашей деятельности, насколько успешно выполняются, что является приоритетным. Практика общения со многими директорами школ показала, что это помогает достаточно быстро осмыслить "пространство" содержания деятельности директора.

Если в ходе такой самодиагностики со списком ролей в руках Вы придете к выводу, что какие-то роли пока Вы в должной мере не освоили, возможны различные тактики дальнейшей деятельности. В одних случаях (если неосвоенные роли важны для директора и школы) читатели придут к необходимости приобрести нужные для выполнения роли умения и навыки, в других - подумают о возможности компенсировать недостаточное владение одними ролями за счет блестящего владения дру-

гими (а владеть блестяще **всеми** ролями директора школы, учитывая их объем и многообразие, по-видимому, просто нереально), в-третьих - решат, что речь идет о неприоритетных функциях, и не станут предпринимать никаких активных действий. Но в любом случае важно осознавать: требуемые от Вас роли бросают вызов Вашему профессионализму, Вашим знаниям, умениям, навыкам, Вашему сознанию и поведению, а повышение Вашей компетентности ведет к росту качества исполнения ролей и расширению в будущем Вашего ролевого репертуара, а значит, и росту профессионального потенциала.

От ролей - к функциям

Подход к содержанию управленческой деятельности директора с ролевой точки зрения, который пока не является распространенным, позволяет перейти к более привычному подходу - выделению **основных функций, реализуемых при управлении школой**. Именно понимание этих функций в их полном объеме сможет помочь руководителю уточнить свои функциональные обязанности в конкретной школе.

В современной литературе по управлению можно найти немало советов по выстраиванию системы управленческих функций.

В нашем подходе определение реального содержания управленческой деятельности имеет определенную теоретическую основу, которая в предельно краткой и упрощенной форме может быть сведена к нескольким идеям.

Идея первая. Все школы - разные. Именно поэтому нужно постараться максимально точно понимать свой объект управления, его состояние и его потребности в управлении. Это, кроме всего прочего, значит, что ни в коем случае нельзя сводить все содержание управления лишь к нескольким универсальным и общим функциям управления.

Идея вторая. Когда универсальные и общие функции управления применяются к конкретным объектам, то выполняются совершенно разные конкретные действия. Например, планирование анализа посещенного урока и планирование работы школы на год, конечно, принадлежат к планированию, но требуют разных действий руководителя. Если мы хотим конкретизировать универсальные функции управления, надо добавлять к ним указание на объект, к которому они относятся в данном случае. Поэтому в предлагаемом подходе различают **1) виды управленческих действий (как предельно абстрактные и обобщенные понятия, лежащие в основе общих и универсальных функций управления, например - планирование, руководство, контроль), 2) конкретные функции управления (например, планирование, организация, руководство и контроль разработки программ развития школы) и 3) конкретные реальные управленческие действия, из которых складывается повседневное выполнение функций управления (при этом понятия о видах функциях управления нужны именно для итога, чтобы построить разумные цепочки конкретных управленческих действий, не утопая в их разнообразии).**

Исходя из этих идей и понятий, авторы этих рекомендаций, как и многие их коллеги, предлагают директорам школ руководствоваться при определении функций управления следующими подходами:

1.Прежде всего необходимо понять, по отношению к каким объектам возникают и осуществляются функции управления в школе (ведь за функцией всегда надо видеть отношение управления к объекту, обязанность управления выполнить определенные действия в объекте и для достижения его целей).

Общая структуры школы как объекта управления была довольно подробно рассмотрена нами выше. Она позволяет выделить ряд достаточно крупных блоков функций или подсистем управления в школе:

- * управление набором, движением, распределением и сопровождением контингента учащихся (вплоть до выпуска из школы);
- * управление образовательными (учебными, воспитательными), а также оздоровительными процессами и программно-методическим обеспечением;
- * управление персоналом, кадрами, человеческими ресурсами школы;
- * управление другими ресурсами школы (зданием, материально-техническим, финансовым, нормативно-правовым, информационным обеспечением и т.п.);
- * управление школьным сообществом, коллективом школы;
- * управление внутренней средой школы, развитием уклада жизни, социально-психологического климата, организационной культуры, общественного мнения;
- * управление внешними связями и отношениями школы;
- * управление системой управления.

Все эти группы функций в свою очередь могут быть конкретизированы для разных ступеней школы (начальной, основной, старшей), а также для основных режимов жизнедеятельности школы - текущего стабильного функционирования и развития, инноваций. Исходя из этого, конкретные функции управления школой могут быть разделены на функции управления функционированием школы, ее развитием, а также функциями управления функционированием и саморазвитием управляющей системы школы и ее деятельности.

2. После этого важно определить, что именно должно произойти со школой в целом и элементами этого сложного управляемого объекта, какие исполнительские действия следует выполнить, чтобы объекты

управления двигались в нужном направлении. Так, например, работая с материально-техническими ресурсами школы, важно понимать, что их надо сначала приобрести, доставить в школу, установить, наладить, обеспечить ремонт и надежную эксплуатацию вплоть до выработки нормативных ресурсов и сроков списания. Следовательно, все эти конкретные действия, а не просто материально-техническая база должны стать объектом планирования, организации, руководства и контроля.

3. Наконец, необходимо определить, **какие виды собственно управленческих действий надо совершить со всеми нашими объектами управления с учетом внутренней логики их движения.** Так, если мы знаем, что программа развития школы должна быть сначала разработана, а потом исполнена, то управленческое обеспечение этих задач требует от директора школы управленческих действий анализа, планирования, организации, руководства, мотивации, стимулирования кадров, контроля их работы и по разработке программы, и по ее претворению в жизнь. Принято выделять небольшое количество так называемых базовых видов управленческих действий, которые минимально необходимы для выстраивания целостного управленческого цикла (планирование, организация, руководство и контроль + анализ, коммуникации, принятие решений как сквозные и связующие действия). Однако это не означает, что должны быть забыты все другие виды управленческих действий. Специалисты насчитывают свыше тридцати так называемых глаголов управления, с помощью которых описывается деятельность современного директора школы. Кроме уже названных (анализировать, планировать, организовывать, мотивировать, стимулировать, принимать решения), это могут быть и глаголы: ставить и согласовывать цели и задачи, вести учет, корректировать, координировать, вести переговоры, заключать договора, разрабатывать документы и др.

Довольно подробный вариант списка функций управления школой, соответствующий этому подходу, а также вариант определения функцио-

нальных обязанностей руководителя читатели смогут найти в Приложениях к нашим рекомендациям.

Однако любые подробные научные рекомендации являются для руководителя школы **только одной из основ** при решении о том наборе функций и ролей, о том содержании управления, которое нужно ему в уникальной ситуации его школы. Именно поэтому мы сосредоточили свое внимание не на “диктовке” правильных функций, а на объяснении оснований их вычленения.

5. ОСНОВЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛОЙ

Продолжая разговор об актуальном содержании управленческой деятельности директора сельской школы, необходимо подчеркнуть, что задачи школы и обеспечивающие их выполнение задачи и функции управления не являются рядоположенными. Среди них можно выделить более важные и относительно менее значимые, срочные и могущие подождать, имеющие сиюминутные или долгосрочные последствия для школы и директора.

Понимая это, в данном разделе рекомендаций мы предлагаем читателям разговор **об особом - стратегическом подходе к управлению**, который является одним из последних достижений мировой управленческой мысли, направлен на решение наиболее важных - судьбоносных задач школы в быстро меняющейся внешней среде. Пока этот тип управления мало востребуется и используется в управлении сельской школой.

Истоки и смысл стратегического управления

Как направление в истории менеджмента стратегическое управление признано только в середине и особенно второй половине XX века, причем за этот очень короткий период в мире появилось и заявило о себе свыше десятка разных научных школ в области стратегического менеджмента. Однако истоки идеи стратегического управления уходят в глубокую древность. Сами слова “стратег”, “стратегия”, лежащие в основе словосочетания “стратегическое управление”, пришли из Древней Греции, где стратегом назывался военачальник. Соответственно, стратегией называли полководческое искусство, а впоследствии - и его описание в теоретических трудах самих полководцев или теоретиков военного дела.

Из военного языкового арсенала слово “стратегия” переключалось затем в язык политики. При этом в советский период российской истории под стратегией обычно понимали долгосрочные и важные цели и задачи, а под тактикой - текущие задачи и действия, необходимые для реализации стратегии в реальных условиях. Именно такое понимание стратегии было характерно для людей, живших и воспитанных в советское время (в том числе для автора и многих читателей).

Эта констатация факта нужна здесь по очень веской причине: дело в том, что понимание стратегии в рамках идей стратегического планирования довольно существенно отличается от ее понимания в политических документах советской эпохи.

Каковы же наиболее существенные отличия, которые надо иметь в виду для понимания сути стратегического управления?

1. В партийных стратегиях прошлых лет идея стратегии была связана прежде всего со значимостью и долгосрочностью задач, со стабильностью, неизменностью и незыблемостью декларируемых основных принципов. В отсутствии рыночных отношений, экономической конкуренции эта идея порождала долгосрочные планы и программы, рассчитанные порой на 20 лет. Концепция же стратегического управления, о которой будем говорить мы, родилась в другой ситуации и на других основаниях. Ее авторы всячески подчеркивают **отличия стратегического планирования и управления от управления и планирования долгосрочного.**

Дело в том, что сама **идея стратегического менеджмента** была связана с резким усилением мировой экономической **конкуренции и борьбы за клиента** после Второй мировой войны, с **осознанием управленцами скачкообразного перехода от сравнительно стабильной и предсказуемой внешней среды предприятий - к среде, резко и неожиданно меняющейся, динамичной, трудно предсказуемой.**

В такой ситуации **стратегическое управление нацеливается на то, чтобы, очень быстро и гибко реагируя на ситуацию во внешней среде, обеспечить выживание и процветание своей организации, причем в длительной перспективе.**

Итак, если в старом понимании стратегия - это, то, что принимается надолго, то в современном понимании **стратегическое управление и мышление должны быть прежде всего гибкими и подвижными, чтобы не отстать от требований и изменений среды.**

Фактически сегодня директора сельских школ решают схожие задачи в сходных условиях, что также требует от них быстроты и гибкости.

2. Если традиционное управление ориентировалось на внутренние ресурсы и возможности организации, то **современное стратегическое управление в первую очередь стремится работать на клиента, осознает свою огромную взаимозависимость с внешним миром, ведет себя как управление открытой системой.**

В образовательной сфере это проявляется в том, что изменились требования к планированию: в настоящее время планирование в школе начинается с анализа и прогнозирования внешней среды и социального заказа, адресуемого школе, а уже на этой основе обращается к внутреннему анализу дел в самой школе.

3. Если в советское время о стратегии было принято говорить только применительно к военному искусству и деятельности высшего партийно-государственного руководства, то современная идея **стратегического управления имеет прямое касательство к каждой более или менее автономной социальной организации, а после принятия в 1992 году Закона РФ "Об образовании" - самое прямое отношение и к школе как социальной организации автономной, имеющей внутреннее управление с широкими полномочиями.**

Школа (естественно, в рамках закона, с учетом общегосударственных программ развития образования, стандартов, с учетом реальных по-

требностей заказчиков) получила право решать весьма принципиальные вопросы своей жизнедеятельности, что многократно усилило ее ответственность (прежде всего ответственность ее руководителей!).

4. Если раньше слово “стратегия” связывалось только с наиболее крупными и важными задачами, в современной практике оно используется значительно шире, когда **под стратегией понимают обобщенный замысел, общий принципиальный подход к решению практически любой задачи, имеющей различные варианты решения (альтернативы)**. Иными словами, задача может не быть стратегической (в смысле - колоссальной по важности), например, для судьбы школы, но подход директора школы к ее решению все равно может быть связан с выбором разумной стратегии этого решения.

В первом отечественном учебнике по стратегическому управлению, написанном проф. О.С. Виханским, на основе анализа множества определений предложено рабочее определение стратегического управления, в котором **фиксируется ряд важных признаков стратегического управления**. Мы их выделили жирным шрифтом и для удобства восприятия каждое расположили на новой строке.

“Стратегическое управление - это такое управление организацией, которое

опирается на человеческий потенциал как основу организации,

ориентирует производственную деятельность на запросы потребителей,

осуществляет гибкое регулирование и своевременные изменения в организации,

отвечающие вызову со стороны окружения

и позволяющие добиваться конкретных преимуществ, что в совокупности в результате

позволяет организации выживать и достигать своей цели в долгосрочной перспективе”.

Завершая разговор о понятии стратегического управления, дадим общее определение понятия “стратегия”.

Под стратегией принято понимать особое управленческое решение, ориентированное на обеспечение достижения стратегических целей и реализации миссии организации, содержащее в себе способы и главные механизмы, которые должны к этому привести. Подразумевается, что стратегия может выбираться из ряда альтернативных вариантов на основе заранее составленного плана и с учетом реальных изменений во внешней среде и самой организации (которые происходят все время).

В учебниках по стратегическому управлению формулируются состав и основные задачи стратегического менеджмента. К ним относятся:

- 1.Определение сферы деятельности и формулирование стратегических установок организации, ее видения и миссии.**
- 2. Постановка стратегических целей и задач для их достижения.**
- 3.Формулирование стратегии для достижения намеченных целей и результатов деятельности.**
- 4.Реализация стратегического плана.**
- 5.Оценка результатов деятельности и изменение стратегического плана и (или) методов его реализации.**

Выполнение этого комплекса взаимосвязанных задач требует принятия стратегических управленческих решений, которые в свою очередь связаны с действиями стратегического анализа и прогнозирования.

Почему директорам сельских школ особенно необходим переход к методам стратегического планирования и управления?

Мы полагаем, что освоение идей стратегического управления необходимо руководителям сельских школ по ряду причин. Это связано не с очередной модой (которых в школе и в управлении школой было уже немало), а прежде всего с тем, что современная отечественная сельская школы оказалась **в весьма сложной ситуации**, при которой речь идет о необходимости (как это ни патетически звучит) **в интересах России выжить и возродиться на новом уровне.**

В условиях сельской школы **необходимость стратегического управления объясняется** также

- * разрывом традиционных связей со многими элементами социального окружения (что требует срочного освоения навыков диалога с внешней средой);

- * меньшими (по сравнению с городом) возможностями внешней поддержки;

- * особой остротой дефицита многих жизненно необходимых школе ресурсов;

- * большой нагрузкой на директора школы, что требует от него выделения главного, существенного, приоритетного (в противном случае он просто перестает реально контролировать ситуацию в школе, всегда не поспевая за событиями).

В новой ситуации, когда налицо все, что требует именно стратегического мышления, принятия стратегических решений (не только сложность ситуации и изменчивость среды, но и развитие конкуренции в отрасли, растущее осознание заказчиками своих прав и возможностей влиять на процесс и результаты образования) директорам сельских школ важно **не отстать от главных линий развития науки и практики управления.**

Хочется надеяться, что директора-практики, желающие освоить идеи стратегического управления школой, смогут преодолеть стереотипы

прежнего управленческого мышления, характерными чертами которого являются

смещение стратегического управления (гибкого и мобильного) с долгосрочным,

неготовность соотнести идеи стратегического управления с уровнем школы,

настрой на получение готовых рецептурных рекомендаций по повседневному управлению школой.

В остальном успех связан с реальным приобретением знаний и умений стратегического планирования и управления.

6. ВСЕ НАЧИНАЕТСЯ С АНАЛИЗА ИЛИ КАК СОВЕРШЕНСТВОВАТЬ АНАЛИТИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ?

Смысл анализа как важнейшего управленческого действия иногда понимают узко, когда анализ пытаются свести к элементарному расчленению целого на составные части (анализ как антипод синтеза). Мы же, говоря об анализе, имеем в виду анализ в широком смысле как **синоним всей мыслительной, интеллектуальной деятельности по переработке профессионально значимой информации для принятия на ее основе управленческих решений**. В этом случае анализ видится как **проникновение в суть дела, как действие, стремящееся дойти до понимания и причинного объяснения событий, как основы для взвешенной оценки происходящего, положительных и негативных сторон в деятельности и ситуации**.

Анализ является основой и “мозгом” управления, поэтому его недостатки очень больно бьют и по всей управленческой деятельности, и по авторитету управляющих.

При недооценке и отсутствии стратегического общешкольного анализа руководители нередко попросту утопают в текущем анализе множества не связанных между собой частных моментов, действий.

При проведении традиционного анализа итогов учебного года часто анализ достигнутых результатов подменяется **отчетами о проделанной работе**, в которых вместо результатов рассматриваются проведенные мероприятия (посещенные уроки, проведенные заседания методического объединения и т.п.). В этом проявляется самый распространенный недостаток аналитической деятельности - **нецелевой характер анализа**.

Перечисление и констатация несистематизированных фактов (сначала отчет о ЗУНах, затем о методической работе, о кадрах, о воспитательной работе) без глубоко рассмотрения причин нежелательных явле-

ний порой приводит к противоречивым выводам. При этом задачи школы на очередной год крайне слабо увязываются с данными такого “анализа”.

Анализ в малой степени опирается на результаты внутришкольных исследований. В результате недостаточная или плохо переработанная информация приводит к ошибочным выводам.

При том, что часто заявляется анализ **результатов деятельности школы** (а не только учебно-воспитательного процесса), на самом деле, как правило, приводится отчет о результатах обучающей деятельности. Из анализа “выпадают” очень большие участки работы школы (вспомним школу как открытую систему), например, итоги развивающей деятельности, сохранение здоровья учащихся в процессе обучения, состояние коллектива школы, ее человеческих ресурсов, организационной культуры, внешние связи школы, система управления. При этом сохраняется традиция называть анализ внутришкольных и внешкольных явлений, не связанных прямо с педагогическим процессом - **педагогическим анализом**, что вольно или невольно тормозит становление **системного управленческого анализа!**

В случаях, когда анализ **не дает нужные и достаточные выводы для принятия необходимых управленческих решений**, он не выполняет свое основное предназначение.

На качество анализа серьезно может повлиять **сознательное применение знаний о школе как открытой системе** (этому специально был посвящен 2 раздел), а также **использование в школьной практике проверенных научно обоснованных профессиональных методов анализа**. Учитывая, что у директора сельской школы часто бывает мало помощников-заместителей и много всевозможных проблем и задач, есть необходимость осваивать методики анализа, связанные с экспертными оценками (в качестве экспертов могут выступать как сами директора, так и любые члены школьного коллектива).

Как проанализировать влияние внешней среды?

У директора сельской школы не очень много возможностей повлиять на изменения и воздействия **широкой внешней среды**. Но у него всегда есть возможность анализировать и прогнозировать эти изменения и их предполагаемое влияние на школу с тем, чтобы заранее подготовиться к ним школу и свою деятельность.

Чтобы определить судьбу школы и принципиальные направления ее функционирования и развития, необходимо прежде всего проанализировать и оценить позицию своей школы во внешнем окружении вчера и сегодня и попытаться спрогнозировать, как внешняя ситуация может измениться в дальнейшем, каковы ее возможности, ограничения и риски для школы. В разделе 3 мы уже предложили главные понятия для описания внешней среды сельской школы. Теперь рассмотрим некоторые несложные, но очень широко известные в мировой практике стратегического планирования методы анализа внешней среды.

PEST-АНАЛИЗ

Для изучения широкой внешней среды можно использовать один из известных вариантов метода, который имеет название STEP-анализ или PEST-анализ от английского сокращения первых букв в словах, обозначающих соответствующие факторы: **Социальный**, **Технологический**, **Экономический** и **Политический** (политико-правовой). Кстати, в разделе 3 нами довольно подробно перечислены факторы макросреды.

Данная методика предполагает выполнение всего нескольких шагов.

На первом шаге участники анализа (директор и группа ведущих учителей-аналитиков) определяют (и указывают на бумаге) временной отрезок, на который рассчитан анализ (например - предстоящий учебный

год), выделяют (и записывают на доске или большом листе бумаги) наиболее крупные факторы широкой внешней среды:

социальные.....,
 технологические.....,
 экономические.....,
 политико-правовые.....

На втором шаге по каждому из выделенных крупных факторов определяются (и записываются) те явления и события, которые: а) особенно сильно влияют и б) могут особенно значимо повлиять в будущем на вашу школу.

Важно, чтобы в результате работы в списках оказались:

- 1) факторы, которые могут особенно сильно повлиять на школу;
- 2) факторы, которые проявятся с наибольшей вероятностью.

На следующем шаге эти влияния можно разделить на положительные для школы и отрицательные, создающие для нее новые ограничения и угрозы.

На четвертом шаге рекомендуется задать ряд вопросов, сформулировать и затем зафиксировать письменно ответы на них:

1) какие **полезные для школы последствия** может дать этот фактор (этот вопрос будет касаться каждого из факторов, которые мы отнесли к положительно влияющим)?

2) **как мы сможем использовать новые возможности?**

3) **можно ли увеличить полезное влияние этого фактора на нашу школу?**

4) **если да, что именно и как мы должны для этого сделать?**

На пятом шаге задаются похожие, но несколько отличающиеся вопросы по факторам, которые могут оказать отрицательное влияние:

1) **какие неприятности, угрозы, ограничения для школы несет с собой данный фактор (явление, событие)?**

2) можем ли мы своими силами (или с внешней помощью) противодействовать этому событию, уменьшить его влияние на школу или компенсировать его отрицательное воздействие другими, позитивными действиями?

3) если - да, что для этого надо сделать?

4) если - нет, как подготовить школу, учителей, школьников, родителей к предстоящим неприятностям, чтобы они оказались как можно менее неожиданными?

Исходя из полученных результатов, вносятся необходимые поправки в планы работы школы и ее директора.

У критично настроенного читателя здесь может возникнуть вопрос к автору: “решает ли такой анализ широкой внешней среды проблемы сельской школы, есть ли смысл изучать то, на что почти невозможно повлиять?!”. Ответим. Управление - это искусство возможного. Действительно, может оказаться, что ваш анализ и прогноз широкой внешней среды (даже, если вы провели его по всем правилам) окажется недостаточным или неточным. Но если мы не хотим быть абсолютно пассивными и ни на что не влияющими свидетелями социальных событий, у нас нет иного выхода, как внимательное слежение за нашей внешней средой, включая и самую дальнюю, ее анализ, прогнозирование, а также и планирование попыток встречного влияния на социум.

О правоте этого вывода со всех сторон говорит простой факт: находясь в очень сходной общесоциальной ситуации, наши школы достигают все-таки абсолютно разных результатов. И это далеко не всегда можно объяснить только чисто внешними причинами типа хорошей ситуации в регионе или помощи местного начальства.

SWOT-анализ

Еще один известный метод анализа среды (по преимуществу - ближней, оказывающей самое непосредственное влияние на школу) в рамках стратегического планирования называется SWOT-анализом (по-русски ССВУ-анализом), где первое **С** означает **сильные стороны школы** по отношению к какому-то вопросу или задаче, второе **С** - означает ее **слабые стороны**, **В** означает те благоприятные **для нашей школы возможности**, которые создает внешняя среда и ее ожидаемые изменения, а **У** - угрозы, опасности, риски для школы, которые несет с собой эта среда.

Для наглядного отображения хода и результатов анализа на доске или большом листе бумаги вычерчиваются оси координат и каждой из полученных четвертей (или каждому из квадрантов) соответствует одна из четырех указанных выше позиций - сильные и слабые стороны самой школы, а также внешние возможности и угрозы.

Содержание и масштаб анализа в данном случае очень сильно зависит от масштаба задачи, по отношению к которой он проводится. Предположим, что эта задача достаточно крупная и абстрактная - **общая оценка возможностей системных изменений в нашей школе.**

В одной из сельских школ были получены такие первичные результаты анализа для такой задачи.

Сильные стороны:

- * **неудовлетворенность коллектива состоянием дел в школе и высокий уровень мотивации его изменения;**
- * **высокий авторитет директора школы в коллективе;**
- * **сплоченность и работоспособность коллектива;**
- * **наличие группы творчески работающих учителей.**

Слабые стороны:

- * **отсутствие необходимого опыта инновационной деятельности;**

- * несогласованность образов желаемого будущего школы у разных педагогов;

- * преобладание в коллективе традиционных и устаревших подходов к образовательному процессу;

- * низкая мотивация учебной деятельности школьников и слабая сформированность ключевых умений и навыков учебного труда.

Благоприятные внешние возможности:

- * есть возможность получить квалифицированную научно-методическую помощь, благодаря близости села к областному центру;

- * имеется научная литература, в которой даны рекомендации по осуществлению развития школы;

- * идею необходимости изменений в школе поддерживает большое количество семей учащихся;

- * в результатах изменений в школе заинтересованы местные сельскохозяйственные предприятия, которые поэтому готовы оказать школе необходимую помощь.

Угрозы:

- * мотивация инновационной деятельности может быть существенно снижена при продолжении задержек с выплатами заработной платы;

- * разница в оплате и условиях труда может привести к оттоку части наиболее квалифицированных учителей в школы областного центра;

- * формальные требования районного комитета образования, форсирующего внедрение некоторых модных нововведений без учета потребностей и реальных возможностей конкретной школы;

*** возможные препятствия или отсутствие поддержки со стороны местной администрации из-за несложившихся отношений с директором школы по субъективным причинам.**

После того, как получены первые итоги анализа, с ними можно провести дальнейшую работу, стремясь определить:

*** какие имеющиеся у школы сильные стороны могут быть усилены еще больше, и что для этого необходимо сделать?**

*** какие слабые стороны можно преодолеть, не допустить в дальнейшем, компенсировать, уменьшить их влияние и как именно?**

*** что нужно сделать для усиления благоприятных возможностей внешнего влияния на школу и как научиться вовремя распознавать и использовать их в интересах школы?**

*** как противостоять внешним опасностям, угрозам и рискам?**

К сильным сторонам метода ССВУ-анализа можно, на наш взгляд, отнести прежде всего:

*** простоту его проведения, отсутствие сложных методик расчетов;**

*** возможность многократного повторения анализа для выхода на анализ динамики изменений;**

*** возможность привлечения широких групп учителей.**

К слабым сторонам этого метода можно отнести:

*** невысокую степень точности анализа;**

*** привязанность результатов анализа к конкретной задаче (а таких задач может быть огромное количество).**

Зная и сильные и слабые стороны данного метода, директора школ, как мы надеемся, смогут использовать первые и избежать вторых. Во всяком случае, если не ожидать от этого метода слишком высоких и точных результатов (на которые он просто не рассчитан), можно получить очень неплохое продвижение вперед.

Дополнительное развитие данного метода может быть связано с тем, что аналитики стараются четко оценить возможности и угрозы по конкретным главным группам внешних партнеров школы, ее заинтересованным сторонам. Это позволяет существенно уточнить позиции школы по отношению к каждой из таких групп, “внешнюю политику” директора школы.

Рассмотрение сильных и слабых сторон школы разумно вести не только в “абсолютном”, но и в “относительном” измерении, сравнивая, где возможно, свою школу с другими школами такого же вида, а свои достижения и трудности - с достижениями и трудности других коллективов (в чем могут помочь информационные и аналитические материалы, специально подготавливаемые в последнее время многими районными управлениями образования и их методическими службами).

Анализ и прогноз социального заказа школе

Как мы уже писали выше, при всем многообразии связей сельской школы с внешней средой особенно важно понимать характер тех образовательных и культурных потребностей, которые есть или могут появиться и проявиться со стороны всех групп заказчиков школы.

Какие вопросы важно поставить перед собой в ходе работы по изучению социального заказа?

1. Кто является источником и носителем социального заказа для нашей школы? Ответ на этот вопрос можно получить, выбирая из общего списка возможных заказчиков школы (См. раздел 3 настоящих рекомендаций) тех, кто особенно значим для данной школы, но так, чтобы искусственно не суживать этот список. Например, некоторые сельские школы не рассматривают в качестве заказчика высшие учебные заведения, и возможно, допускают при этом определенную ошибку.

2.Какие основные группы заказчиков с разными образовательными интересами можно выделить при изучении? Ответ на этот вопрос предполагает, что мы не просто назовем, скажем, такую группу заказчиков, как родители учащихся, но и попытаемся выделить несколько разных групп родителей - и таких, которые вообще не интересуются пока обучением и воспитанием своих детей в школе, и таких, для которых требования к школе сводятся к тому, чтобы она была для детей своеобразной “камерой хранения” на то время, когда родители находятся на работе, и таких, кто очень стремится к высокому образовательному уровню для своих детей.

3.Каким в целом был социальный заказ в прежние годы, как школе удавалось с ним справляться и к каким последствиям для школы это приводило? Ответ на этот вопрос наводит аналитика на мысль о связи между качеством выполнения социального заказа и отношением общества к школе, ее репутацией.

4.Как изменился социальный заказчик и его заказ в школе за последние годы? Удастся ли школе справиться с ним, и с какими социальными последствиями? В ответе на этот вопрос на первый план выходит динамика изменений как заказчика, так и его отношения к школе и самого заказа на образованием. Так, в последние годы многие руководители сельских школ сетуют на то, что у многих родителей из-за известных социально-экономических трудностей, пропал интерес к обучению детей в школе, что разорваны многие прежние связи с сельскохозяйственными предприятиями и т.п., что многие заказчики (прежде всего - высшие учебные заведения) предъявляют к школе непосильные требования, а некоторые руководители вообще заявляют, что никакого социального заказа у сельской школы нет. Положение, действительно, очень непростое, но утверждать, что у школы нет социального заказа - это значит, во-первых, расписываться в своей бессилии понять ситуацию в обществе и услышать его реальный заказ, который никогда не исчезал и в

принципе никуда исчезнуть не может, даже, если и не формулируется четко и однозначно; во-вторых - обнаружить свое неумение или нежелание вести диалог с заказчиком, сознательно развивать образовательные потребности населения силами самой школы. Если школу тревожит снижение “планки” образовательных запросов и потребностей селян, то она должна выработать свой план действий для противостояния этому и разъяснения своей образовательной программы и ее полезности для детей.

5. Какие изменения в составе заказчиков школы и в их заказе можно ожидать в ближайшие годы? Какой социальный заказ будет предъявлен школе, и как достойно с ним справиться? Ответ на этот вопрос означает переход руководителя школы от анализа прошлого и настоящего - к прогнозированию вероятного будущего. Он является, пожалуй, самым важным из всех, так как именно завтрашний социальный заказ является главной основой и стимулом развития школы, а его выполнение - главным критерием для ее оценки! Очень важно, чтобы образ хорошей школы в сознании директора был реалистичным и согласовывался бы с таким же образом у членов его коллектива и всех заказчиков его школы.

Что особенно важно понять при оценке будущего социального заказа?

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области результатов образования школьников (уровня обученности, воспитанности, развитости, здоровья) и его социальных последствий (трудоустройство, поступление выпускников школ в вузы и т.п.)?**

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе **в области содержания школьного образования и номенклатуры обра-**

зовательных услуг, предоставляемых школой и отражаемой в учебном плане школы, а также в области общей нагрузки на учащихся?

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе в области основных направлений образования, например, его вариативности, интеграции, гуманизации, практической и профессиональной направленности, дифференциации и индивидуализации и т.п.?

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе в области технологии и организации образовательного процесса, организации различных учебных потоков и создания разных видов классов в школе, в характере взаимодействия и общения учителей и учащихся?

* как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе в области характера образовательной среды, ее комфортности, разнообразия, эмоционального благополучия детей, состояния их физического и психического здоровья?

Данные вопросы и ответы на них могут быть сгруппированы в виде матрицы, в которой в качестве строк будут названы все группы заказчиков Вашей школы, в качестве столбцов - основные группы самих потребностей и заказов. Тогда при добросовестном и полном (а также опирающемся на результаты опросов и бесед с заказчиками) заполнении клеток матрицы Вы получите картину прогноза вероятного, ожидаемого социального заказа.

Такой заказ мы предлагаем называть **исходным** социальным заказом. Чтобы лучше понять его характер, необходимо выявить его наиболее существенные отличия от заказа, имеющегося сегодня.

Что делать с результатами исследования соцзаказа?

Предположим, что работа по выявлению исходного социального заказа успешно проделана. Что делать дальше? Приступить к его выполнению? “Репортовать” о своей готовности сделать все, чего просят (а порой настойчиво требуют) заказчики? Мы предлагаем не торопиться с этим. Сначала важно соотнести полученный внешний заказ с:

1) внутренними устремлениями и ценностными ориентациями директора школы и руководимого им коллектива, который не сможет выполнить никакие внешние заказы, если не верит в их необходимость и важность;

2) реальными возможностями, имеющимися или могущими появиться в обозримом будущем для выполнения исходного социального заказа.

Первое соотнесение позволяет директору школы при обсуждении социального заказа с коллективом лишний раз обсудить и подтвердить значимые ценности своего коллектива, те педагогические принципы, которыми школа не должна поступаться даже в трудной ситуации, если хочет сохраниться как коллектив.

Если заказчик в силу своей недостаточной образованности или повышенной прагматической ориентации хотел бы существенно сузить общее образование детей, снизить его уровень для сельских ребят или свести задачи школы только к поступлению выпускников в вуз или обучению некоторым профессиональным навыкам, коллектив школы, опираясь на положения Национальной доктрины образования, Закона Об образовании, требований государственных образовательных стандартов и т.п. должен четко заявить свое несогласие с таким узким пониманием миссии общеобразовательной школы. В то же время изучение базовых образовательных документов, а также анализ передовых тенденций развития образования в России и мире могут привести и к обогащению ценностных

ориентаций самой школы (что сейчас и происходит во многих школах, вынужденных постепенно и очень непросто переходить от чисто знаниевой ориентации образования - к более широкому пониманию качества образования личности).

Второе соотнесение призвано уберечь школу от следования заказам, не обеспеченным реальными ресурсами и возможностями, а следовательно - не выполнимым на достойном уровне. Прежде всего для этого важно научиться просчитывать все ресурсные потребности, которые нужно удовлетворить для выполнения нового образовательного заказа, касается ли это по-новому обученных педагогов, новых программ, учебников, дополнительных классных комнат, материальной базы, правовых документов, научных идей или денежных средств.

Население имеет право не понимать, **чего стоит** выполнение новой образовательной программы школы. Но школа как коллективный представитель профессионального образовательного сообщества и ее директор должны уметь это рассчитать и объяснить заказчику. При таком диалоге важно учитывать и разъяснять, что одни заказы лежат в плоскости обязательных требований к общеобразовательной школе и с ними не приходится спорить, а другие - далеко выходят за рамки этих возможностей, их выполнение может стоить очень дорого, вести к нарушению санитарных норм и правил.

В некоторых случаях, как это всегда бывает в ситуациях переговоров, школа может предлагать заказчикам свои варианты новых образовательных услуг, которые не полностью совпадают с требованиями заказчика, но больше соответствуют реальным возможностям школы, учителей, не ущемляя при этом интересов носителей заказа и их детей.

Тем руководителям школ, которые пока не пришли к выводу о начале открытого диалога со своими заказчиками мы предлагаем ответить самим себе на простые вопросы:

* что лучше, честнее и профессиональнее - обязаться выполнить заведомо нереальные требования или вступить в диалог с заказчиком, нацеленный, в конечном счете, на согласование разумных и выполнимых требований к школе?

* что разумнее - пытаться решить все вопросы выполнения заказа в одиночку, силами одной школы (загоняя свой коллектив в условия еще более непомерных нагрузок) или, опираясь на поддержку местной власти, работать с общественным мнением так, чтобы оно от позиций требовательного, но абсолютно безответственного потребителя начало бы переходить к позиции ответственного заказчика, готового в законном порядке оказать помощь школе в выполнении своего заказа?

Читатели сами определяют свой ответ на этот вопрос и, конечно, хорошо понимают наш вариант ответа на него. Трудность этого варианта состоит в неизбежном переходе на позиции большей открытости школы и диалога со всеми заинтересованными сторонами, Как бы труден и непривычен не был бы такой диалог, ему в нынешних условиях просто нет разумной альтернативы.

Важно наконец, осознать, что сегодня школа, а тем более сельская школа (с ее многочисленными особыми трудностями) просто не может выжить и развиваться без диалога и взаимодействия с социумом, оказывается не в состоянии:

1) правильно поставить цели образовательного процесса (так как школьные работники в силу своей огромной занятости просто не могут знать всю ситуацию в обществе, тенденции его развития и вытекающие из них требования;

2) выполнить поставленные цели, так как она не располагает необходимыми для этого ресурсами, которые могут быть взяты прежде всего в социуме;

3) получить объективную оценку и обеспечить «приемку» заказчиком конечных результатов своей работы.

Такое понимание ситуации как раз и требует внимательнейшего изучения социального заказа, его соотнесения со своими ценностями и ресурсными возможностями и перехода на этой основе к формулированию уже не **исходного** (и чаще всего во многом нереалистичного), а **итогового, принимаемого к исполнению и согласованного с учредителями школы и заказчиками варианта социального заказа.**

Анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы

Анализ и оценка достижений школы рассматривается нами как важная функция системы внутришкольного управления, составная часть аналитико-прогностического обоснования стратегического планирования в школе и программы развития образовательного учреждения. Выполнение этой функции логически предшествует наиболее важной составляющей анализа, нацеленного на развитие школы - **анализу проблем школы и их причин.**

Осуществление такого анализа способствует лучшей фиксации и осознанию разработчиками стратегических планов развития пути, пройденного школой, наиболее важных сильных сторон ее опыта и традиций, тех участков работы, в которых школа накопила особенно высокую компетентность и добилась успехов, больших по сравнению с другими учреждениями (**конкурентных преимуществ**).

Рассматриваемый вид анализа, с одной стороны, работает на профилактику и недопущение слишком поспешной и непродуманной ломки сложившейся школы, а с другой стороны - призван психологически настроить коллектив на проблемный анализ и необходимость качественных изменений (через осознание наличия немалых успехов в прошлом, переживание чувства уверенности в собственных силах и т.п.). Для внешних экспертов демонстрация прежних достижений школы может стать важ-

ным дополнительным аргументом в пользу поддержки инновационных проектов такой школы.

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

В начале анализа задаются вопросы: "Какие важнейшие результаты деятельности школы можно рассматривать в качестве достижений школы?". "Какие из этих результатов являются нашими конкурентными преимуществами, что мы научились делать лучше других школ?". Ответ на эти вопросы дается в логике **результатов образовательного процесса**. Выявляются предметы и области образования, где достигнуты лучшие результаты, фиксируются качественные достижения школьников (качество знаний, воспитанности, состояние здоровья и т.п.). На основе первичного, чаще всего - достаточно обширного перечня достижений выявляются наиболее значимые, закономерные, устойчиво проявляющиеся.

Затем разработчики стратегического плана коллективно работают над вопросом: "Благодаря каким ключевым свойствам образовательного процесса и образовательной среды школы удалось добиться этих положительных результатов?". В ответе фиксируются обобщенные свойства образования в данной школе, например, высокий уровень его интеграции, вариативности, индивидуализации, гуманизации.

В качестве причин, приводящих к высоким результатам, указывается также состояние соответствующих компонентов образовательного процесса и среды (качество реального содержания образования, методов, средств, технологий, организационных форм и т.д.).

После этого желательно выяснить: "Благодаря созданию каких условий - кадровых, материальных, информационных и т.д. удалось обеспечить такое построение образовательного процесса?".

В дальнейшем анализ может быть доведен до оценки лучших характеристик ресурсообеспечивающей деятельности и вклада в достижения школы ее системы управления. Итогом анализа достижений, отражаемым в тексте программы развития школы, будет краткое раскрытие главных достижений и конкурентных преимуществ школы на предшествующем этапе ее истории.

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

Анализ проблем школы

Смысл стратегического планирования и управления состоит в достижении иных, чем раньше, результатов работы и достижении устойчивого функционирования и развития в изменчивой среде. Достижение таких качественно новых результатов требует выявления требований к завтрашнему состоянию школы и ее результатов, фиксации в свете этих требований реальных результатов на сегодняшний день и сопоставления требуемых (желаемых, ожидаемых, должных) результатов с реальными. В ходе этого сопоставления необходимо выявить разрывы между требуемыми и желаемыми результатами. Эти разрывы в теории менедж-

мента принято называть **проблемами** (в западной традиции в том же смысле говорят о **потребностях системы**).

Именно поэтому метод, нацеленный на выявление и устранение разрывов между желаемым и реальным называют по-русски методом проблемного или проблемно-ориентированного анализа, а на Западе - методом анализа потребностей (Needs Analysis).

Под анализом и оценкой проблем (проблемно-ориентированным анализом) школы понимается особый метод анализа, нацеленный на выявление и оценку разрывов между результатами жизнедеятельности системы, желаемыми и требуемыми в будущем и результатами, имеющими место в настоящий момент, а также на выявление и объяснение причин этих разрывов с тем, чтобы, в конечном счете, обеспечить разрешение потребностей, решение проблем и общее улучшение результатов школы как системы.

Применение этого очень важного и полезного аналитического метода требует от руководителей школы отказа от привычных житейских смыслов слова “проблема” (трудный вопрос, требующий решения, барьер, препятствие, трудность, тема, над которой работает коллектив и т.д.), так как **в рамках этого метода анализа проблема всегда понимается только и исключительно как разрыв между требуемыми и реальными результатами жизнедеятельности школы!**

Существенные признаки проблемы

Каковы существенные признаки проблемы? К ним прежде всего относятся:

- 1. Разрыв реального и желаемого на уровне результатов жизнедеятельности школы как системы...,**
- 2. Существующий (выявленный) в конкретной ситуации...,**
- 3. Осознаваемый действующими лицами как именно разрыв...,**

4. Вызывающий у них неудовлетворение, вплоть до сильного желания изменить эту ситуацию...,

5. Которая при этом является в достаточной степени контролируемой этими действующими лицами (иначе это не проблема, а ограничение данной системы).

С чем не следует путать проблемы?

Проблемы не следует путать

1) с ограничениями (или как не совсем точно говорят - внешними проблемами);

2) с областями существования проблем (проблема - это конкретный разрыв требуемого и реального, а область ее существования - разные категории результатов системы - продукты, суммарные результаты, социальные вклады и последствия. Сказать, что нас не устраивает качество подготовки выпускника - значит определить скорее область существования проблемы (продукты образования), чем конкретную проблему (когда надо сказать, чего именно не хватает нашим выпускникам до требуемого в обозримом будущем уровня);

3) с их причинами и областями существования этих причин, которые всегда лежат в процессах нашей системы, в ее ресурсах, условиях, “входах”, в качестве управления и которые правильно обозначать в терминах недостатков, дефектов, упущений, изъянов и т.п. Пример области существования причин проблем - финансовые ресурсы, а пример конкретной причины из этой области - для достижения требуемых результатов образования необходим такой-то объем финансирования этой системы, в реальности имеется объем финансирования на столько-то процентов или во столько-то раз меньший, по причине такого недостатка финансовых ресурсов мы не можем получить таких-то именно результатов;

4) с трудностями, препятствиями, социальным заказом.

Каковы важнейшие требования к проблемам, формулируемым в ходе анализа?

Исследователи, занимающиеся анализом потребностей (проблем) в контексте стратегических системных изменений в образовании и других системах, полагают, что проблемы должны формулироваться с учетом следующих требований:

1. Конкретность и конструктивность формулирования проблем.

При правильной формулировке результатов анализа в зафиксированных проблемах просматриваются и идеи конкретных путей ее возможного решения (то есть обеспечивается переход от проблем - к идеям, образующим основы стратегии изменений системы). Конкретность формулирования проблемы достаточна, если становится ясно хотя бы общее направление стратегических действий по ее решению. Понятно, что когда называют проблемой “низкое качество образования” - это слишком широко и глобально для определения конкретных действий. Это - не проблема, а широкая область существования множества конкретных проблем, которые и надо сформулировать.

Итак, проблема может быть оценена как конкретно сформулированная, если можно понять основные идеи и способы ее решения. Для того, чтобы получить такие конкретные проблемы, имеющие высокую вероятность решения, необходимо переходить от широких областей существования проблем - к конкретным проблемам, декомпозировать сложные и крупные проблемы, доводя их формулировки до более удобного и ясного уровня.

2. Операциональность формулирования проблем. Проблема сформулирована достаточно операционально, если в ее формулировке можно увидеть масштаб проблемы, степень ее остроты, величину разры-

ва между требуемым и действительным. Для этого необходимо иметь соответствующие индикаторы для оценки и сопоставления результатов.

3.Прогностичность. Это требование можно считать выполненным, если анализ проводится “от будущего”, то есть требуемое, с которым соотносится нынешнее положение дел, это - завтрашнее требуемое, опирающееся на прогнозирование тенденций изменения системы и ее окружения, на прогнозирование изменений требований к системе. В противном случае мы будем вынуждены решать вчерашние проблемы, всегда отставая от ситуации. Кроме того, решая вчерашние проблемы и не видя завтрашних требований и новых возможностей, мы обрекаем себя на латанье дыр вместо реального развития, которое всегда связано с видением новых возникающих возможностей!

4.Объяснение и понимание наличия проблемы, выстраивание причинной цепи. Выявленные проблемы должны не просто констатироваться, но получать объяснение, позволяющее понять (а затем и устранить) их причины, прогнозировать, что может произойти, если проблема не будет устранена в обозримом будущем.

5.Структурирование проблем. Понимание взаимосвязи между разными проблемами системы. Если структура проблем не выстроена, есть опасность попыток разрозненного решения этих проблем с неизбежным распылением ресурсов и низкой вероятностью успеха.

6.Ранжированность, выделение приоритетов. Проблемы сформулированы шо, если среди них но выявлены приоритетные

Какова логика анализа проблем?

Анализ проблем школы всегда является инверсным, то есть ведется от конца (то есть результатов работы школы как следствий) к началу (то есть к процессам и условиям жизнедеятельности школы как причинам). Такой ход анализа вполне естественен и был известен уже в древ-

ности. Логика движения анализа от конца к началу зафиксирована, в частности, как одно из толкований слова “анализ” в словаре В.И.Даля (“Аналитика в логике - разбор, способ решения вопроса от следствий к началам, от действия или явления к причинам”).

В ходе анализа его участники ищут ответы на следующие основные вопросы:

1) какие реальные результаты образования в школе не удовлетворяют нас **в свете завтрашних требований** и должны быть изменены (в итоге выявляются разрывы между требуемым и реальным, то есть собственно **проблемы школы**)?

2) из-за каких дефектов образовательных процессов, протекающих в школе, возникли эти проблемы? Что надо изменить в этих процессах, в их качествах, содержании, методах, средствах, формах, чтобы обеспечить достижение требуемых результатов?

3) недостаток каких условий и ресурсов объясняет выявленные дефекты образовательных процессов, происходящих в школе? Что необходимо изменить в ресурсах системы и в деятельности по ее ресурсному обеспечению, чтобы обеспечить требуемое качество процессов и результатов?

4) какими недостатками в управлении школой можно объяснить существующие дефекты в ресурсном обеспечении и образовательном процессе, а также итоговые проблемы? Что надо изменить в управлении, чтобы устранить выявленные дефекты и решить проблемы?

Итогом этой напряженной и нелинейной (а скорее челночной или как говорят в науке, итеративной) работы является выстраивание **первичного комплекса проблем школы и их причин, с которыми затем идет большая работа вплоть до перехода от проблем - к стратегии изменений в школе.**

Важным дополнением к общей схеме анализа является представление **конечных устремлений или ожидаемых результатов школы в**

виде трех взаимосвязанных категорий - продукты, суммарные выходы и итоги (социальные вклады и последствия) системы).

При этом напомним еще раз, что **под продуктами** понимают прежде всего типичный уровень подготовки, образованности выпускника школы (как действительно главного продукта школы), **под суммарными результатами** - общий выход школы (например, количество выпускников в сопоставлении с числом первоклассников, пришедших учиться десять лет назад, число поступивших в вузы, трудоустроившихся и т.д., а **под социальными вкладами и последствиями** - те изменения в социуме, которые школа имеет основания считать “своими”.

Каковы типичные ошибки анализа проблем?

Метод анализа проблем пока является новым и непривычным для наших руководителей. Поэтому особенно важно знать наиболее распространенные ошибки, встречающиеся при его использовании в практике.

Среди наиболее типичных ошибок анализа проблем можно выделить:

1) отсутствие встраивания школы в более широкий социальный контекст и показа ее связей с внешней средой. Не рассматривая школу и ее проблемы с позиций социума и его ожиданий, управляющие никак не смогут правильно выстроить образ новых требований к школе, а значит и не смогут получить картину разрыва между этими новыми требованиями и реальным положением дел в школе;

2) рассмотрение вместо главных результатов школы различных ресурсов или процессов, подмена целей - средствами, а проблем, требующих изменений, - недостающими ресурсами. Когда управляющий говорит, что в его школе проблемой является недостаток финансовых ресурсов, но при этом остается “за кадром”, для каких именно результатов от-

сутствуют необходимые ресурсы, становится ясно, что анализ не даст надежных оснований для новых управленческих решений;

3) нарушение логики анализа, при которой анализ начинается с условий, а не результатов;

4) проведение анализа “из прошлого или настоящего”, а не “от требований завтрашнего дня”. Если анализ ведется из будущего, в поле зрения попадают не только вчерашние проблемы и болевые точки, но и инновационные возможности; те же, кто целиком поглощен решением проблем вчерашнего дня, смотрит не вперед, а назад, что вряд ли ведет к развитию;

5) смешение проблем системы с ее внешними ограничениями. Называя проблемами школы различные социальные беды или нерасторопность властей, мы скорее подсознательно взываем к сочувствию и пониманию людей к нашим объективным трудностям, чем сосредоточиваемся на тех проблемах, которые должны и можем решать именно мы сами;

6) принятие внешних симптомов проблем за сами проблемы и борьба с симптомами вместо “лечения болезни”. Мы, например, можем в школе все силы бросить на борьбу за дисциплину учащихся, не анализируя при этом причины низкой мотивации учения и отрицательного отношения к школе, которые часто и лежат в основе нарушений дисциплины;

7) отсутствие связи между непосредственными результатами системы и их социальными последствиями. Демонстрируя неплохие со школьной точки зрения итоги обученности или воспитанности школьников, важно понимать, удовлетворяют ли они еще кого-нибудь, кроме самой школы.

Если этих ошибок удастся избежать, можно рассчитывать на то, что происходит именно анализ проблем, который может быть более или менее близок к идеалу - в зависимости от того, удастся ли избежать сумбурного перечисления проблем (проблемного месива), выстроить их структуру, приоритетность и последовательность решения. Для повыше-

ния вероятности успеха этой работы полезно использовать и/или дополнительно разработать определенные конкретные методические средства (в том числе - методические инструменты анализа экономической эффективности системы).

Зная важнейшие социальные требования к своей школе, а также ее достижения и проблемы вместе с их причинами, руководитель может перейти к решению первой задачи стратегического менеджмента - определению сферы деятельности своей организации (то есть школы) и формулированию ее стратегических установок в виде миссии.

7. ЦЕННОСТИ, МИССИЯ, ЦЕЛИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Общая сфера деятельности школы определена более или менее четко с самого начала и навсегда как общее образование подрастающего поколения! И хотя все школы могут немного по-разному, а порой и очень по-разному понимать смысл образования, они, конечно, пожизненно остаются в рамках родной отрасли. Именно поэтому вместо определения сферы деятельности (См. список задач стратегического управления в главе 5) на начальном этапе стратегического управления разумнее было бы говорить **о формулировании системы ценностей школы, ее кредо, образовательной философии.**

Если вспомнить главную заповедь цивилизованного ведения дел, гласящую: “Дело - это то, у чего есть свой клиент, для которого Вы работаете!”, становится ясно, **что** может быть положено в основу школьной философии как системы ценностей. Речь должна идти об образе Человека, который должен быть воплощен в каждом ребенке, поступающем в школу, об образе Человека достойного и счастливого, но не оторванного от реальной общественной жизни.

Коллектив во главе с директором должен четко сформулировать свои важнейшие ценностно-смысловые представления, свое понимание места школы в становлении и развитии человека как личности, субъекта деятельности и общения, неповторимой индивидуальности и сделать эти определения достоянием всего коллектива и своих заказчиков. При этом важно постараться, чтобы эти ценностные декларации были бы не просто красивыми или модными, но обязательно согласованными в коллективе, понятными, реалистическими, привлекательными.

Важно также, чтобы базовые ценности коллектива школы ставились выше, чем так называемые инструментальные ценности и предпочтения, касающиеся, например, любимых коллективом методов обучения и форм

внеклассной воспитательной работы. В системе ценностей школы эти ценности должны вытекать из общего кредо коллектива.

Формулируя систему ценностей школы, важно осознать, что при всей важности это - далеко не самоцель. Смысл работы по осознанию и формулированию ценностей и принципов жизни школы видится в том, чтобы задать общие ценностные рамки, “направляющие” для определения целей школы и маршрутов движения к их достижению, а в конечном счете в том, чтобы пропитать этими живыми ценностями каждую клеточку школьной жизни, чтобы красивые ценности ни в коем случае не оказались пустой декларацией.

Прямым следствием и конкретизацией базовых ценностей школьного коллектива должно стать изложение **видения (с ударением на первом слог) школы. Под видением как стратегической установкой и основанием жизнедеятельности школы можно понимать представление об идеальном образе школы, ее жизнедеятельности и результатах, которые должны быть к определенному моменту времени в обозримом будущем.** При этом “идеальный образ школы” понимается сразу в двух смыслах - 1) идеальный как находящийся в сознании директора школы и его соратников, в их головах; и 2) идеальный как совершенный, лучший, предел всех стремлений.

Каковы важнейшие пожелания к формулированию стратегического видения конкретной сельской школы?

1.Целевой, целеустремленный характер видения. Видение должно, прежде всего, описывать желаемые результаты жизнедеятельности школы и их социальные последствия в виде влияния школы на социум и изменения позиции и авторитета школы в рамках образовательной системе ее района.

2.Привлекательность и реалистичность видения. Хорошая формулировка видения нацеливает всех работников школы на активную работу, побуждает к действиям, в том числе и потому, что при всей идеаль-

ности видения оно не содержит явно утопических и невыполнимых моментов, является реалистическим, формулируется в зоне ближайшего развития коллектива школы и самого директора.

3. Четкий показ при описании видения новой школы ее важнейших отличий и преимуществ по сравнению с нынешним положением дел и по сравнению с другими школами. Создать видение школы, которое, оставаясь в пределах выполнимости, показывало бы существенные отличия от предшествующего состояния школы - задача и очень трудная, и очень важная. Не имея вдохновляющего образа школы и ее отличий, вряд ли можно вести школьный коллектив вперед без риска быстрого разочарования. А поэтому директору очень важно специально выработать в себе не только реалистическое, но и вдохновляющее видение, учиться самому и учить других все время **“чувствовать разницу”**, быть нацеленным на конкретные, достижимые и измеримые прогрессивные изменения в школе и ее результатах. Если в этом вопросе есть затруднения, и они вовремя не преодолеваются, велика опасность выработки малопродуктивной стратегии.

4.Опора видения на широкий круг источников и на разные представления о завтрашних требованиях к школе. Видение нужно во многом для того, чтобы сравнить с ним нынешнее состояние школы и рельефно увидеть, чего сегодня недостает в школе для выхода на требуемый видением уровень, каковы потребности школы, ее проблемы. Следовательно, ключевым словом должно стать слово **“требуемое”**. **Требуемое в стратегическом планировании должно опираться и на образ нынешних, а главное - будущих потребностей социальных заказчиков, и на ценности самой школы, и на ее реальные возможности, и на тенденции мирового образовательного опыта.** В этом случае мы надежнее застрахованы от путешествия в никому не нужную сторону, от постановки ложных целевых ориентиров.

При этом от видения не надо требовать полного и подробного описания всех ожидаемых результатов школы – видение – скорее их общая рамка, общая точка отсчета для их выработки. В этом случае удастся обеспечить еще одно пожелание-требование к описанию видения – его лаконичность.

Специалисты по стратегическому планированию часто советуют руководителям описывать видение будущего своей организации в форме **воображаемого репортажа** о состоянии организации и итогах ее работы, помещенного в местной газете через два-три года. В таком репортаже руководитель-автор как раз и пытается изложить, что должно стать со школой и ее результатами после окончания витка планируемых стратегических изменений. Руководители, доверяющие не только собственному чутью и фантазии, но и мнению других людей, широко используют при определении видения школы мнения учителей, которые они для этого специально выясняют, конкурсы проектов школы будущего, в которых участвуют школьники и т.п.

Видение школы очень тесно связано с представлением о ее главном предназначении, которое принято называть миссией организации.

Миссия школы рассматривается как принятое школьным сообществом и официально декларируемое решение об общем назначении образовательного учреждения на обозримое будущее, его главных принятых на себя обязанностей по отношению к наиболее важным клиентам. соотнесенное с адресуемым ему **социальным заказом**, с его возможностями. Миссия призвана охватить в совокупности и отразить все важнейшие перспективные устремления данного школьного сообщества. Миссию школы (как и миссии организаций вообще) часто называют главной целью организации. Однако это не так - **миссия школы не является ее целью, так как в ней не излагаются конкретные ожидаемые результаты работы школы. Однако ее значение выше значения мно-**

жества конкретных целей школы: миссия предопределяет постановку целей и задач потому, что в ее рамках определяются главные функции школы, ее долг и призвание по отношению к разным группам внутри и вне школы, ее социальные, общественные (не путать с социалистическими!) обязательства; при одинаковой миссии разные школы могут и будут ставить различающиеся конкретные цели.

Миссия школы должна стать итогом общеколлективного решения членов школьного сообщества, решения, учитывающего требования социального заказа и реальные возможности и потребности педагогического коллектива. Определение конкретными школами своей особой миссии - явление новое для российского образования (раньше говорили лишь об общей высокой миссии учительства и советской школы). Оно связано с **автономностью образовательных учреждений**, возрастающим разнообразием школ и условий их жизнедеятельности и переходом на позиции стратегического управления.

Определить миссию школы – значит, чаще всего и определить ее вид, статус, так как различные виды и варианты общеобразовательных школ существенно отличаются друг от друга именно по принимаемой на себя типичной миссии. Гласно заявляя о своей миссии, школа как бы предъявляет своим потенциальным Заказчикам, Клиентам, Партнерам свою визитную карточку, что очень важно для будущих цивилизованных взаимоотношений.

Миссия школы как социально ответственной системы, имеющей многих клиентов, заказчиков, партнеров, будет более или менее полной, если она определяется одновременно по отношению к школьникам и их образованию, заказчикам школы, муниципальной образовательной системе, сотрудникам школы и т.д.

Поэтому при выборе миссии школьное сообщество должно ответить на ряд вопросов:

на чьи и какие именно образовательные потребности школа ори-

ентирует свою деятельность (выбор миссии - это и не слепое следование социальному заказу, и не произвол самой школы: внешние и внутренние потребности и возможности должны быть сбалансированы)?

на какой контингент учащихся она рассчитана (ясно, что ответ на этот вопрос у массовой адаптивной школы и, скажем, гимназии, будет различным)?

какой уровень образовательных услуг берется гарантировать школа?

какие функции образования будут приоритетными для данной школы? (необходимость обеспечить обязательный минимум образования, соответствующий стандартам, отнюдь не делает когнитивную функцию школы единственным возможным приоритетом: школа может видеть себя как преимущественно развивающее, воспитательное образовательное учреждение, может много заботиться об оздоровлении учащихся; не менее важен разумный и обоснованный выбор приоритетов внутри каждой из функций);

что школа может предложить детям, кроме собственно образовательных услуг?

что школа готова сделать для своих сотрудников?

что школа собирается сделать для муниципальной образовательной системы, более широкой социальной среды?

При определении миссии полезно опираться на типовую миссию соответствующего типа или вида образовательных учреждений (так, например, миссии разных гимназий будут отличаться друг от друга, но должны находиться в общих рамках миссии современной гимназии).

Во избежание противоречий между интересами школы и территориальной образовательной системы миссии следует согласовывать с органами управления образованием на местах, которые призваны представлять общие интересы населения в области образования.

Как все эти общие соображения преломляются применительно к сельской школе? Как мы показали в первых разделах книги, сельская школа находится в особых условиях и испытывает на себе влияния многих высоких ожиданий и потребностей (как традиционных, так и новых). Поэтому, раскрывая миссию школы по отношению к социальной среде, руководители сельских школ не забудут показать готовность школы выступать в качестве селообразующего фактора, центра культуры и просвещения, кузницы работников для села (если, конечно, в школе продуманы все эти направления работы).

Говоря о миссии школы по отношению к учителю, директора школ не упустят из вида вопросы обеспечения своих учителей жильем, топливом, тем, что необходимо для подсобного хозяйства (ставшего в последние годы немалым подспорьем в выживании сельских педагогов и их семей), возьмут на себя реальные обязательства по преодолению информационного голода учителей и т.п.

Выдвижение и обнародование миссии школы должно дополнительно помочь школе в диалоге с социальными заказчиками и партнерами: никто не вправе требовать от школы того, что не соответствует ее Уставу и не является ее миссией!

Стратегическое целеполагание в сельской школе

Стратегическое управление предполагает сочетание таких составляющих, как высочайшая **целеустремленность в работе и высокий уровень гибкости, быстроты реакции на изменения обстановки**. При этом вторая из этих составляющих прямо зависит от первой: проявлять гибкость, активность, маневренность, прозорливость может только такой руководитель школы, который очень точно понимает главные ценности своей школы и вытекающие из них цели или иными словами - образы тех

желаемых и возможных результатов, к которым необходимо привести школу.

Для того, чтобы научиться современно, по всем правилам управленческой науки, определять стратегические (а затем и более частные) цели школы, ее директору необходимо:

- * понимать, почему так важно ставить цели вообще;
- * отличать цели от других образов желаемого будущего;
- * видеть существенные признаки настоящей цели;
- * научиться работать с иерархической системой целей, строить так называемое “дерево целей”;
- * строго подходить к формулированию целей для коллектива и согласованию их понимания с педагогами и другими участниками совместной работы.

Почему важно ставить цели?

Ответ на этот вопрос связан с пониманием той роли, которую играет образ желаемого будущего в человеческой деятельности вообще и в управленческой деятельности, которая призвана определять цели не только и не столько для управленцев, сколько для всей организации и совместной деятельности образующих ее людей и групп - в особенности.

Таблица. Функции цели в управленческой деятельности.

Функция цели в деятельности	Комментарии и пояснения
1	2
Смыслообразующая функция	Цели придают коллективной и индивидуальной деятельности осмысленность, а отсутствие цели напротив делает работу бес-

	смысленной и бесцельной
Моделирующая функция	Цель задает модель желаемого будущего, качество которой во многом определяет успех деятельности
Системообразующая, интегрирующая функция	Цель собирает, объединяет вокруг себя всю деятельность, делает ее реальной системой
Критериальная и эталонная функции	Достижение или недостижение цели обычно выступает в качестве важнейшего критерия общей оценки деятельности; в ходе работы, а также при контроле цель выполняет и роль эталона, с которым можно сопоставить реальный результат
Прогностическая	Разумная цель несет в себе прогноз вероятного будущего
Активационная, мотивационная, стимулирующая функция	Цель при правильной постановке сильно стимулирует, мотивирует деятельность людей и коллективов. Философ М.Г.Макаров пишет: "во-первых, цель выступает в момент принятия решения в роли побудителя к началу действия, отправного пункта деятельности ... во-вторых, цель не только пускает действие, но и продолжает стимулировать духовные и физические усилия че-

	ловека на протяжении всего процесса. Это побуждающее действие цели есть проявление выражающейся в ней потребности".
Программообразующая, планообразующая функция	Цель лежит в основе любых планов и программ деятельности
Организирующая функция	Различие в целях лежит в основе создания различных групп и подразделений в школе, вызывает потребность в специализации и координации работ
Селективная, избирательная функция	Понимание цели всегда предопределяет выбор средств ее достижения
Консолидирующая функция	Хорошая цель собирает, объединяет, сплачивает вокруг себя людей
Развивающая функция	Цель, если она является достаточно напряженной и бросающей вызов профессионализму работников, мобилизует их силы и возможности, что ведет к личностному и профессиональному росту людей и развитию потенциала коллектива

Даже такой, заведомо неполный перечень ролей цели в управлении убедительно доказывает важность внимания руководителя школы к целеполаганию. Однако не любой образ будущего и не при любой форму-

лировке способен выполнить все названные функции. Поэтому важно уточнить отличие цели от других образов желаемого будущего.

Цели и другие образы желаемого будущего

Человек - существо, ориентированное на будущее, и он не может не порождать множество образов желательного для него будущего. Но эти образы имеют разную степень конкретности, ясности, серьезности намерений.

Поэтому наука управления школой предлагает последовательно отличать цели школы от:

- * **миссии школы**, так как миссия не должна формулировать образ конкретного результата, ограничиваясь указанием главных областей и видов деятельности школы, ее общего предназначения как образовательной организации;

- * **идеала школы**, так как цель, которая может строиться на основе идеала как образа высшего совершенства, в отличие от этого идеала должна обязательно быть реальной, выполнимой и в конечном счете - стать выполненной, достигнутой;

- * **функций школы**; так как констатация того, что школа занимается обучением, воспитанием, психическим развитием и оздоровлением учащихся еще ничего не говорит нам о конкретных целях школы, которые ставятся и достигаются в рамках этих функций;

- * **направлений деятельности школы, тем, над которыми работает школа**; так как при всей важности, например, построения вариативной системы образования, дифференциации и гуманизации обучения все эти направления изменений в школе не заменяют постановки конкретных целей, которые должны быть достигнуты в ходе их реализации;

* **намерений**; так как далеко не все намерения (даже очень благие) являются серьезными и ведут к началу целеустремленной деятельности. Для цели же этот признак является очень важным и существенным.

Существенные признаки цели

Под хорошо сформулированной и поставленной целью в рамках школы как организации понимается

1) реалистический, соотнесенный с потребностями и возможностями образ желаемого будущего результата совместной деятельности, заданный таким образом, чтобы...

2) всем участникам работы был максимально конкретно, четко и однозначно виден характер и уровень этого результата...,

3) были названы по возможности точные сроки его получения...

4) обозначены допустимые или предельные затраты ресурсов, времени, усилий, которые должны быть при этом затрачены...,

5) доведенный до конкретных исполнителей, определенный с их участием или согласованный с ними...,

6) понятый и принятый участниками работы и побуждающий их к активной и продуктивной деятельности.

Еще более конкретные и развернутые советы по формулированию целей читатель найдет в Приложениях.

Общие устремления и конкретные цели

Различение между целями и тем, что не является целями, безусловно, очень важно для успешной управленческой деятельности современного директора школы. Но не менее важно правильно соотносить наиболее общие представления о желаемом будущем школы и очень

конкретные образы желаемого результата, возникающие в ситуации “здесь и теперь”.

Ясно, что самому строгому и точному пониманию цели в плане конкретности ожидаемых результатов, их измеримости, указанию временных рамок и ресурсных ограничений **больше всего соответствуют именно небольшие, частные, ситуационные цели**, которые к тому же могут и должны ставиться в школе применительно к конкретному учащемуся (а не только для всех детей вообще).

Но не приведет ли желание правильно и точно определять частные цели к потере из виду общих, которые намного труднее определить с такой же точностью?

Авторы предлагают такой выход из положения: в стратегическом планировании на первом плане должны быть **стратегические устремления и ориентиры школы**, которые должны быть сформулированы с максимально возможной для них конкретностью, но никак не заменяют более точных и конкретных частных целей и задач школы, которые формулируются на основе общих устремлений, но **позже - в рамках реализации выработанной стратегии**.

Что же относится к **общим стратегическим устремлениям школы?** Нередко их пытаются сформулировать примерно так: “целью школы является построение гимназии...”. Нам представляется, что такие устремления возможны, но образ желаемого будущего сформулирован в них недостаточно точно. Чтобы улучшить ситуацию, можно было бы добавить, **какие новые образовательные возможности будут воплощены в создаваемой новой школе и на какой уровень образовательных результатов смогут выйти ее выпускники. Иными словами, создание гимназии - не самоцель, а средство для получения новых результатов, и если мы в состоянии назвать их, сформулировав модель выпускника школы, мы и приближаемся к общим устремлениям школы как образовательного учреждения!**

Модель выпускника как общее устремление школы впоследствии должна быть конкретизирована учителями и другими участниками образовательного процесса и доведена на основе диагностики возможностей детей до образа желаемых результатов каждого ребенка, который и окажется той индивидуализированной и точной частной целью, которая конкретизирует это общее устремление.

Области стратегического целеполагания в школе

В каких областях современная сельская школа может формулировать свои общие целевые устремления? На какие группы результатов она должна ориентироваться?

Первой и главной такой областью или группой результатов школы являются, конечно, **социально и личностно значимые образовательные результаты** (которые порождаются прежде всего образовательной подсистемой школы, но при участии и содействии всех остальных подсистем), которые описываются обычно в форме **модели выпускника школы (См. материал о ней в Приложениях)**. Если модель выпускника описана с акцентом на существенные свойства ожидаемого результата, необходимые и востребованные всеми заказчиками, она выступает **одновременно как внутришкольный стандарт качества образования. Для современной школы, в том числе и на селе обеспечение достойного уровня качества образования является главным стратегическим устремлением!**

Если модель выпускника школы характеризует главный продукт работы школы, то ее **суммарный выход** - общее количество хорошо подготовленных выпускников, готовых к жизни, продолжению образования, трудоустройству, защите Отечества. В своем стратегическом плане школа может приблизительно указать, например, какой процент учащихся доходит до завершения полного курса школы, какая часть выпускников

успешно продолжает обучение в вузе, трудоустраивается в народном хозяйстве и т.д. Имея статистические данные по этим вопросам за многие годы, школа сможет точнее определять возможные цели, видеть динамику их достижения, что крайне важно для управления.

Второй возможной областью стратегического целеполагания в школе выступает **качество жизни участников образовательного процесса, то есть общие устремления определяются в терминах условий, обеспечивающих нормальное качество:**

школьной жизни детей, включая уровень их школьного самочувствия, настроения, мотивации (такие устремления связаны с обеспечением комфортности школьной среды, с возможностью доставки детей из отдаленных деревень в школу, с качеством питания в школе, с возможностью занятий спортом и оздоровления и т.д.);

профессиональной жизни работников школы (такие устремления связаны с условиями обогащения труда учителей, развития его творческой составляющей, с созданием системы стимулирования продуктивной и результативной, в том числе - инновационной деятельности и т.д.).

Устремления из этой области в случае успеха оказывают сильное положительное влияние на качество образования детей.

Третьей возможной областью стратегического целеполагания в школе является область **развития профессионализма и личности учителей в школе**. Важность этой группы возможных целей школы трудно переоценить в условиях тех кадровых трудностей, с которыми столкнулась сельская школа. Думается, что то абсолютно нетерпимое положение, в котором оказался сегодня учитель на селе, объясняется не только экономическими трудностями, но и многолетней привычкой рассматривать учителя только в качестве средства для развития детей, подкрепляемой “снизу” традиционным альтруизмом и самоотверженностью российского учителя. В силах директора школы начать изменение этой ситуации с постановки конкретных целей в сфере развития учителя,

его профессиональных умений и личностных качеств. Эту группу стратегических целей, очень сильно повышающих вероятность достижения высокого качества образования школьников, мы не случайно называем **после целей по качеству жизни**. Без решения вопроса об условиях труда и качестве жизни учителя в школе трудно всерьез рассчитывать на прогресс в его профессионализме и личностный рост.

Четвертой группой стратегических ориентиров школы могут стать цели, выдвигаемые относительно **качества коллектива школы, развития его ценностно-ориентационного единства, сплоченности, совместимости, организованности и т.п.**

Пятой группой стратегических устремлений школы могут стать **устремления в области социальных вкладов школы и последствий ее жизнедеятельности для сельского социума**. Очень полезно сформулировать, на какие изменения в жизни села будет работать школа, какой вклад она внесет в развитие муниципальной образовательной системы, какую помощь школа окажет ветеранам войны и труда, родителям, сельскому хозяйству и т.д.

Заметим, что успешное достижение школой таких целей дает школе такой ценнейший “капитал”, как **доброе имя, репутация, имидж в глазах населения, органов управления образованием, местной администрации**. При этом школа не должна стесняться пропагандировать свой вклад в развитие сельского социума или ждать, пока ее самоотверженный труд заметят со стороны.

Современная позиция школы предусматривает активное развитие связей с общественностью, включающих в себя и работу по развитию у населения благоприятного отношения к школе!

Наконец, шестой группой стратегических устремлений могут стать цели в области **качества школы как целостной организации**. Все, казалось бы, прекрасно понимают, что качество обучения школьников во многом зависит именно от качества, возможностей, потенциала

самой школы, от единства ее подсистем, от ее организационной культуры и уклада жизни и что вкладывать усилия руководителя нужно именно в развитие всего этого. Однако на практике мы почти не встречаем устремлений, сформулированных на языке качественных характеристик обновляемой школы.

А как же быть с теми целями, которые ставят перед собой **обеспечивающие виды деятельности в школе и система управления?** Мы полагаем, что и для этих участков работы школы должны быть определены четкие устремления, а потом и конкретные цели.

Однако эти цели всегда подчинены главным устремлениям школы и по отношению к ним выступают в качестве средств осуществления! Поэтому здесь мы о них не говорим. Но те руководители, которые заинтересованы в уточнении целей (ожидаемых результатов) своей управленческой деятельности могут найти ответ на это вопрос в нашей недавно вышедшей специальной книге (См. А.М.Моисеев. Качество управления школой: каким оно должно быть? – М.: Сентябрь, 2001).

Общие устремления школы образуют первый ярус “кроны” **дерева целей школы**. От этого яруса отстраиваются более конкретные цели - вплоть до целей конкретных подразделений, работников и действий для определенного периода времени и наконец - цели как конкретные результаты образования конкретных учащихся.

Выработка стратегии школы

Когда сформулированы видение, миссия и главные устремления школьного коллектива, наступает **момент определения, выбора стратегии достижения целей то есть принятия ответственного управленческого решения о**

*** главных областях школы, в которых необходимо изменения,**

- * направлениях, по которым они пойдут (то, что военные называют “направлениями главного удара”),
- * этапах работы
- * и конкретных стратегических задачах, которые решаются на каждом из них для достижения общей цели.

Хорошая стратегия школы всегда является:

- 1) **проблемно-ориентированной**, четко нацеленной на решение актуальных и потенциальных проблем школы с таким расчетом, чтобы не создать при решении имеющихся проблем новых, еще более сложных;
- 2) **ценностно-ориентированной и целеустремленной**, ориентированной на целевые устремления школы, за которыми стоят потребности клиентов и заказчиков школы, а через их удовлетворение - и на решение потребностей самой школы;
- 3) **хорошо спланированной, обоснованной информацией и исследованиями**;
- 4) **реалистической и выполнимой; просчитанной по ресурсам и времени**;
- 5) **понятной, привлекательной и мотивирующей**;
- 6) **объединяющей людей, создающей новые связи**;
- 7) **демонстрирующей ясный выбор основных приоритетов**;
- 8) **гибкой и адаптивной (включая наличие запасных и компенсирующих вариантов)**;
- 9) **чувствительной и открытой к изменениям**;
- 10) **ориентированной на индивидуальность своей школы, ее возможностей, организационной культуры**;
- 11) **контролируемой, позволяющей осуществить конкретный анализ и оценку.**

Примерами возможных крупных областей изменений в школе в рамках стратегии могут служить:

- ступени школы - начальная, основная, старшая;
- образовательная система в целом и ее подсистемы - обучения и внеклассной воспитательной работы;
- содержание, технология и организация образования;
- кадры, персонал школы;
- области других ресурсов и ресурсного обеспечения школы;
- внешние связи;
- система управления.

При этом совершенно не обязательно сразу и одновременно пытаться изменить все эти области. Речь идет скорее именно о выборе главных, приоритетных областей изменения на базе проблемного анализа. Это те области, в которых находятся причины ключевых проблем школы, устранение которых должно повысить результаты работы школы.

В рамках областей изменений выбор стратегии предполагает уточнение основных направлений изменения. Так, например:

макроструктура образовательной системы может меняться в направлении опережающего развития воспитательной деятельности или выстраивания тесной связи обучения и внеурочной работы, а каждая из главных подсистем - обучения и воспитательная работа в свою очередь будут развиваться по своим приоритетным направлениям;

содержание образования в школе может изменяться в сторону вариативности, межпредметной интеграции, дифференциации и индивидуализации, гуманизации и гуманитаризации;

технологии образовательной деятельности в школе могут двигаться к более личностно-ориентированным, психо- и здоровьесберегающим вариантам, могут меняться в направлении развития специальных методов работы с малыми группами детей, коллективных способов обучения и т.п.;

методическая работа с учительскими кадрами может меняться в направлении освоения педагогами новых ценностей гуманной педагогики

и психологии, большей адресности, освоения конкретных умений и навыков профессиональной деятельности, включая навыки работы в командах, микрогруппах;

управление школой может изменяться в направлении большей гибкости, активности, целеустремленности, расширения участия членов коллектива в принятии решений и т. п.

Выбор направлений изменений в школе позволяет перейти к формулированию **ожидаемых результатов (задач) этих изменений и их соотносению с общими стратегическими ориентирами школы.**

Так, например, двигаясь в сторону дифференциации обучения, школа может ставить задачи, связанные с выработкой определенного числа новых программ дифференцированного обучения, разработкой методики дифференциации на уроках и соответствующих дидактических и раздаточных материалов.

Понятно, что такие задачи уже могут и должны иметь точные сроки выполнения и конкретных исполнителей, что делает стратегию достаточно точной и детальной, а значит - дает ей больше шансов на успешное выполнение. В то же время даже точное выполнение отдельных задач не всегда гарантирует продвижение школы в нужном направлении. Именно поэтому надо соотносить отдельные задачи и итоги их решения с общими устремлениями школы.

Успешное решение стратегических задач возможно только при условии их разумного распределения по времени и наличия необходимого ресурсного и управленческого сопровождения. Шагом в этом направлении является выделение **основных этапов и шагов реализации стратегии, которое позволяет показать, кто, вместе с кем, что именно, в какие сроки, в какой последовательности и с какими ожидаемыми результатами должен делать для достижения общих устремлений школы.**

Таким образом, стратегия из набора вдохновляющих идей становится настоящим полноценным стратегическим планом школы.

По готовности стратегического плана коллектив школы во главе с директором строит на его основе очень конкретный и детальный **план реализации стратегии. Оба эти плана в неразрывном единстве входят в программу развития образовательного учреждения.**

Сколько у школы стратегий?

Этот вопрос может показаться странным, ведь до сих пор мы говорили только **об одной стратегии** школы. У школы действительно должна быть одна главная, генеральная общая стратегия. Однако свои стратегии, подчиненные общей стратегии могут и должны иметь и части школы, ее функциональные подразделения.

Речь, в частности, идет о стратегиях для:

- * выживания, стабильного функционирования и развития школы;
- * обучения и внеклассной работы;
- * начальной, средней и старшей ступеней школы;
- * программно-методического обеспечения;
- * диагностического сопровождения образовательного процесса;
- * кадрового обеспечения и работы с персоналом школы;
- * материально-технического и финансового обеспечения;
- * внешних связей школы и ее отношений с местным сельским сообществом;
- * отношений с органами местной администрации и управления образованием;
- * системы управления школой и т.п.

Все эти частные и функциональные стратегии служат для лучшего выполнения главной стратегии школы и одновременно помогают всем

группам и подразделениями внутри школы видеть собственную ясную линию поведения.

Понятно также, что директор школы получает моральное право требовать от своих подчиненных формулирования стратегий их деятельности лишь тогда, когда он сам умеет четко формулировать стратегию управления и собственной управленческой деятельности, а также предлагать интересные и плодотворные идеи для общей стратегии школы.

Реализация стратегии

Четвертой из пяти задач стратегического управления и самой главной задачей является **реализация стратегии**. Главенствующая роль реализации стратегии объясняется не только тем, что никакой план не имеет ценности без реализации. Дело еще в том, что если стратегия школы носит достаточно системный и глубокий характер, то реализация стратегии фактически означает **серьезнейшую перестройку всей школы, введение новых подходов к ее функционированию, создание новой образовательной системы и системы ее ресурсного обеспечения, построение новой организационной структуры и изменение организационной культуры, создание новой управляющей системы**.

Функционирование школы, идущее по традиции, как бы самотеком и функционирование, сознательно задаваемое на основе выполнения установок разумной стратегии, отличаются друг от друга не меньше, чем поле, поросшее сорной травой, отличается от поля, возделанного по всем правилам агрономии.

Анализ эффективности стратегии и путей ее реализации

Как мы сказали ранее, стратегия школы должна быть контролируемой с тем, чтобы при необходимости можно было бы оперативно внести

в нее изменения. Но речь идет не только о текущем контроле и анализе стратегии. После завершения выполнения стратегического плана возникает необходимость дать общую оценку и стратегии и путей ее реализации.

Особенно важно дать принципиальную оценку правильности выбора главных областей и направлений изменений. Здесь от директора школы как главного автора стратегии потребуются большое мужество и самокритичность, если стратегия явно не сработала, и большая скромность, если стратегические идеи полностью оправдали себя. Однако в любом случае важно понять, что **стратегический план приносит больше вреда, чем пользы, если итоги его выполнения не подвергаются серьезному и гласному анализу и оценке в коллективе школы. Готовность к такому обсуждению и гибкости в пересмотре стратегии или путей ее реализации - признак управленческой зрелости руководителя школы как стратегического управляющего.**

В качестве основного управленческого документа, сопровождающего выработку, а затем и реализацию стратегического подхода, мы рассмотрим в этом пособии программу развития образовательного учреждения.

8. ГЛАВНЫЙ СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ

Ранее мы говорили о стратегическом управлении как особом типе управления школой. Именно с развитием этого типа управления в образовании связаны изменения, которые происходят **во всех управленческих действиях, методах и приемах работы директоров школ, осваивающих механизмы программно-целевого управления.**

В этом разделе разговор пойдет о конкретном стратегическом документе - целевой комплексной программе развития общеобразовательной школы. Раздел написан на основе почти десятилетнего опыта автора как разработчика подходов к программам развития школ разных видов и как эксперта, оценившего десятки подобных документов.

С чем не надо путать программу развития?

К сожалению, приходится констатировать, что на пути анализа и оценки программ развития школ, без которых нельзя обойтись в наших рекомендациях, встречаются определенные "завалы", которые необходимо расчистить с самого начала. Дело в том, что в силу недостаточности и слабой оперативности информационного и научно-методического обеспечения, эффекта "испорченного телефона" при передаче информации от науки - практике, из-за непрофессионализма некоторых руководителей территориальных систем, а порой и по причине "модности" самого словосочетания "программа развития", нередко программами развития называют то, что совсем ими не является.

Не рассматривая вариантов, когда программой развития называют вполне традиционные планы работы школы, заметим, что чаще всего с программой развития путают так называемые "образовательные программы школ" и "комплексно-целевые программы" (заметим попутно: более точно и правильнее говорить: **целевые комплексные программы**).

На наш взгляд, эти документы школ, вполне имеющие права на существование, должны в то же время последовательно отличаться от программ развития. В чем мы видим эти отличия?

Образовательные программы школ - нововведение, предложенное Московским департаментом образования (ныне - Комитет образования) в период, когда образовательная общественность уже была ознакомлена с идеями программ развития (но, к сожалению - без всяких ссылок на этот факт и попыток позаимствовать ценные идеи из методологии и технологии программ развития). Эти программы в отличие от программ развития школ: **во-первых**, внедрялись директивным, приказным путем; **во-вторых**, являются документом, по преимуществу описывающим не инновации, а текущее функционирование школы, точнее - ее образовательной системы (то есть имеют иную идеологию), и уже поэтому никак не могут отменить или заменить собою программы развития. В последнее время этот факт был осознан, и в предложенной московским школам примерной номенклатуре дел программы развития и образовательной программы никак не смешиваются и даже отнесены к разным разделам номенклатуры.

Что касается так называемых "комплексно-целевых программ", то они, как отмечают и сами их идеологи, обычно рассчитаны либо на решение конкретных, болезненных проблем школы, либо на совершенствование каких-то отдельных участков работы школы (например программа "Кадры" или "Здоровье учащихся"). Важность таких программ не подлежит сомнению, но совершенно очевидно, что это - программы локальных или модульных изменений в школе, а не программа развития школы как целостной системы! И уж по крайней мере совершенно некорректно называть такие программы **программами развития школы!**

Хуже всего, что иногда программами развития называют тексты, которые вообще никак не связаны с идеологией стратегического и программно-целевого управления.

В итоге приходится констатировать, что весь массив документов, которые кто-то (часто - по недоразумению или непониманию) называет программами развития школы, на самом деле можно разделить на:

**совсем не программы,
не совсем программы,
реальные программы развития.**

Подчеркнем, что объектом нашего рассмотрения являются только реальные, настоящие программы развития образовательных учреждений (пусть порою и несовершенные).

Программа развития школы: существенные признаки

На всякий случай напомним читателю основные, наиболее существенные и отличительные признаки программы развития школы.

Программа развития образовательного учреждения - важнейший стратегический документ образовательного учреждения, переходящего (перешедшего) в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу идеологию стратегического и программно-целевого управления развитием.

Программа развития может рассматриваться как особая разновидность общешкольного плана работы.

Как и другие общешкольные планы, программа развития в обязательном порядке должна содержать такие составляющие, как:

аналитическое обоснование,
постановку конкретных целей и задач,
выбор и описание средств достижения целей, планирование важнейших действий, акций, мероприятий, событий, обеспечивающих достижение цели в установленные сроки, определение последовательности этих действий, ответственных исполнителей и т.п. (последнее существенно отличает программу развития от концепций развития, которые столь же необходимы, но программой еще не являются).

Как и другие планы и действие планирования в целом, программа развития способствует преодолению неопределенности, упорядочению совместной деятельности и т.д. Заметим, что поскольку многие программы не содержат таких элементов, они заведомо, по определению, не могут признаваться полноценными.

В то же время программа развития достаточно существенно отличается от традиционного плана работы общеобразовательного учреждения. Эти отличия связаны прежде всего:

1) **со стратегическим характером задач, решаемых с помощью программы развития**, ее преимущественной направленностью на решение наиболее важных, судьбоносных, предопределяющих общие направления жизнедеятельности школы и школьного сообщества - то есть - стратегических задач и **со стратегическим подходом к их решению** - программы развития при всей желательной детализации предполагаемых действий акцентируют внимание именно на вопросах стратегического значения и на выработке общей стратегии (а уже затем - тактики) их решения; стратегический характер программ развития связан с их ярко выраженной ориентацией на учет состояния и прогнозирование тенденций изменения внешней среды школы, адресуемого ей социального заказа, что во многих научных трудах рассматривается как особенность стратегического управления;

2) с ярко выраженной **инновационной направленностью программы развития** (в то время как обычный общешкольный план основное внимание уделяет вопросам обеспечения стабильности текущего функционирования школы); можно сказать, что **программа развития есть стратегический план осуществления основных нововведений в образовательном учреждении;**

3) **прогностичностью, направленностью на будущее, на реализацию не только актуальных, но и перспективных, ожидаемых, про-**

гнозируемых образовательных потребностей, социального заказа на образование;

4) опорой на идеологию системного, программно-целевого подхода в управлении;

5) использованием при разработке этого документа специальной и достаточно жестко структурированной технологии т.д.

Программа развития рассматривается как потенциально мощный и действенный **инструмент**, обеспечивающий гарантированный, результативный, экономичный и своевременный переход школьного коллектива в новое качественное состояние и одновременно - как инструмент, обеспечивающий управление этим переходом. Одновременно это означает и нежелательность превращения программы (как и любого инструмента) в самоцель, когда факт наличия программы уже приводит разработчиков в "клуб избранных" и позволяет в дальнейшем почивать на лаврах.

Директору школы важно помнить, что программа развития школы всегда предполагает взаимосвязанное решение трех крупных задач:

1. Зафиксировать достигнутый уровень жизнедеятельности школы и тем самым определить точку отсчета для дальнейших шагов к развитию (эта задача в свою очередь, предусматривает фиксацию и констатацию существующего положения дел, выявление достижений школы и ее конкурентных преимуществ, а также - ключевых проблем достигнутого уровня функционирования в свете завтрашних потребностей и задач).

2. Определить и описать образ желаемого будущего состояния школы, параметры ее строения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям школы и социума (важно иметь в виду: речь идет не о концепции идеальной школы вообще и не о концепции некоторого типа школы, а о концепции будущего состояния именно данной, конкретной школы).

3. Определить стратегию и тактику перехода от достигнутого состояния школы - к желаемому будущему.

Недостатки в решении любой из этих задач или недостаточная связь между их решениями неизбежно приводят к существенным дефектам программы и невозможности ее эффективной реализации.

Нельзя не отметить, что даже попытки решения всех этих задач в определенной системе, пусть не всегда и не с первого раза удачные - оказываются весьма полезными для развития управленческого профессионализма организаторов разработки программ и педагогических коллективов - ведь многие из этих задач заставляют совершенно по-новому посмотреть на пройденный школой путь, ее нынешнее состояние, ее желаемое будущее и пути к нему ведущие. Школа, имеющая опыт выработки программы развития, всегда существенно отличается от школы, не пережившей такого опыта.

Что не получается у разработчиков программ?

Однако наш анализ существующих программ развития, к сожалению, показывает, что наиболее существенные и существенные признаки программ зачастую не понимаются их авторами-разработчиками, что ведет к тем негативным для программ и их реализации последствиям, о которых мы сказали только что.

Какие отклонения от сути программ развития наблюдаются особенно часто?

1. Программа не воспринимается как план работы с присущей ему четкостью, ясностью, конкретностью и определенностью. Продолжается смешение программы с концепцией (которая, как уже сказано, действительно, в отличие от программы не обязательно предполагает наличие конкретного плана действий).

2. Авторы программ торопятся "прописать" частные нововведения, не разрабатывая сначала общего, стратегического замысла осуществления преобразований в школе.

3. Крайне редко "программистам" удается сформулировать ожидаемые требования к завтрашней школе, спрогнозировать перспективный социальный заказ на результаты ее деятельности. А это означает, что программ не становится прогностическим документом.

4. Наряду с инновациями в программах развития часто присутствуют "сюжеты", касающиеся текущего функционирования школы, что для программы развития является избыточной информацией.

5. Значительное число программ не основываются на современном - системном понимании школы как особой разновидности социальной организации. Поэтому изложение действий и мероприятий программы носит бесструктурный и бессистемный, сумбурный характер.

6. Многие разработчики пока усвоили скорее "букву", чем "дух" программно-целевой идеологии управления развитием, не поняли суть программы как целевой и комплексной.

Основные требования к программам развития

Возможно, что в какой-то мере в наличии этих дефектов понимания и исполнения можно винить и нас как разработчиков методологии и технологии программного подхода. В то же время, справедливости ради заметим, что сущностные характеристики программ развития предельно четко разъяснялись уже с самого начала массовой разработки программ (1993 г.). Наличие определенных недостатков в понимании сути и назначения программ развития делает актуальным напоминание о тех важнейших свойствах, "выходных характеристиках" программы как документа, которые в ходе разработки программы выступают и как критерии ее самооценки, внутренней экспертизы. Для удобства пользователей приведем эти свойства вместе со способами их обеспечения в матричной форме.

Таблица

Требования к программе развития школы и пути их обеспечения

№	Требования к Программе	Чем они обеспечиваются?
1.	Актуальность Программы, нацеленность на решение ключевых проблем данной школы	Специальным проблемно-ориентированным анализом состояния дел
2.	Прогностичность Программы, ориентация на удовлетворение "завтрашнего" социального заказа	Осуществлением прогнозирования изменений внешней среды, социального заказа, внутреннего потенциала школьного сообщества, последствий планируемых нововведений
3.	Напряженность Программы, нацеленность на максимально возможные результаты при рациональном использовании имеющихся ресурсов	Оптимизационным мышлением авторов Программы с его нацеленностью на выбор наиболее рационального и экономичного из имеющихся вариантов
4.	Реалистичность и реализуемость Программы, соответствие требуемых и имеющихся (в том числе - возникающих в процессе выполнения Программы) возможностей	Трезвостью мышления разработчиков, обязательным просчетом всех возможностей, включая - финансовые ресурсы, нацеленностью на реализацию Программы, а не на использование ее в качестве декларации или формального документа, кото-

		рый "требует начальство"
5.	Полнота и целостность Программы	Наличием системного образа школы, ее основных частей и связей между ними
6.	Стратегичность Программы, движение от общего и концептуального - к конкретике	Отказом от преждевременной детализации программных решений, выработкой стратегий обновления школы
7.	Контролируемость Программы	Максимально возможной точностью и операциональностью целей, задач, рубежей, ориентиров
8.	Чувствительность к сбоям, гибкость Программы	Введением в Программу промежуточных и контрольных точек для внесения в случае необходимости оперативных коррективов
9.	Привлекательность Программы	Здоровой амбициозностью целей, ясностью возможных последствий, участием значимых людей, умением руководителей мотивировать подчиненных, прямым стимулированием участия со стороны руководства школы
10.	Интегрирующая, консолидирующая направленность	Вовлеченностью членов сообщества в разработку Про-

	Программы (по отношению к школьному сообществу)	граммы, принятием на себя части ответственности за выполнение Программы, интенсификацией общения и коммуникации в коллективе в ходе творческой работы над Программой, отказом от келейности в подготовке документа
11.	Индивидуальность Программы, ее соответствие специфике школы, ее коллектива, авторский характер документа	Нацеленностью на решение специфических (а не глобальных) проблем школы при максимальном учете и отражении особенностей школы, отказом от практики написания Программ внешними специалистами без участия работников школы
12.	Информативность Программы	Полнотой структуры Программы и содержательностью описания нововведений
13.	Логичность построения, обзорность, понятность для читателя	Четкой логической структурой, наличием оглавления, связок, шрифтовых выделений, языковой культурой, корректностью терминологии
14.	Культура оформления Про-	Вниманием к единству со-

	граммы	держания и внешней формы Программы, использованием современных технических средств
--	--------	--

Анализ программ в свете требований к ним

Если использовать набор предложенных свойств в качестве критериев для оценки имеющихся программ развития, придется констатировать, что очень многие из этих свойств пока не обнаруживаются в программах (со всеми вытекающими отсюда последствиями).

Так, в программах развития по-прежнему скорее редким исключением, чем общим правилом, остается четкое формулирование комплекса ключевых проблем школы. Сплошь и рядом нарушается логика проблемного анализа. Проблемный анализ не доводят до проблем обеспечивающей деятельности и управления школой, что мешает их преобразованию, которое по логике вещей должно опережать изменения в образовательной системе школы. По-прежнему приходится говорить о бесструктурности списков проблем, о смешении проблем конкретной школы с глобальными проблемами и внешними ограничениями, снять которые школа просто не в состоянии.

2. Программы не только не являются прогностичными, но нередко вообще опускают вопрос о том социальном заказе, на реализацию которого они должны быть нацелены.

3. Программы слабо соотносятся с реальным потенциалом школьного сообщества, что приводит либо к нереальности поставленных задач и ориентиров, либо к их недостаточной напряженности.

4. Многие программы не отражают управляемый объект - школу как целостную организационную систему и строятся путем механического "сшивания" слабо связанных между собой фрагментов.

5. Медленно преодолевается коренной порок традиционного профессионального мышления - неспособность формулировать четкие, операциональные цели перед всеми участками деятельности школы и ее подразделениями.

6. Программы часто слабо характеризуют индивидуальность школы, не носят авторского характера. Создается впечатление, что многие из них написаны не работниками самой школы, а посторонними для нее специалистами.

7. Многие программы не выдерживают строгой критики по критерию полноты своего состава и структуры, что заставляет нас привести в статье тот вариант построения программы, который мы считаем наиболее рациональным (этот вариант несколько отличается от опубликованных ранее нами и нашими коллегами).

Примерная структура программы развития школы

Традиции программно-целевого управления и опыт разработки и реализации программ развития в российских образовательных учреждениях говорят в пользу такой структуры Программы как документа, в которой представлены:

1. Краткая аннотация (паспорт) Программы.

2. Информационная справка об образовательном учреждении.

3. Блок аналитического и прогностического обоснования Программы:

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней социальной среды;

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, адресуемых школе, социального заказа;

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей внешней среды школы в свете нового социального заказа;

- анализ и оценка достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ школы за период, предшествовавших нынешнему инновационному циклу развития;

- анализ и оценка инновационной обстановки в школе, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста;

- первичный прогноз восприятия возможных новшеств в школьном сообществе, возможного сопротивления изменениям;

- проблемно-ориентированный анализ состояния школы, ключевые проблемы школы и их причины.

4. Концепция (концептуальный проект) желаемого будущего состояния школы как системы.

- система ценностей школы, ее кредо, школьная философия, принципы жизнедеятельности образовательного учреждения, утверждаемые и воплощаемые в жизнь в ходе преобразований;

- описание миссии конкретной школы, ее главных функций по отношению к учащимся и их развитию, по отношению к социуму (в частности - к муниципальной образовательной системе), по отношению к собственному персоналу;

- описание моделей выпускников школы (в связи с созданием в школе ряда траекторий движения в общем образовательном пространстве);

- отнесение школы к тому или иному типу и виду образовательных учреждений, исходя из ее миссии и моделей выпускника;

- концепция новой образовательной системы, включающая характеристику главных свойств, направленности образовательного процесса и среды, подходы к содержанию, технологии, структуры и организации образования в обучении и внеучебной воспитательной работе;

- концепция школьного сообщества, его важнейших свойств и характеристик, социально-психологического климата и организационной культуры в новой школе;

- концепция ресурсов, необходимых для жизнеобеспечения и функционирования новой школы, и систем ресурсообеспечивающей (финансовой, материально-технической, кадровой, программно-методической, исследовательской, нормотворческой, информационной и др.) деятельности и внешних связей школы;

- концепция новой управляющей системы школы, включающая характеристику ключевых свойств управления, его функций (содержания), технологий (логики, методов, средств, инструментов) и организационных форм и организационной структуры (организации).

5. Стратегия и тактика перехода (перевода) школы в новое состояние:

- стратегия перехода, основные направления, этапы, задачи осуществления инноваций и достигаемые рубежи;

- описание конкретных целей школы на первых шагах цикла развития;

- конкретный (тактический и оперативный) план действий по реализации Программы.

6. Приложения.

Ошибки в построении программ

"Приложив" эту структуру к имеющимся программам развития школ, мы без труда убедимся, что многие из представленных в ней элементов вообще не находят отражения в стратегических документах образовательных учреждений. Это относится ко многим фрагментам аналитико-прогностического блока программ (где "выпадают" серьезные размышления о состоянии внешней среды и социальной ситуации жизнедеятельности современной школы и развития ребенка, о нынешнем и перспективном социальном заказе школе, что являлось бы точкой отсчета для оцен-

ки состояния дел в школе и др.), о важнейших достижениях и конкурентных преимуществах школ.

Неполнота состава и связей характерна также для концептуального блока программ развития, где далеко не всегда можно увидеть развернутую характеристику системы ценностей и миссии школы, обоснованный образ выпускника школы; концепции образовательной системы часто не содержат характеристики общей направленности образовательного процесса и среды; концепции ресурсов и системы ресурсообеспечивающей деятельности вообще являются редкостью; концепции системы управления нередко подменяются изображением (к тому же без всяких пояснений) схемы организационной структуры управления.

Во многих программах нет операционального плана действий по реализации основных направлений развития школы, что ставит под сомнение саму возможность отнесения их именно к программам развития.

Недостатки структуры программ "соседствуют" с существенными дефектами в качестве их содержания по всем элементам. Подробная "дефектная ведомость" заняла бы, вероятно, слишком много места в тексте, поэтому ограничимся констатацией недостатков в обобщенном виде.

Дефекты в содержательном наполнении программ

Аналитико-прогностический блок программ не обеспечивает:

- понимания картины в значимой для школы внешней среде, структуры этой среды, четких представлений о клиентах школы, ее заказчиках, поставщиках ресурсов, отношениях с органами власти и управления, средствами массовой информации и т.д.;

- представлений о характере социального заказа, адресуемого школе вчера-сегодня-завтра;

- понимания конкурентных преимуществ школы, ее сильных сторон, могущих служить "плацдармом" в ходе нововведений;

- видения индивидуальной неповторимости школы, особенностей ее внутренней ситуации;

- видения действительно ключевых проблем школы в структурированном и ранжированном виде, тех проблем, решение которых и составит сущность и содержание преобразований школы.

Концептуальный блок программ не обеспечивает:

- логической связи идей новой школы со списком ее ключевых проблем (проблемы - сами по себе, концепция - сама по себе);

- изображения ясного, точного, системного, узнаваемого и реального образа будущего состояния школы и ее функционирования после осуществления задуманных инноваций;

- показа всех подсистем школьного целого и связей и зависимостей между ними;

- раскрытия образа будущей управляющей системы школы (этот дефект встречается практически повсеместно и может быть объяснен недостаточностью собственно управленческого профессионализма руководителей школ).

При этом часто вместо концепции нового состояния школы в программах дается сразу перечень инновационных действий, что полностью нарушает логику программы и решения ее главных задач.

Блок стратегии и тактики реализации программ не обеспечивает:

- ясного представления об этапах и главных направлениях развития школы;

- ясного образа целей, рубежей, достигаемых в итоге первого шага развития;

- ясности относительно порядка работ, ответственности за их выполнение и невыполнения, сроков и ресурсов.

Программы с такими дефектами вряд ли могут эффективно выполнить роль инструмента управления развитием школы.

Методология проблемного анализа учит в поиске причин проблем результатов (а по сути дела мы и показали проблемы результатов разработки программ как документов) обращаться к анализу дефектов процесса (в данном случае - процесса разработки программ).

Чтобы лучше понять и увидеть их, напомним логику основных этапов разработки программы развития школы.

Таблица. Основные этапы разработки программы развития школы и их ожидаемые результаты

№	Название этапа	Ожидаемые результаты этапа
1.	ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП	Готовность разработчиков и ресурсов к началу работы над программой
1.1.	Принятие решения о необходимости и сроках подготовки программы	Принятие решения, его оформление и доведение до всего коллектива
1.2.	Создание и запуск системы управления проектом по разработке программы	Определение ответственности за разработку программы, планирование работы и, системы стимулирования и контроля
1.3.	Организация рабочих групп по разработке программы, их обучение и обеспечение ресурсами	Готовность разработчиков к действиям
1.4.	Подготовка необходимых ресурсов и материалов,	Готовность условий и ресурсов

	создание условий для работы	
1.5.	Поиск дополнительных ресурсов, дополнительный инструктаж для сотрудников (в случае необходимости)	Полная готовность к работе (См. Общие ожидаемые результаты 1 этапа)
2.	ОСНОВНОЙ ЭТАП - ЭТАП РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КАК ДОКУМЕНТА	Готовность первого варианта программы
2.1.	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения внешней среды школы	Данные анализа и прогноза. Выводы об условиях жизнедеятельности школы и главных влияниях среды на школу в будущем.
2.2.	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа школе	Данные анализа и прогноза. Выводы об исходном социальном заказе.
2.3.	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения в ресурсном обеспечении школы	Данные анализа и прогноза. Соотнесение нового заказа и ресурсных возможностей школы по его выполнению. Выводы о социальном заказе. Принимаемом к исполнению.
2.4.	Описание объективных, "биографических" данных об истории школы и ее современном состоянии	Текст Информационной справки о школе

2.5.	Анализ и оценка достижений школы и их причин	Данные анализа и оценки. Вывод о главных достижениях школы за прошлые годы и достоинствах, лежащих в их основе
2.6.	Анализ и оценка инновационной среды и потенциала школы. Прогноз отношения к изменениям со стороны работников школы и ее партнеров	Данные анализа и оценки. Выводы о возможностях развития школы, “точках роста”, о силах поддержки изменений в школе и силах сопротивления новому. Действия руководителя школы по расширению сил поддержки нововведений в школе. Расширение базы для успешного развития школы.
2.7.	Проблемный анализ состояния дел в школе	Система ключевых проблем школы и их причин в виде упорядоченного перечня
2.8.	Разработка образа желаемого будущего состояния школы и ее результатов	Концепция (концептуальный проект) нового состояния школы как общего желаемого результата инновационных процессов в школе
2.9.	Разработка и описание стратегии перехода школы	Стратегия - области, направления, этапы и задачи

	в новое состояние	перехода школы в новое состояние
2.10.	Конкретизация целей ближайшего этапа развития школы	Формулировки целей ближайшего этапа для образовательной и других подсистем школы
2.11.	Разработка и описание плана действий по реализации идей программы	Конкретный, контролируемый план действий
2.12.	Сборка и первичное редактирование текста программы	Готовность первого варианта программы (См. Общие ожидаемые результаты 2 этапа)
3.	ЭТАП ЭКСПЕРТИЗЫ, ПОВЕДЕНИЯ ИТОГОВ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ	Принятие решения о переходе к выполнению программы
3.1.	Оценка и первичная коррекция программы развития в школе	Внесение изменений и поправок в первый вариант текста
3.2.	Передача программы на независимую внешнюю экспертизу, оценка программы экспертами (при наличии возможности)	Корректировка программы по результатам заключений внешних экспертов
3.3.	Информирование коллектива о ходе работы, организация обсуждения и утверждения программы (при необходимости повторяется)	Согласованное понимание целей программы и работ, которые надо выполнить, всеми внутришкольными и внешними участниками ра-

	несколько раз на разных этапах готовности программы)	боты. Принятие и утверждение программы развития школьным коллективом.
3.4.	Передача программы развития на согласование и официальную экспертизу (в случае необходимости). Представление и защита программы руководством школы. Принятие решений по программе.	Итоговое решение о программе и переходе к ее выполнению, о дополнительном финансировании и поддержке программы органами управления и т.п. (См. Общие ожидаемые результаты 3 этапа)

В чем причины недостатков?

Имеются основания утверждать, что во многих случаях причинами имеющихся итоговых недостатков, действительно, оказываются существенные нарушения предложенной учеными технологии разработки программ развития. При этом, зная некоторые причины таких нарушений, сразу попытаемся отделить друг от друга и различить:

1. "Недобросовестные нарушения", связанные с тем, что некоторые программы развития зачастую пишутся не для реального исполнения, а для отчетности или для престижа. В этих случаях никто и не стремится соблюдать какие-то технологические рекомендации. Чаще всего такие "программы" пишутся очень узким кругом лиц (либо руководителями школы, либо, что еще опаснее - приглашенными авторами). В этих случаях было бы бесполезно рассчитывать исправить положение дел с помощью каких-то более совершенных научных рекомендаций.

2. Нарушения добросовестных разработчиков, связанные с их недостаточной информированностью или с несформированностью умений

выполнения конкретных операций. Эти нарушения технологической цепочки стоит анализировать.

Выясняется, что очень многие погрешности в программах имеют свои источники уже в подготовительном этапе работы. Воистину, как сказал один известный менеджер: "Неудача в подготовке - все равно, что подготовка к неудаче!". Поэтому считаем своим долгом напомнить некоторые рекомендации по проведению первого этапа работы над программой.

Решение о разработке программы развития образовательного учреждения принимается коллективом и администрацией школы и согласуется с учредителями, вышестоящими органами управления. Для практики разработки и реализации программ развития (как и всякой инновационной практики вообще) противопоказано администрирование и действие по приказу сверху и без учета желания и готовности школьного коллектива, насаждаемое в некоторых регионах.

При принятии решения о начале разработки программы развития важно учитывать, что программы этого типа нужны прежде всего в ситуациях, характеризующихся:

- высокой степенью неопределенности и непредсказуемости внешней среды и ее требований к образовательному учреждению; как мы напомнили выше, для сельских школ сегодня характерны именно такие ситуации (в стабильных ситуациях потребность в развитии и его проектировании существенно ниже, и программы развития не востребуются)

- недостаточностью и высокой степенью нестабильности ресурсного обеспечения; понятно, что и это обстоятельство характерно для современной сельской школы (при избытке ресурсов и стабильности их получения потребность в программе развития, как правило, отсутствует);

- стремлением к достижению высоких, в пределе - оптимальных (то есть максимально возможных для данных конкретных обстоятельств и ограничений) результатов жизнедеятельности (для получения меньшего

эффекта можно обойтись и обычным, традиционным планированием работы);

- необходимостью вовлечения в работу всего школьного коллектива и партнеров школы и невозможностью обойтись только усилиями самого руководителя (при отсутствии такой необходимости отдельные изменения могут быть проведены директором школы и не требуют создания общешкольной программы развития);

- осознанием необходимости именно системных преобразований в школе (для осуществления стратегий локальных и модульных изменений в школе разрабатываются другие документы, существенно отличные от программы развития школы).

Широко распространенная среди управленцев точка зрения о том, что программы развития необходимы только тем учреждениям, которые планируют перейти в новый статус, ошибочна: программа развития показана любым коллективам, желающим качественно изменить свою деятельность и ее результаты, а это можно сделать и оставаясь в прежнем статусе.

Система управления проектом разработки программы создается для того, чтобы на всем его протяжении обеспечивать управленческое сопровождение работы: ее планирование, организацию рабочих групп и координацию их взаимодействия и информационных потоков, ресурсное обеспечение, мотивацию и стимулирование авторов программы, их обучение и инструктирование, осуществление лидерства, контроль хода, промежуточных и конечных результатов работы.

По-прежнему остаются актуальными и рекомендации ученых о необходимости привлечения в состав рабочих групп максимально широкого круга лиц: учителей, родителей, учащихся, партнеров школы.

Практика показывает, что срывы на первом этапе чаще всего бывают связаны с нечеткостью распределения обязанностей по разработке программы и недостаточностью ресурсов, в частности - информационных

и документационных. В таких случаях подготовительный период удлиняется: приходится собирать и необходимые сведения, проводить обследования, представлять информацию в удобной форме, инструктировать исполнителей и т.п. При нормальной подготовке эти вопросы удается учесть сразу.

На основном этапе работ очень существенные затруднения связаны с осуществлением анализа (диагностики) и прогнозирования внешней и внутренней среды школы, социального заказа, что в свою очередь "выдает" слабое владение терминологией, понятиями, служащими для мышления об объектах управления, методами исследования. В большинстве случаев это - скорее беда практиков, чем их вина, так как данные аналитические процедуры им раньше выполнять не приходилось, а методические рекомендации, которые были предложены ранее, видимо, оказываются еще недостаточно подробными или не в полной мере освоены практикой.

Оставляет желать лучшего и выполнение процедур **завершающего этапа работы**, что связано с общими недостатками организации экспертной деятельности в образовании.

Итак, картина - не совсем радужная (хотя мы вполне сознательно акцентируем внимание именно на нерешенных вопросах, а не на успехах, которые тоже есть и немалые). Но стоит ли на основе критического анализа существующих программ делать вывод о том, что эта работа себя не оправдала и от нее нужно в будущем отказаться? Ни в коем случае! Сегодня школы при всех недостатках уже значительно лучше психологически и информационно готовы к качественному совершенствованию программ развития (даже вопреки отсутствию особого финансирования инновационной деятельности, что не может не быть крупным объективным тормозом на ее пути).

При этом, завершая данный раздел рекомендаций, важно подчеркнуть - разработка программ развития сельских школ абсолютно не озна-

чает невнимания к другим, более традиционным видам деятельности по планированию работы школы.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Итак, мы рассмотрели некоторые актуальные вопросы современного управления сельской школой и деятельности ее директора. Конечно, эта относительно небольшая книга не претендует на всю полноту раскрытия темы: для этого понадобится еще много серьезных исследований и основанных на них книг.

Автор будет признателен тем читателям, которые захотят поделиться своим мнением о книге и своими предложениями по ее доработке и продолжению. Для этого можно воспользоваться контактным телефоном – (095) 704-5670 и электронной почтой – matv@newtech.ru.

ЛИТЕРАТУРА

Аверичев Ю.П., Мальцев Г.Н. Система трудовой подготовки учащихся в Казанской сельской школе // Школа и производство. - 1998. - № 5. - С. 16.

Аистов И.П. Проблемы сельской школы // Вечерняя средняя школа. - 1995. - № 2. - С. 9-10.

Березина В. Дополнительное образование в сельской местности // Воспитание школьников. - 1997. - № 5. - С. 10.

Бондаревская Е.В., Левчук Л.В. и др. Концепция сельской школы // Сельская школа. - 1998. - № 3. - С. 68-82.

Борисова Е. О традициях воспитания в русской крестьянской семье // Народное образование. - 1998. - № 9. - С. 74.

Воспитательная система сельской школы // Под ред. Е.Н.Степанова. - Псков, 1997. - С. 148.

Грачев С., Богданов С. Чувствуем себя первопроходцами // Сельская школа. - 1998. - № 1. - С. 14-17.

Гурьянова М.П. Подготовка земледельца - проблема социально-педагогическая // Педагогика. - 1998. - № 8. - С. 62-68,

Гурьянова М.П. Поколение надежд или потерянное поколение? // Воспитание школьников. - 1999, - № 6. - С. 13-14.

Гурьянова М.П. Социально-психологический портрет сельского подростка // Открытая школа. - 1999. - № 5. - С. 30.

Дроздовская Е.А. Школа будущих фермеров // Школа и производство. - 1995. - № 3. - С. 43.

Енякина Т.Б. Фермерский учебный центр // Школа и производство. - 1999. - № 4. - С. 74.

Ермолаев В.А. Будет жить школа - будет жить село // Народное образование. - 1991. - № 8. - С. 14-19.

Живет и верит в лучшую долю ... // Народное образование.
- 1998. № 1. - С. 98.

Жиганов Н. Свой путь // Сельская школа. - 1998. - № 1. - С. 8.

Зайкин М., Алексеев С. Сельская малочисленная: уровень базовый и повышенный // Народное образование. - 1999. - № 7. - С. 216.

Зайкин М.И. Сельская малочисленная: уровень базовый и повышенный // Народное образование. - 1997. - № 9. - С. 105.

Захаренкова Р., Лузан П. Обсуждает межрегиональная конференция. Сельская школа в новых социально-экономических условиях // Сельская школа, - 1998.- № 2. - С. 28-30.

Зуева У. Школа - в селении, селение - на родной земле // Народное образование. - 1998. - № 3. - С. 16.

Исаев Ю. Психолого-педагогическая культура сельской школы // Народное образование. - 1999. - № 7. - С. 70.

Канаш Ю. Прибавка к бюджету // Сельская школа. - 1998, -№ 1. - С. 64-66.

Капто А. Е. Организация внутришкольного управления.- М.: Знание, 1991. - 64 с.

Ковалев П., Погребняков И., Араков А. Бизнес - план школы // Сельская школа. - 1998. - № 3. - С. 27-29.

Колотилов В.В., Чубаков А.С., Тукмачев А.П. Опыт внедрения программы "Технология" в сельской школе // Школа и производство. - 1997. - № 4. - С. 58.

Кузнецова Л.П. Работаем на перспективу села // Школа и производство. - 1997. - № 4. - С. 27.

Маанди Н. Здесь истоки народов... // Народное образование. - 1997. - № 2.- С. 96-98.

Макарьева Н. Заслуживает высокой оценки // Сельская школа. - 1998. - № 1. - С. 22-24.

Мишукова Т. Экспериментальная работа в сельской малокомплектной школе // Сельская школа. - 1998. - № 4. - С. 69-98.

Мозговая Л.П. Исследование методики коллективной творческой деятельности в работе сельской малокомплектной школы: особенности воспитания, обучения сельских школьников и подготовки учителя к работе в малокомплектной школе // Тез. докл. на пед. чтениях памяти А.Е.Кондратенкова. - Смоленск, 1994. - С. 17-19.

Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть? – М.: Сентябрь, 2001, 160 с.

Моисеев А. М., Капто А. Е., Лоренсов А. В., Хомерики О. Г. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем/ РАО, ИУО; Под ред. А. М. Моисеева.- М.: Российское педагогическое агенство, 1998.- 232 с.

Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научной работе: Новая должность в современной школе: предназначение, полномочия, технология деятельности: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений./ Под ред. М. М. Поташника. - М.: Новая школа, 1996.- 144 с.

Морозов С. Это сладкое слово - свобода,,, // Народное образование. - 1997. - № 4. - С. 78-81.

Найденова З. Год сельской школы // Сельская школа. - 1998. - № 1.- С. 75-76.

Неупокоева Н. Практический психолог в сельской школе // Народное образование. - 1998. - № 2. - С. 193.

Павлова В. Прообраз крестьянской усадьбы // Сельская школа. - 1998. - № 1. - С. 81-82.

Пичугина Г.В. Социально-экономическое выживание и перспективы развития системы начального сельскохозяйственного образования на селе // Крестьяноведение. - М., 1999.

Пичугина Г.В., Гурьянова М.П. Трудовое воспитание сельских школьников в цифрах и фактах // Школа и производство. - 1999. - № 5. - С. 10-12.

Поташник М. Учитель из села Шалушка // Народное образование. - 1998. - № 7. - С. 139.

Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений/ РАО, ИУО; Вступит. ст. В. С. Лазарева.- М.: Новая школа, 1996.

Поташник М. М. Оптимизация управления школой.- М.: Знание, 1991.

Поташник М. М., Моисеев А. М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования: Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования/ РАО, ИУО.- М.: Новая школа, 1998.- 176 с.

Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой: (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования.- М.: Новая школа, 1997.

Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. - М., 1996.

Прищепа В. Возродить русское село - значит оздоровить жизнь нации // Встреча (культ.-просвет. работа). - 1993. - № 1. - С. 8-10.

Проблемы оптимизации управления школой/ Под ред. М. М. Поташника.- М., 1990.

Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем./ Под ред. А. М. Моисеева.- М.: Педагогическое общество России, 1999.- 191 с.

Проектирование систем внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем./ Под ред. А.М.Моисеева. – М.: Пед. общество России, 2001. – 384 с.

Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений и учителей/ Под ред. М. М. Поташника.- М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.

Радюкина Е. Тульская школа на селе: взгляд в завтра // Сельская школа. - 1998. - № 2. - 86-88,

Рекомендации по образованию в области прав человека, гуманистическому и международному воспитанию. - Минск. Изд-во "Тэхналогія". 1997.

Рогачев С. Есть школа - живет село, живет село - живет Россия // Народное образование. - 1997. - № 8. - С. 118.

Рогачев С.А. Сельская малочисленная школа: перспективы развития // Дидакт. - 1998. - № 6. - С.20.

Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. - М., 1999. - Т. 2.

Рябова И.Г. Подготовка кадров в школе фермерского профиля // Дидакт. - 1998. - № 6. - С. 14.

Садыгин А.М. Воспитательное взаимодействие сельской школы и семьи. - Стерлитамак, 1992.

Сакрыкина К. В классе всего три ученика // Сельская школа. - 1998. - № 1. - С. 54-55.

Сельская школа на рубеже веков (Социологический портрет). Сост. В.Т. Лисовский, М.П.Гурьянова, Г.В.Пичугина и др. - Псков, 1999.

Сельская школа России: Сборник научно-методических материалов. - М.: Гуманит. Издат Центр Владос, 2000.

Семенов В.И. Малочисленная школа: опыт совместного творчества детей, педагогов и родителей // Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы / Под ред. Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой. - М., 1995. - С. 78-84.

Состояние и развитие системы общего среднего образования Российской Федерации в 1997/98 учебном году / Статистический сборник. - М., 1999. - Вып. 1.

Состояние, тенденции изменения и проблемы управления образованием/ Сост. В. С. Лазарев, Т. П. Афанасьева, А. М. Моисеев, О. М. Моисеева; Под ред. В. С. Лазарева.- М.: ИУО РАО, 1996.

Стрелкова Л.Ю. Народная школа С.А.Рачинского // Сельская школа. - М., 1991. - С. 146-165.

Суворова Г.Ф. Чему учить в сельской школе // Советская педагогика. - 1992. - № 3 - С. 31-36.

Тушинова Б.Д. Школа молодого фермера // Школа и производство. - 1997. - № 2. - С. 76.

Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева.- М.: Новая школа, 1995.

Управление современной школой. Пособие для директора школы/ Под ред. М. М. Поташника.- М.: АПП ЦИТП, 1992.

Управление школой: теоретические основы и методы. Учебное пособие/ РАО, ИУО; Под ред. В. С. Лазарева.- М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.- 336 с.

Фрадкин Ф.А. Школа в системе социализирующих факторов // Педагогика. - 1995. - № 2. - С. 79-83.

Фролова Г. Тенденции в развитии воспитательной системы сельской школы // Классный руководитель. - 1997. - № 1. - С. 33-37.

Цирульников А.М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы. - М., 1992. - С. 90.

Шематов В. Центр просвещения, культуры и спорта: образовательно-воспитательный комплекс, созданный на основе региональной программы "Развитие культуры Воронежского села" // Встреча (культ.-просвет. работа). - 1993. - № 8. - С. 11.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1

Уважаемый руководитель школы!

Предлагаем Вам выполнить несложное упражнение. В первом столбце перечислены в алфавитном порядке некоторые элементы и характеристики образовательной системы как открытой системы. Необходимо отнести эти элементы к одной из основных категорий ("входам", "процессам" или "выходам").

В каждой строке матрицы нужно поставить знак "+" в одном из трех столбцов (2, 3 или 4), к которому относится содержимое этой строки. В случае затруднений с отнесением ответа к одному из этих столбцов, поставьте знак "+" в последнем пятом столбце. Спасибо!

Элемент открытой системы	Входы Ресурсы	Процессы в системе	Выходы Результаты	Прочее (не вписывается в один из трех столбцов)
1	2	3	4	5
Авторитет в обществе				
Актный зал				
Аудиторный фонд				
Внеклассная работа				

Внутренний контроль				
Внутренняя среда системы				
Вспомогательный персонал				
Денежные средства				
Децентрализация управления				
1) Диагностирование обучения				
2) Заседание педсовета				
3) Здания и оборудование				
4) Здоровье школьников				
5) Знания учащихся				
6) Изучение и обобщение опыта				
7) Имидж, репутация системы				
8) Инновационная деятельность				
9) Информация				
10) Информирование учителей				
11) Исследовательская работа				
12) Коллектив				
13) Контингент учащихся				
14) Координация деятельности				
15) Материальное снабжение				
16) Медицинское обслуживание				
17) Методическая работа				
18) Методические разработки				
19) Методы диагностики				
20) Методы обучения				
21) Механизм управления				
22) Мониторинг обученности				
23) Научные идеи и концепции				
24) Нормативные акты, документы				
25) Образовательные стандарты				
26) Образовательные услуги				
27) Обучение школьников				
28) Обученность школьников				
29) Общественное мнение				
30) Общеучебные умения и				

навыки				
0. Организационная культура				
1. Организационная структура				
2. Организация деятельности				
3. Педагогическая поддержка				
4. Педагогические кадры				
5. Педагогический консилиум				
6. Пищеблок				
7. План работы				
8. Планирование				
9. Поступление в ВУЗы				
0. Прием людей на работу				
1. Программа развития				
2. Программы воспитания				
3. Прочность знаний				
4. Психическое развитие детей				
5. Развитие коллектива				
6. Развитие одаренности				
7. Ремонт школьных зданий				
8. Руководитель				
9. Руководство коллективом				
0. Сведения о событиях в регионе				
1. Сеть учреждений				
2. Сохранность контингента				
3. Социально-психологический климат				
4. Спонсорские пожертвования				
5. Спортивный зал				
6. Творческие способности детей				
7. Технические средства обучения				
8. Траектории образования				
9. Трудоустройство выпускников				
0. Уклад жизни				
1. Уровень воспитанности				
2. Урок				
3. Учебники				
4. Учебные планы				

5. Учебные программы				
6. Формы организации обучения				
7. Экспериментальная работа				

Комментарии:

По отношению к некоторым пунктам (например, 6,16,38,40,70) в ходе выполнения упражнения должно выясниться, что их трудно отнести к входам, процессам или выходам школы как системы. Дело в том, что они характеризуют ту внутреннюю среду, тот фон, на котором проходят внутришкольные процессы и без учета которого трудно понять, почему мы получаем те или иные результаты.

Приложение № 2

Конкретные функции управления школой

1. Функции управления поддержанием стабильного функционирования школы - конкретные функции системы внутришкольного управления, реализация которых ориентирована на поддержание стабильного функционирования школы.

Примерный состав этих функций может быть представлен следующим образом:

- организация выработки и доведения до всех заинтересованных лиц основных ориентиров функционирования школы, соответствующих принятой миссии школы;
- организация согласования в школьном сообществе важнейших ценностей, принципов, устремлений, на которые ориентируется функционирование школы;
- обеспечение понимания и принятия в сообществе смысла функционирования школы, придание осмысленности процессам жизнедеятельности школы
- организация приема в школу новых контингентов учащихся;

- организация распределения учащихся по классам;
- организация диагностики реальных учебных возможностей, воспитанности, развития, состояния здоровья школьников;
- организация адаптации вновь принятых учащихся к школьной жизни;
- организация приема на работу учителей и других сотрудников школы;
- расстановка педагогических кадров, распределение учебной нагрузки;
- организация разработки и введения в действие Устава школы, правил внутреннего распорядка, правил для учащихся;
- ознакомление работников школы с принятыми в сообществе нормами и правилами;
- тактическое и оперативное планирование функционирования школы, определение приоритетных направлений ее жизнедеятельности;
- тактическое и оперативное планирование функционирования образовательных процессов, межпроцессных связей;
- тактическое и оперативное планирование внеклассной и внешкольной воспитательной работы;
- тактическое и оперативное планирование обеспечивающих процессов и их увязка с целевыми характеристиками образовательного процесса;
- организация и контроль текущего планирования отдельных образовательных и обеспечивающих процессов;
- координация, обеспечение согласованности планов отдельных процессов в школе с параметрами общешкольного плана работы;
- организация образовательных процессов в соответствии с Уставом школы, календарным учебным графиком, расписанием занятий;
- организация взаимодействия педагогов в интересах повышения качества образовательного процесса и контроль его эффективности;

- организация ресурсного обеспечения функционирования школы, образовательных процессов;
- организация текущей работы всех подразделений и функциональных служб школы;
- контроль, анализ, оценка и коррекция состояния и результатов образовательного процесса;
- контроль и анализ обучающей и воспитательной деятельности педагогических кадров;
- организация документирования, учета и хранения важнейших данных, отражающих процесс функционирования школы;
- организация профилактики негативных явлений (неуспеваемости, перегрузки школьников, демотивации, проявлений девиантного поведения, ухудшения школьного самочувствия);
- мобилизация школьного сообщества для совместного решения задач повышения качества образования в школе;
- планирование, организация, руководство и контроль работы с педагогическими кадрами школы;
- планирование карьеры педагогических кадров в школе;
- планирование и реализация мер по социальной защите учащихся и педагогов, охране их здоровья;
- интеграция школьного сообщества;
- информирование сообщества о намерениях и планах администрации школы;
- информирование сообщества о решениях вышестоящих органов управления образованием, имеющих отношение к школе:
- планирование и организация аттестации педагогических кадров;
- планирование и организация итоговой аттестации учащихся;
- контроль за состоянием школьной образовательной среды, материальной базы, сбережением и расходованием ресурсов;

- контроль за соблюдением правил охраны труда и техники безопасности;
- контроль за состоянием ресурсобеспечивающей деятельности;
- разработка и введение в действие текущей организационно-распорядительной документации;
- представление интересов школы, школьного сообщества в муниципальной образовательной системе, местном сообществе, местных органах власти;
- планирование и организация участия школы в акциях муниципальной образовательной системы, в жизни местного сообщества;
- планирование и организация участия школы в различных отечественных и международных проектах;
- организация взаимодействия школы с родителями учащихся;
- организация использования имеющихся внешних связей школы;
- коррекция отклонений от намеченных планов и параметров функционирования школы;
- организация рекламы образовательных услуг, оказываемых школой;
- организация системы связей с общественностью, со средствами массовой информации;
- создание условий для работы органов учительского и ученического самоуправления;
- изучение и коррекция социально-психологической атмосферы в школьном сообществе;
- организация учета учащихся, нуждающихся в специальной педагогической поддержке и организация такой поддержки;
- стимулирование результативной работы педагогов и других работников школы;
- стимулирование учебной и внеучебной активности учащихся;

- организация выявления, обобщения и распространения (в школе и за ее пределами) полезного опыта внутришкольной деятельности;
- привлечение внимания сообщества к трудностям, возникающим в ходе функционирования школы и поиску путей их преодоления;
- подготовка школы к проведению лицензирования, аттестации и аккредитации;
- разработка и введение стандартов и нормативов, регулирующих процессы и процедуры функционирования школы, контроль за их соблюдением и анализ их эффективности и др.

2. Функции управления развитием, инновационными процессами в школе - конкретные функции системы внутришкольного управления, реализация которых ориентирована на эффективное управленческое обеспечение и сопровождение развития образовательного учреждения.

Примерный состав этих функций может быть представлен следующим образом:

- стратегический анализ состояния и прогнозирование тенденций изменения значимой внешней среды школы;
- стратегический анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа, требований общества к школе;
- мониторинг изменений в социальном окружении школы, в образовательной политике, в территориальной образовательной системе;
- системный анализ и оценка достижений школы, образовательного процесса, имеющегося у школы передового опыта, конкурентных преимуществ;
- системный проблемно-ориентированный анализ состояния и тенденций изменения школьной системы в свете нового социального заказа;
- организация ценностного самоопределения школьного сообщества, ориентации в системе ценностей;

- организация выработки новой системы ценностей школьного общества;
- инициирование "кризисов компетентности" в школьном сообществе, стимулирование инновационной мотивации поведения;
- организация выработки новой миссии школы;
- организация разработки образов (моделей) выпускников школы;
- организация выработки и задавания нормативов качества образования в школе;
- планирование, организация, руководство и контроль разработки целевой программы развития школы;
- организация разработки концепции будущего состояния школы;
- организация разработки стратегии перехода к новому состоянию школы;
- выработка курса инновационной образовательной политики школы;
- организация проектирования основных направлений обновления школы и достигаемых рубежей по каждому направлению;
- планирование инновационной деятельности в школе;
- планирование, организация, руководство и контроль реализации целевой программы развития школы;
- планирование, организация, руководство и контроль исследовательских работ в школе;
- организация разработки нового учебного плана школы;
- организация поиска образовательных и иных новшеств за пределами школы;
- организация разработки нового программно-методического обеспечения;
- экспертиза нового программно-методического обеспечения;
- разработка нормативных требований к организации отдельных инновационных проектов;

- организация подразделений и служб, занимающихся инновационной, исследовательской, опытно-экспериментальной работой;
- координация отдельных инновационных проектов;
- инициирование и курирование отдельных инновационных проектов;
- организация разработки нормативной документации, обеспечивающей инновационную деятельность в школе;
- организация изучения и обобщения опыта инновационной деятельности в школе;
- организация установления и использования внешних связей в интересах развития инновационных процессов в школе;
- руководство инновационной деятельностью в школе;
- стимулирование участия педагогов, школьников, родителей в развитии школы;
- организация профилактики и преодоления сопротивления нововведениям;
- организация ресурсного обеспечения инновационных процессов;
- анализ и оценка эффективности инновационной деятельности;
- проектирование обновленной образовательной среды школы;
- поддержка процессов интеграции в школьном сообществе и т.д.

3.Функции управления функционированием и саморазвитием системы внутришкольного управления (функции метауправления) - конкретные функции системы внутришкольного управления по отношению к ней самой и к осуществляемой ею управленческой деятельности в школе. Осознание необходимости развития этой группы функций у системы внутришкольного управления свидетельствует о высоком уровне профессиональной зрелости руководителей школы, так как именно их реализация способна обеспечить **опережающее развитие системы управления** по сравнению с объектом управления.

Примерный состав этих функций может быть представлен следующим образом:

- анализ состояния и прогнозирование изменений значимой среды системы управления, выявление актуальных и перспективных требований к управлению;
- мониторинг ситуации в школе и окружающей среде в аспекте изменений требований к управлению;
- мониторинг вероятных опасностей и негативных влияний различных факторов на управление с целью нейтрализации или компенсации их влияния;
- мониторинг благоприятных возможностей для решения управленческих задач;
- анализ достижений и преимуществ действующей системы управления школой;
- проблемный анализ действующей системы управления в свете актуальных и перспективных требований;
- организация проектирования новой системы внутришкольного управления в целом и всех ее подсистем;
- организация перехода от действующей системы - к новой системе управления школой;
- коррекция системы управления школой;
- организация (самоорганизация) функционирования субъектов управления школой;
- организация и координация взаимодействий субъектов управления школой;
- стратегическое планирование управленческой деятельности, выработка стратегий управления школой, ее функционированием и развитием;
- текущее планирование управленческой деятельности;

- определение конкретных целей и задач управления и субъектов управления;
- координация стратегических и текущих планов управленческой деятельности;
- разработка и уточнение требований к субъектам внутришкольного управления, функциональных обязанностей, полномочий, зон ответственности;
- разработка и организация использования управленческого инструментария, средств управления;
- анализ текущей эффективности внутришкольного управления;
- организация изучения общественного мнения, отношений к управлению;
- поиск перспективных управленческих новшеств вне школы;
- анализ и обобщение собственного управленческого опыта;
- организация освоения и использования управленческих новшеств в системе внутришкольного управления;
- организация исследовательской работы по вопросам управления школой;
- организация экспериментальной работы по вопросам управления школой;
- установление связей и взаимодействия с научными и консультативными структурами, занимающимися вопросами развития внутришкольного управления;
- организация информационного, кадрового, материально-технического, мотивационного самообеспечения системы управления;
- стимулирование результативной работы субъектов внутришкольного управления;
- стимулирование освоения новых управленческих методов, средств, технологий;
- стандартизация правил и процедур управленческой деятельности;

- фиксация основных организационных механизмов управления;
- разработка и введение в действие кодексов профессионального поведения руководителей;
- культивирование профессиональных педагогических и управленческих ценностей и норм в группе руководителей школы;
- анализ и коррекция социально-психологического климата, взаимоотношений в коллективе управленцев;
- создание благоприятных условий для управленческой деятельности в школе, работы субъектов управления;
- подготовка резерва руководителей школы из числа педагогов, имеющих способности и склонности к управленческой работе;
- оказание помощи начинающим администраторам в освоении управленческой деятельности;
- обеспечение преемственности политики руководства при смене членов школьной администрации;
- организация повышения квалификации членов школьной администрации (внутри школы и за ее пределами) и др.

Приложение № 3

Правила формулирования целей

ХОРОШАЯ ФОРМУЛИРОВКА ЦЕЛЕЙ ОТВЕЧАЕТ СЛЕДУЮЩИМ ПРИЗНАКАМ:

- 1) она начинается с глагола в неопределенной форме в повелительном наклонении, характеризующего выполняемые действия;
- 2) конкретизирует **требуемый конечный результат**;
- 3) конкретизирует **заданный срок достижения цели**;
- 4) конкретизирует **максимальную величину допустимых затрат**;
- 5) дает **количественную характеристику требуемого результата работ, необходимую для подтверждения факта достижения цели**;

- 6) оговаривает только, "когда" и "что" должно быть сделано, не вдаваясь в детали - "почему" и "как" это должно быть сделано;
- 7) непосредственно отвечает целевому назначению и функциональным обязанностям данного управляющего и его прямых начальников;
- 8) понятна всем, кто будет работать для ее достижения;
- 9) реальна и достижима, но не легка;
- 10) обеспечивает большую отдачу от затрат времени и ресурсов по сравнению с другими возможными целями;
- 11) реализуема в пределах наличного или гарантированного объема ресурсов;
- 12) исключает или минимизирует возможность двойной ответственности за результаты совместных работ;
- 13) соответствует основным принципам и методам работы подразделения и организации в целом;
- 14) совпадает с интересами исполнителей и не вызывает серьезных конфликтов в организации;
- 15) зафиксирована письменно, копии хранятся для справок у начальника и подчиненных;
- 16) согласована управляющим в личной беседе с подчиненными.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЦЕЛЕЙ

1. Правильно ли составлена структура формулировки цели (Начинается ли она с глагола в неопределенной форме повелительного наклонения, определен ли конечный результат, оговорены ли сроки его достижения и допустимый объем затрат)?
2. Можно ли измерить и подтвердить факт достижения цели?
3. Отвечает ли она целевому назначению и функциональным обязанностям самого управляющего и его прямых начальников?

4. Понятна ли она всем, кто будет работать для ее достижения?
5. Насколько она реальна, достижима и сложна для управляющего и его организации?
6. Оправдают ли достигнутые результаты затраты времени и ресурсов на их достижение?
7. Соответствует ли цель основным принципам и методам работы организации в целом?
8. Четко ли определена личная ответственность субъектов управления за достижение конечного результата?

(Источник Дж. Моррисей: Целевое управление организацией./ Под ред. И.М.Верещагина - М.: Сов. Радио, 1979).

Примерная структура Информационной справки к Программе развития школы

ИНФОРМАЦИОННАЯ СПРАВКА О ШКОЛЕ - необходимая составная часть программы развития образовательного учреждения. Информационная справка призвана выполнить важные функции как по отношению к разработчикам программы развития, так и по отношению к внешним экспертам. Разработчики программы развития, собирая материал для Информационной справки, начинают лучше осмысливать достигнутый уровень развития своей школы, а внешние эксперты, читая справку, способны быстро войти в курс основных достижений и проблем школы.

Информационная справка о школе мыслится как текст прежде всего информационный и информативный, а не аналитический (аналитико-прогностическое обоснование программы развития дается в программе после справки). Поэтому от Информационной справки о школе требуется прежде всего краткое изложение важнейшей объективной информации о школе.

В структуре информационной справки о школе рекомендуется отразить следующие моменты:

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

- важнейшие объемные данные о школе (количество учащихся, классов-комплектов, наличие и характер потоков и различных видов классов, сменность занятий);
- характеристика контингента учащихся;
- характеристика педагогического персонала школы (общее количество педагогов, соотношение основных работников и совместителей, распределение педагогов по возрасту, стажу, уровню образования, квалификации (с учетом разрядов и категорий по Единой тарифной сетке, наличие учителей, отмеченных наградами, почетными званиями, имеющих ученые степени, работающих в школе профессоров и преподавателей вузов сотрудников НИИ и т.п.);
- характеристика действующего программно-методического обеспечения учебного и воспитательного процесса;
- характеристика подходов к диагностике результатов образовательного процесса;
- характеристика состояния школьного здания, инфраструктуры образовательного процесса, аудиторного фонда;
- характеристика наличия и состояния учебно-материальной базы школы;
- характеристика нормативно-правового и документационного обеспечения работы школы;
- краткая характеристика действующей системы работы с педагогическими кадрами;
- краткая характеристика действующей системы внутришкольного управления;
- основные результаты образовательного процесса (в динамике за ряд лет):
- основные результаты инновационных процессов, опытно-экспериментальной работы в школе.

По ходу изложения Информационной справки о школе рекомендуется использовать графики и диаграммы с краткими комментариями.

Памятка для анализа учебного плана школы

Учебный план должен включать:

требования к наполнению основных компонентов (федерального, регионального, национального, школьного);

сочетание этих требований;

номенклатуру предметов;

определение нагрузки по определенным предметам (углубление) и циклам (профильность);

оптимальные уровни общей нагрузки учащихся (от щадящей до весьма напряженной).

Кроме этого, необходимо рассмотреть учебный план с учетом уровня подготовки учащихся (от планов для классов одаренных детей до планов классов компенсирующего обучения).

Учебный план должен удовлетворять таким требованиям, как:

полнота (обеспечение широты развития личности; учет региональных и национальных образовательных, социокультурных и иных потребностей, наличие и развитость соответствующих компонентов);

целостность (необходимость и достаточность компонентов, их внутренняя взаимосвязь);

сбалансированность (рациональный баланс между федеральным, региональным и школьным компонентами; между циклами предметов, отдельными предметами; между обязательными предметами и предметами по выбору);

преемственность между ступенями и классами (годами обучения);

соответствие реальному времени (необходимая гибкость плана, наличие резервов, отсутствие перегрузки учащихся и т.п.);

“просчитанность” (четкая осознанность направленности плана, его особенностей, сильных и слабых сторон, реальных возможностей, взаи-

мосоответствия с определенными программами, современности, перспективности).

При анализе плана целесообразно ответить на следующие вопросы:

на основании каких нормативных документов, других источников составлялся учебный план школы;

сохраняется ли в учебном плане в необходимом объеме содержание, являющееся обязательным на каждой ступени обучения;

насколько целесообразно и результативно используется школьный компонент;

соответствует ли содержание учебного плана основным целям инновационного учреждения, отражает ли его специфику;

ориентированы ли структура и содержание плана на развитие целостного мировоззрения и подготовку молодежи к восприятию и освоению современных реалий жизни (введение, например, курсов экологической, правовой, экономической, психологической, профессиональной направленности);

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

реализуется ли учебный план школы в полном объеме (и если нет, то почему).

Приложение № 6

Перечень вопросов, нуждающихся в рассмотрении при разработке и оценке инновационных учебных программ

1. Почему возникла потребность в создании иной (новой, модернизированной) учебной программы (нет аналогов, курс совершенно новый; существующие программы не удовлетворяют; имеющиеся программы не известны разработчикам; имеющиеся программы “не вписываются” в инновационную политику школы, ее учебный план; “хочется чего-нибудь но-

вого” и т.д.)?

2. На основании чего создана предлагаемая программа (на основании действующей типовой; на основании программы вуза; на основании программ для гимназий, лицеев, спецклассов и т.д.; на основании только собственных подходов и опыта, так как аналогов нет)?

3. В чем отличие разработанной программы от существующих, в чем ее особенности, оригинальность?

4. Обеспечивает ли реализация предложенной программы обязательные требования государственных образовательных стандартов?

5. Какие (конкретно) иные, новые результаты будут достигнуты при работе по данной программе (более высокий уровень знаний, умений и навыков, развитие мировоззрения, ценностных ориентаций, креативности мышления; экономия времени и усилий; повышение уровня учебной мотивации и др.)?

6. За счет чего в программе предполагается обеспечить достижение желаемых высоких и новых результатов (обеспечивается ли содержанием программы воспитательная, развивающая, ценностная, деятельностная, коммуникативная, самообразовательная, творческая, оздоровительная направленность; возможности для индивидуализации и дифференциации обучения, учета познавательных интересов и склонностей учащихся; доступность обучения; культуросообразность обучения, его региональная, национально-этническая направленность; целостность, системность, полнота восприятия и усвоения материала; экономичность, соответствие материала наличному учебному времени; направленность на наиболее важные, приоритетные для данной области знания компоненты, современность, актуальность, связь с жизнью; возможность координации и интеграции с другими программами; репрезентативность программы, ее способность достойно представлять содержание соответствующей области знаний и т.п.)?

7. Какие особые трудности возможны при реализации новой про-

граммы и как предполагается их преодолевать, предупреждать, компенсировать?

8. Сопровождается ли данная программа другими компонентами учебно-методического комплекса (имеется ли соответствующий учебник, задачник, другие пособия, методические разработки для учителя и учащихся и т.п.), и если нет, то как предполагается решать эту проблему?

9. Какие педагогические технологии, доминирующие формы организации занятий, методы, приемы, средства обучения оптимальны для реализации данной программы? Готовы ли разработчики к их эффективному применению?

10. Выполняются ли основные требования к оформлению, построению инновационной учебной программы (наличие объяснительной записки, содержащей концепцию учебного курса, его специфики; структурирование курса по разделам и темам; разумность дозировки времени на изучение разных элементов программы; четкость требований к ожидаемым результатам обучения и др.)?

11. Требуется ли программа опытно-экспериментальной проверки, и если да, то как предполагается ее осуществить?

12. Какая помощь со стороны администрации школы, приглашенных специалистов необходима для доводки программы, ее экспертизы, проверки?

Приложение № 7

Наиболее распространенные причины сопротивления нововведениям в деятельности организаций

1. Отсутствие убежденности в необходимости изменений. Если люди недостаточно информированы, а цель перестройки не объяснена, они чаще всего рассматривают существующую ситуацию как удовлетворительную, а усилия изменить ее - как бесполезные и досадные.

2. Недовольство переменами, насаждаемыми сверху. Обычно

людям не нравится, когда с ними обращаются как с пассивными объектами. Они возмущаются изменениями, насаждаемыми сверху, относительно которых не могут высказать своего мнения.

3. Недовольство неожиданностями. Люди не хотят, чтобы их держали в неведении относительно подготавливаемых действий, возмущаются решениями руководства относительно важных перемен, если они принимаются неожиданно.

4. Страх перед неизвестностью. Обычно люди не любят жить в неопределенности и могут предпочесть несовершенное настоящее неизвестному и неопределенному будущему.

5. Нежелание иметь дело с непопулярными проблемами. Руководители и другие лица часто стараются избежать неприятностей реальности и непопулярных действий, даже если понимают, что не смогут делать этого всегда.

6. Страх перед неспособностью выполнить что-либо и неудачей. Многих людей волнует, смогут ли они приспособиться к изменениям, сохранить и повысить эффективность своей работы в новой ситуации. Некоторые чувствуют себя неуверенно и сомневаются, могут ли они сделать особые усилия и освоить новые навыки и умения.

7. Нарушение установленного порядка, привычек и взаимоотношений. После организационных изменений установленный и хорошо отработанный порядок и навыки труда могут стать ненужными, а знакомые взаимоотношения трансформироваться или полностью разрушиться. Это может привести к значительным фрустрации и разочарованию.

8. Отсутствие уважения и доверия к лицу, содействующему осуществлению изменений. Люди относятся с подозрением к переменам, предлагаемым руководителем, которому они не доверяют и которого они не уважают, или внешним лицом, компетенция и мотивы которого неизвестны или непонятны.

(Источник: Управленческое консультирование: в 2-х т. Т. 1 - М.:

Интерэксперт, 1992).

Наиболее распространенные мотивировки отказа от нововведений, которые необходимо учитывать руководителю

1. “ЭТО у нас уже есть”. Эта весьма распространенная мотивировка отказа от нововведения требует от руководителя школы и его соратников умения четко и доказательно демонстрировать новизну, а главное – реальные преимущества предлагаемой идеи (подхода, методики и т.п.) по сравнению со сложившейся практикой.

2. “ЭТО у нас не получится”. Преодоление такой мотивировки требует от организаторов инновационной деятельности хорошего знания реального потенциала школы, участников инновационного процесса, имеющихся ресурсов.

3. “ЭТО не решает наших главных проблем”. Выдвижение такой мотивировки отказа от освоения тех или иных новшеств, во-первых, позволяет директору провести дополнительное обсуждение приоритетов развития школы (что никогда не является лишним), а во-вторых, показать место этого новшества в решении главных проблем школы, отвергая, как неконструктивную, логику “все или ничего”.

4. “ЭТО требует доработки”. Такая мотивировка выдвигается, когда противники изменений не могут доказать ненужность нововведения и пытаются доказать, что оно является “сырым”, негодным к освоению. В случае уверенности директора в демагогичности этой мотивировки в конкретной ситуации ему следует продумать и предложить реальные меры (может быть, с участием самих оппонентов), направленные на доводку нововведения в процесс его освоения.

5. “Здесь не все равноценно”. Коварство этой мотивировки чревато тем, что вместо системного эффекта от внедрения будет получен частичный, иногда “копеечный” эффект, который поставит под сомнение идею нововведения. В этих случаях руководитель должен показывать

бесперспективность “кусочного” или искажающего главную идею новшества освоения.

6. “Есть и другие предложения”. Эта весьма правдоподобная мотивировка отказа от нововведения под предлогом наличия целого ряда более предпочтительных альтернатив опасна тем, что идея обновления того или иного участка школы окажется “утопленной в дискуссиях”. Именно эта мысль может быть использована директором школы в полемике для преодоления названного барьера на пути нововведений.

7. “В идее есть очевидные изъяны”. Эта мотивировка может привести к зачеркиванию под предлогом критики недостатков идеи новшества (реальных или выдуманных) того ценного, что является в нем преобладающим, к “выплескиванию вместе с грязной водой и младенца”. Отставание главного в предлагаемом к освоению новшестве - естественная задача руководителя.

(При подготовке приложения использованы материалы книги: А.И.Пригожин Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). - М., Политиздат, 1989).

Приложение № 9

Понятие о модели выпускника школы

Модель выпускника школы - важнейший стратегический ориентир (общее устремление) жизнедеятельности образовательного учреждения, общая основа для постановки конкретных образовательных целей, совокупность идеальных представлений субъектов образовательного процесса о требуемом, необходимом характере и уровне **качества (результатов) образования в школе**. Модель разрабатывается на основе требований государственных образовательных стандартов, пожеланий и запросов клиентов и заказчиков образовательного учреждения, диагности-

ки реальных возможностей конкретных школьников, системы ценностей и миссии образовательного учреждения.

Модель выпускника в принципе может разрабатываться в двух вариантах, на двух уровнях - 1) модель выпускника как некий внутришкольный стандарт качества образования в школе, гарантированный для всех школьников минимум образовательных результатов и 2) модель-максимум как образ максимально возможных, предельных для конкретных возрастных групп школьников результатов образования (этот уровень модели далеко выходит за рамки любых стандартов и выступает как сверхзадача и источник поиска резервов в построении образования школьников).

Модель выпускника не должна носить излишне жесткого характера и ни в коем случае не рассматривается как “прокрустово ложе” для конкретных учащихся, так как ее достижение не является самоцелью, а недостижение или неполное достижение не является основанием для негативной оценки учащихся. Моделирование выпускника имеет иное назначение: без представляемого с большей или меньшей степенью ясности принципиального образа основных результатов образования невозможно спроектировать и построить адекватные условия развития личности школьника, образовательную и иные подсистемы школы. Именно характер модели выпускника порождает специфические требования к общей образовательной среде школы, к видам и формам организации деятельности и общения школьников, к образовательным программам и технологиям, к характеру образовательных взаимодействий, а отсюда - формулирование особенных требований к педагогическому персоналу школы и т.д. Таким образом, модель выпускника является системообразующей основой и точкой отсчета при системном проектировании школы, которая должна строиться именно для учеников, для удовлетворения их потребностей и развития их возможностей и способностей. При этом школа, спроектированная, исходя из образа выпускника, может фактиче-

ски порождать образовательные процессы и результаты, существенно превосходящие первоначальные представления о модели выпускника. Поэтому проектирование модели выпускника не одноразовая акция: модель должна постоянно развиваться, перепроектироваться, уточняться.

В вариативной школе, организующей некоторое множество различных индивидуальных и групповых траекторий образования школьников, необходимо продумывать несколько вариантов моделей выпускника (для каждой такой траектории, потока учащихся, вида классов). От модели выпускника необходимо “идти” при проектировании промежуточных моделей результатов образования (для начальной, основной школы, для каждой параллели).

При создании модели важно отразить наиболее значимые группы, виды, типы результатов образования (как правило, это описывается в рамках основных функций образовательного процесса -например, познавательной, воспитательной, психического развития, развития творчества, оздоровительной). Наиболее зрелые модели, как правило, отражают не столько объемные и количественные характеристики ожидаемых достижений школьников, сколько их качество - качество знаний, умений, навыков, значимые свойства воспитанности, психического развития, здоровья. При этом развитие модели выпускника идет не столько в плане количественного приращения результатов (большой объем знаний, умений и т.п.), сколько в плане появления новых типов результатов, которые ранее школа вообще не планировала или не считала приоритетными. Для лучшего представления характера и особенностей модели полезно провести последовательное сопоставление будущего выпускника данного образовательного учреждения в данное время: 1) с его же реальными результатами образования в прошлые годы (важно увидеть характер динамики, изменений в содержании и уровне результатов, на которые рассчитывает школа); 2) с уровнем обязательных требований государственных образовательных стандартов и программ; 3) со среднестатистиче-

скими результатами, достигаемыми другими учреждениями в рамках территориальной и других систем образования (при этом характер модели выпускника в школах с повышенным уровнем образования, естественно, должен существенно превосходить общий уровень).

Описание модели выпускника является обязательной составной частью **концепции желаемого будущего состояния школы в рамках программы развития образовательного учреждения.**

Приложение № 10

Анкета

Отношение учащегося к школе.

(Разработана научным сотрудником ИУО РАО Дундуковой Ю.Ю.)

Оцените справедливость суждения с помощью шкалы: 0 - неправда, 9 - абсолютная правда.

1	Учителя относятся ко мне доброжелательно	0123456789
2	Я знаю, что в трудную минуту учителя придут ко мне на помощь	0123456789
3	В школе мне уютно	0123456789
4	Школа вызывает чувство страха	0123456789
5	Обычно я испытываю неуверенность в своих знаниях	0123456789
6	Учителя помогают ученикам проявлять ответственность и самостоятельность	0123456789
7	Учителя уважают мое мнение, стараются меня понять	0123456789
8	Учителя проявляют на уроках требовательность и справедливость	0123456789

9	Учителя стараются создать хорошие условия для учебы	0123456789
10	Для учителей мое мнение ничего не значит	0123456789
11	Идеальная школа для меня - это школа, в которой дают хорошее образование	0123456789
12	Если бы у меня была возможность, я бы ушел в другую школу	0123456789
13	Учителя работают для себя, а не для учеников	0123456789
14	Я не верю своим учителям	0123456789
15	Учителя редко оценивают мои знания объективно	0123456789
16	Как правило мои оценки завышены	0123456789
17	Наша школа - одна из лучших	0123456789
18	Мне нравится школьная жизнь	0123456789
19	Я доверяю своим учителям	0123456789
20	Обычно мои оценки занижены	0123456789
21	В последнее время в школе появилось много интересных предметов	0123456789
22	Если бы у меня была возможность, я бы не учился в школе	0123456789
23	Школа вызывает у меня только отрицательные чувства и плохие воспоминания	0123456789
24	В нашей школе личность человека важнее отметки	0123456789
25	Я ценю то, что узнаю каждый день что-то новое.	0123456789
26	В нашей школе работают настоящие профессионалы.	0123456789
27	Среди наших учителей много равнодушных людей	0123456789
28	Наши учителя могли бы работать лучше	0123456789
29	Я считаю, что наша школа плохо выполняет свои функции обучения и воспитания	0123456789
30	В нашей школе я научился лучше понимать себя и дру-	0123456789

	гих людей	
31	В школе меня ждут одни неудачи	0123456789
32	Учителя в нашей школе относятся хорошо только к тем, кто хорошо учится	0123456789
33	У меня прочные знания по предметам	0123456789
34	Я обычно не задерживаюсь в школе	0123456789
35	Я стараюсь избегать ситуаций, когда приходится быть один на один с учителем	0123456789
36	В нашей школе стараются не только учить, но и развивать личность ученика	0123456789

Ключ

Параметр	вопросы	макс балл
Положительное отношение к школе	3, 17, 18, 21, 24, 26, 30,36	72
Отрицательное отношение к школе	4, 12, 22, 23, 27, 29, 31, 34	72
Положительное отношение к учителям	1, 2, 6, 7, 8, 9, 19, 26	72
Отрицательное отношение к учителям	10, 13, 14, 15, 27, 28, 32,35	72
Положительное отношение к знаниям	11, 21, 25, 30, 33	45
Отрицательное отношение к знаниям	5, 15, 16, 20, 22	45
В целом положительное отношение к школе, учебе, учителям	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 17, 18,19,21,24,25,26,30,33, 36	162

В целом отрицательное отношение к школе, учебе, учителям	4, 5, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35	162
--	--	-----