

# Квалификация как объект управления

*С.Н. Распопова, М.В. Чеченкова*

**Сегодня в школе меняется многое. Цели деятельности и планируемые результаты обновляются в соответствии с новым образовательным стандартом. Правила хозяйствования — по условиям Федерального закона № 83-ФЗ. Повышение квалификации директоров школ — в сопредельных с государством территориях. Более того, и внешняя среда повсеместно выказывает нужду в мнении членов образовательного сообщества. Только вот до профессиональной рефлексии дойдёт ли дело? Сомнения не убавляются, потому что остаётся неизменной кадровая основа реформируемой школы, прежде всего — её непосредственные руководители, директор школы и его заместители.**

• стандарт квалификации • уровень профессионализма • мотивация • внутрикорпоративное обучение • коллективные формы работы

## Уровень профессионализма

Квалификационный рост и развитие организации — нечто большее, чем сумма обновлённых средств обучения, структуры, технологий, пройденных курсов повышения квалификации. Российская школа дорого заплатила за годы своего забвения: профессионально иссяк главный источник развития, которым она всегда располагала в избытке, — человеческий ресурс, а экономической и социокультурной ситуацией долгие десятилетия оправдывали слишком многое в сфере образования. Это и отучило руководителей школ идентифицировать себя со школой, анализировать свои (внутришкольные) потребности, связанные с уровнем компетентности и подготовки педагогического персонала, сознательно и целенаправленно конструировать мотивационную среду для квалификационного роста педагогов.

*Как обусловить уровень профессионализма в соответствии с должностью руководителя школы, как расширить диапазон профессиональных ролей и качество их исполнения? Здесь возникают ключевые вопросы:*

- При каких условиях школьный менеджмент начнёт «целеполагать от качества», от профессионального развития — индивидуального и коллективного?
- Что может стать предпосылками развития школы при исчерпанности внутренних ресурсов?
- Что может стать неформальной процедурой сертификации административного персонала как условия мотивации самообразования?

Ответы на прозвучавшие вопросы сложились в калужском опыте целенаправленного руководства процессом создания мотивационной среды для профессионального роста руководителей школ города Калуги. Этот опыт базируется на основаниях:

- заданном управлении образования на муниципальном уровне стандарте качества по отношению к квалификации директора-управленца;
- неукоснительном (по сути) и творческом (по исполнению) следовании критериям качества компетентностного стандарта руководителя школы при организации тематических семинаров-самопрезентаций директорами школ своих моделей управления ресурсами школ, процессами, результатами деятельности на основе принципов конкретности решаемых проблем, регулярности тематических встреч, дискуссионности, личного участия в семинарах руководителей муниципального органа управления образования в качестве экспертов;
- внутрикорпоративном обучении по направлениям образовательного менеджмента (например, по программе «Проектирование опытно-экспериментальной работы в школе») для соответствующей целевой аудитории.

### О стандарте квалификации

Мы исходили из того, что управление качеством — это управление требованиями к качеству и процессами, их реализующими. А это значит, что требования к качеству прежде всего должны быть информационно доступными. Поэтому Управлением образования был заявлен *профессиональный компетентностный стандарт руководителя школы*, публично предъявлена своего рода расширенная профессиограмма директора школы, в которой он был призван решать вопросы собственно *образовательного* процесса. Соответствие параметрам этого стандарта, по нашему замыслу, должно было стать достаточным основанием, удостоверяющим качество компетенции руководителя. Это была целенаправленно спроектированная и *документированная система* оценки квалификации школьных менеджеров. Критерии оценивания прежде всего были заявлены в Положении о порядке и условиях формирования и распределения централизованного фонда стимулирования руководителей муниципальных образовательных учреждений города.

### Управление процессом следования компетентностному стандарту

Однако недостаточно однажды заявить стандарт для того, чтобы необходимость ему соответствовать стала фактором, мотивирующим профессиональное саморазвитие директоров школ. Стала очевидной потребность наполнить процесс функционального взаимодействия Управления образования с руководителями подведомственных учреждений *событиями*, настойчиво и последовательно фиксирующими *равнение на провозглашённый стандарт* профессионально-калфикационного качества. Таким *событием* стал постоянно действующий в течение четырёх лет семинар по проблеме функционирования и развития школ. Предложена не только тема, но и форма участия в семинаре: самопрезентация сложившейся в опыте директора модели управления ресурсами школы, процессами, результатами деятельности.

У тематических встреч был свой *регламент и сценарный план*. Назначение сценарного плана — обеспечить целенаправленность диалога по завершении самопрезентации, предостеречь от возможных неконструктивных отклонений от темы, целенаправленно сформировать общую оценку состояния школы и видения ресурсов для развития. Проще говоря, сценарный план грядущего семинара должен был создать условия (в том числе предусмотреть риски) для реализации рекомендаций Управления образования и проектов решений относительно состояния управления каждой школой на текущий момент и в среднесрочной перспективе. Целесообразность действий в соответствии со сценарным планом потребовала предварительной работы со школьной документацией, прежде всего — с основной образовательной программой школы, поэтому регламентом проведения семинара было предусмотрено представить программу в Управление образования не менее чем за три дня до даты семинара.

Графиком проведения семинаров было предусмотрено в один день заслушивать две школы. «Пары» комплектовались чаще всего по принципу компенсации для обучающего эффекта.

Проект будущих семинаров предусматривал две главные роли (директор и его команда и эксперты) и два главных «акта». Первая часть состояла в заранее подготовленном докладе директора школы на единую для всех руководителей тему с инвариантным набором микротем и относительно пассивном (в роли слушателей и зрителей) участии экспертов — специалистов Управления образования города, Информационно-методического центра и Психолого-медико-педагогического центра диагностики и консультирования.

У директора была задача квалифицированно организовать своё общение с аудиторией: его суждения и выводы должны быть самостоятельными, убедительными, обоснованными, диалогичными. Воля и профессионализм директора выразились и в организации деятельности команды, участвовавшей в подготовке выступления, и в работе семинара.

Вторая часть предполагала полилог на основе представленных документов и доклада между экспертами и директором школы и его командой, состав которой для участия в семинаре каждый руководитель формировал самостоятельно. Выступление директора предполагало интеграцию, сотрудничество с членами команды; они в свою очередь, содействовали друг другу, активно способствуя достижению общих целей совместного участия в семинаре.

Состоявшееся общение имело вопросно-ответный характер, кроме того, его можно характеризовать в какой-то мере как конфронтационное: на это мы шли сознательно, исходя из особенностей аудитории директоров школ, привыкшей к ролевому общению с позиции старшего, сильного, принимающего решение. Кроме того, эту аудиторию вполне можно считать ещё и той, которую, как говорят, ничем не удивишь. Живой интерес, на наш взгляд, мог быть только спровоцирован, в том числе конфронтационной манерой как приёмом активизации внимания, организации дискуссионного поля, погружения в проблему. Психологи, участники семинаров, характеризовали этот приём как «якорь-раздражитель», провоцирующий противоборство как минимум двух точек зрения. В нашей ситуации ролевого общения конфронтация была объективно неизбежна. Понятно, что для такой иерархической организационной структуры с крепкой вертикалью отношений «начальник — подчинённый», как школа, подобное приглашение к диалогу на профессионально-педагогическую тему было приравнено к «приглашению на казнь». Это воспринималось как угроза привычному статусу, имиджу и потому неизбежно вызывало сопротивление.

Процесс общения, естественно, двусторонне оценивался, вызывая острую, подчас болезненную, реакцию. Что оценивали слушатели, эксперты? Кроме основной образовательной программы и программы развития школы оценивали уровень научной компетенции в области проблемы и практического опыта в её решении; уровень самооценки выступающим своих лично-деловых качеств; умение обращаться со словом — важнейшим профессиональным средством; владение техникой живого контакта как на индивидуальном, так и на коллективном уровне.

У экспертов была задача, определённая характеристикой общения как универсальным способом познания другого: увидеть неповторимый набор лично-

деловых качеств выступающего, особенности техники общения и т.п. Каким мы увидели характер выступления руководителей? Вот типичные черты:

- стихийность выступления — вызвана отсутствием сложившейся системы работы, что, в свою очередь, вызвало необходимость спешно готовить документы, собирать «пакет» из разрозненных источников;
- склонность к имитации в деловой практике — имитации инновационной деятельности, имитации развития (линия поведения — маскировка, мотив оратора — защитить свою позицию, переживание — неуверенность);
- были попытки проблематизировать имеющийся опыт на основе анализа ситуации. В результате — намечен поиск собственной позиции, команда вышла на старт осмысления педагогической проблемы «функционирование и развитие», усомнившись в своих первоначальных представлениях;
- ряд выступлений позволяет предположить, что руководители самоустранились от процесса разработки программных документов, а также от организации командного взаимодействия в поиске решений профессиональных задач;
- относительно техники общения: выступающие не были нацелены на *обратную связь*, т.е. не готовы к осмыслению ответных реакций партнёров по общению, к поиску продуктивных контактов.

Возвращаясь к сценарному плану, отметим, что «выход» этого мероприятия или «параметры выпускаемой продукции» были определены заранее:

- созданы условия для проблематизации управленческого опыта директора школы, преодоления горизонта быденного понимания процессов функционирования и развития школы, мотивации к основательному содержательному познанию педагогических процессов функционирования и развития;
- указаны неиспользованные ресурсы и «упущенные возможности», содержательная и структурная недостаточность школьных документов — основной образовательной программы и программы развития;
- образовательная программа стала темой профессионального диалога в школе, от которой руководители самоустранились, считая тему либо «формально-бумажной», либо свой функционал исчерпанным финансово-хозяйственными проблемами;
- качество результата, процесса и квалификации руководителя с причинно-следственной связью всех этих компонентов были возведены в ранг цели сегодняшнего и приоритета будущего взаимодействия.

Кроме того, семинары неожиданно стали мощным фактором пропаганды значения высокого профессионального уровня руководителя для развития школы. Каждый в итоге понимал: работать, как такая-то школа или гимназия — хорошо, а как такая-то школа — плохо. Были предъявлены образцы того и другого и критерии оценки. В школах начала работать система мотивации персонала для подготовки к грядущему участию в мероприятии. Первые две тематические встречи с директорами школ и их командами, начатые с 15–20 участников, быстро «прирастали» количественно, так что последующие проходили при «аншлаге», зал в 80 стационарных мест едва вмещал желающих. Семинар заявлялся как открытое мероприятие, никакого административного ресурса для участия в нём не использовалось — стремление к «всеобщему участию» родилось снизу. Мотивы участников разные, в том числе и такие: директора уже слишком давно не были в роли публичных ораторов на профессионально-педагогическую тему, давно не использовали педагогический язык — лицезреть исполнение было весьма любопытно, а главное, поучительно.

Семинар открывали лицеи и гимназии. Но даже отлично работавшие школьные системы в процессе полилога вынуждены были признать, что система управления качеством со временем стала терять свою эффективность. Редко кому удавалось продемонстрировать многолетнее, последовательное и целеустремлённое решение проблем развития и качества на основе

всего передового и современного. Именно поэтому «зрители», возвращаясь в стены своих школ, начинали мобилизовать интеллектуальный потенциал своих сотрудников. В школах были назначены «мастера» (преданные, надёжные, а главное — квалифицированные), обеспечивающие качество представления материалов «на бумаге» и качество выступления руководителя в предстоящем общении. Так наша стратегия качества квалификации была возведена в технологически удобный процесс.

Уже первый год работы дал ощутимые результаты: по свидетельству самих руководителей, начала позитивно меняться их должностная позиция. Исходный мотив минимизации усилий при сложившемся качестве процесса управления и его результата был скорректирован в сторону поиска конструктивных путей решения насущных задач. *Коллективный* характер поиска, анализа и решения проблем рождал единое поле понимания, соучастия, заинтересованности в результате, акцентировал управленческую зоркость при создании «коллектива-команды под конкретную задачу». Руководители понимали, что подобные встречи значимы как основным процессом — образовательным, так и процессом контекстным, выполняющим по отношению к главному обслуживающую роль, но при этом не менее значимым — процессом оптимизации взаимодействия между членами административной команды, с которой директор пришёл.

Отметим ещё одну принципиальную характеристику сложившегося технологически удобного и результативного влияния процесса работы на стандарт квалификации директора. Было очень важно зафиксировать в сознании директоров, что семинар не разовое мероприятие, не дань модной кампании, поэтому нельзя не соблюдать принципы построения взаимодействия во избежание его формализации: следование заявленным критериям качества компетентностного стандарта руководителя школы, регулярности собраний, конкретности решаемых проблем, *личного участия* руководителей Управления образования города.

Прокомментируем последнее. Залогом успешного продвижения проекта обеспечения квалификационного роста школьных менеджеров стало обязательное участие руководителей Управления образования в семинарах. Начальник Управления образования города проявлял очевидную заинтересованность в создании условий для профессионального роста руководителей школ, иначе борьба за качество осталась бы не более чем лозунгом. Потому и сами директора начали считать вопрос качества и квалификации одним из главных критериев оценки их работы руководством.

### О внутрикорпоративном обучении руководителей школ

Рассматривая квалификацию директоров школ и их заместителей как объект управления, мы пришли к выводу о целесообразности организовать внутрикорпоративное обучение по направлениям образовательного менеджмента. Мы полагали, что обученные директора будут кадровой основой реформируемой школы. Намерение дополнить, уточнить, детализировать стандарт квалификации директора было переведено в образовательный процесс по программе «Проектирование опытно-экспериментальной работы в школе» для соответствующей целевой аудитории. Не располагая бюджетом на курсовую подготовку, взялись за разработку, а затем реализацию программы сами.

Практика управления школой невозможна без прогнозов, гипотез, выстраивания технологических процессов достижения запланированного результата, проб и т.п. Это требует от управленцев школы знаний по педагогическому маркетингу, освоения новых технологий управления персоналом в коллективе, построения внутришкольной системы образовательного мониторинга, приобретения навыков самообследования и т.д. В свою очередь, изучение новых подходов к образовательной политике ведёт к использованию теории в реальном управленческом и/или педагогическом действии, нередко через организацию опытно-экспериментальной работы в школе.

Как показывает практика, у школьной администрации немало сложностей в реализации намерения организовать экспериментальную работу. Даже локальный эксперимент обнажает целый перечень проблем: от банального распределения управленческих функций между членами школьной администрации для реализации задач эксперимента до комплексного видения целей, содержательных этапов и организационной инфраструктуры опытной работы. Кроме того, разработка программы эксперимента — известная трудность для управленческих команд: требуется помощь как в восполнении недостаточности методологических оснований проектирования, так и элементарного дефицита образовательного тезауруса, сложившегося в практике.

Основное преимущество семинара — в его *практической направленности*: участники смогли использовать результаты обучения в своей деятельности. *Конечным результатом обучения* стало самоопределение слушателя относительно актуальности и целесообразности планируемого эксперимента в условиях конкретной школы, проблематизация её состояния на основании данных внутреннего и внешнего аудита, разработанный проект программы экспериментальной деятельности школы.

### **Формы учебных занятий и виды деятельности слушателей семинара**

Кроме традиционных лекционных и практических занятий, слушатели участвуют в различного рода *тренингах*, например, по освоению основных элементов технологий управления проектной деятельностью коллектива, экспериментальным процессом в школе; по созданию «идеальной» взаимодополняющей управленческой команды для опытно-экспериментального этапа функционирования школы; по изучению средств диагностики состояния образовательного процесса и процедур их применения и т.д.

Слушателям предлагались *мастер-классы* с различным их ролевым участием, например, по разработке умений проблематизации аспектов педагогического процесса, результатов внутреннего и внешнего маркетинга; диагностики симптомов кризиса направлений(-ия) деятельности школы; оценивания качества учебной и управленческой презентации как инструмента целенаправленного воздействия и т.п.

В учебных занятиях был предусмотрен такой вид деятельности, как *проектирование*, например, средств мониторинга планируемых результатов экспериментальной работы; позиций субъектов внешней среды по отношению к нововведению в результате успешного эксперимента и т.д. Один из видов деятельности слушателей — *моделирование*, например, условий предполагаемого искусственного педагогического эксперимента; условий, способов, средств достижения стратегических целей долгосрочного развития школы.

Характер занятий — диалоговый, интерактивный в целях передачи элементов технологий, способов стратегического анализа и проектирования управленческой и педагогической практики, освоения «специального» языка представления прогностического продукта — программы экспериментальной работы и планируемых результатов и т.п.

Особое место среди *форм* взаимодействия слушателей семинара с учебным материалом и участниками образовательного процесса отводилось *практикумам по отработке методов теоретического исследования*, в основном — по отработке логических методов обобщения полученных эмпирическим путём (предложенных в условиях семинара) данных. Такие практикумы позволяют слушателям приобрести опыт целеполагания, определения проблем, формулирования гипотез и ожидаемых результатов, адекватной оценки планируемых средств их достижения, рисков; опыт прогностической и экспертной деятельности. На практикумах изучаются общие и специальные работы по педагогике (тематические фрагменты в соответствии с задачами занятия); историко-педагогические работы и документы (фрагменты); материалы периодической педагогической печати; справочной педагогической литературы, методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Работа участников семинара строилась по принципу «кружков качества» в японской модели управления. На курс записывались только заинтересованные коллеги. Во *фронтальной* работе принималась к сведению теоретическая установка. За ней следовали коллективные формы и методы причинно-следственного анализа педагогической или управленческой проблемы, моделирования способов решения задач и образа результата, просчитывания рисков, проектирования плана мероприятий по достижению планируемого результата и т.д. Использование специально продуманных видов коллективного взаимодействия на основе заготовленных упражнений, проблемных опорных схем позволяло использовать активные формы обучения; специально подготовленные варианты домашнего задания «работали» как специальные приёмы развития творческих способностей слушателей. Коллективные формы работы укрепляли связи между коллегами, способствовали самообучению слушателей семинара, оптимизировали трудозатраты. За основу обсуждения брался «аутентичный» материал из сегодняшней школьной жизни. Руководители школ и их заместители, имея в руках простые статистические инструменты, работая в группах, обретали тот уровень мотивации, когда, увлечённые работой, продолжали обсуждение за границами занятия. Обучение становилось непрерывным, частью мотивации. По мере освоения программы курса слушатели увереннее чувствовали себя в коллективе.

Подытоживая, дадим такую оценку процессу «наработки» стандарта квалификации директора: начатый как функциональный (вертикальный, соответствующий иерархической структуре взаимодействия «руководитель управления — руководитель подразделения — руководитель подведомственного учреждения»), процесс приобрёл черты горизонтального взаимодействия, взаимного обмена проблемами и опытом их решения. Это ли не ответ на вопрос, прозвучавший вначале: *как обусловить уровень профессионализма*, соответствующий должности, как увеличить диапазон профессиональных ролей и качество их исполнения руководителями? Директора поняли, что они должны быть достаточно подготовлены для того, чтобы соответствовать стремлению системы общего образования города обеспечивать требуемое качество услуг. Это предопределяет управленческие тактики, направление управленческих решений и процессов внутри школ, корпоративную специфику.

---

**Светлана Николаевна Распопова**, заместитель начальника  
Управления образования г. Калуги, кандидат педагогических наук  
**Марина Викторовна Чеченкова**, директор Информационно-  
методического центра г. Калуги