

Обучающие деятельностные игры в профессиональной деятельности руководителя школы

Валерий Владимирович Лебедев, доцент кафедры управления развитием школы МПГУ, кандидат педагогических наук

Эффективность школы, её инновационные изменения во многом зависят от возможностей руководителя, которые определяются его профессиональными качествами. Деятельностный инструмент составляет важнейшую часть этих качеств. Но любая деятельность строится в связи с удовлетворением той или иной потребности, поэтому общая схема процессов предполагает переход от фиксации потребности к целеполаганию и программированию, а затем к исполнительным действиям (О.С. Анисимов). Таким образом, развитие профессиональной деятельности руководителя лежит в сфере развития его деятельности по:

- определению и фиксации потребностей;
- конструированию адекватных этим потребностям целей;
- по созданию системы подцелей, которые, с одной стороны, образуют промежуточные цели, с другой стороны, задают программу действий по их достижению;
- управлению процессом достижения этих целей.

Все эти действия содержатся в системе управленческого цикла, взаимосвязь которых представлена на рис.1.

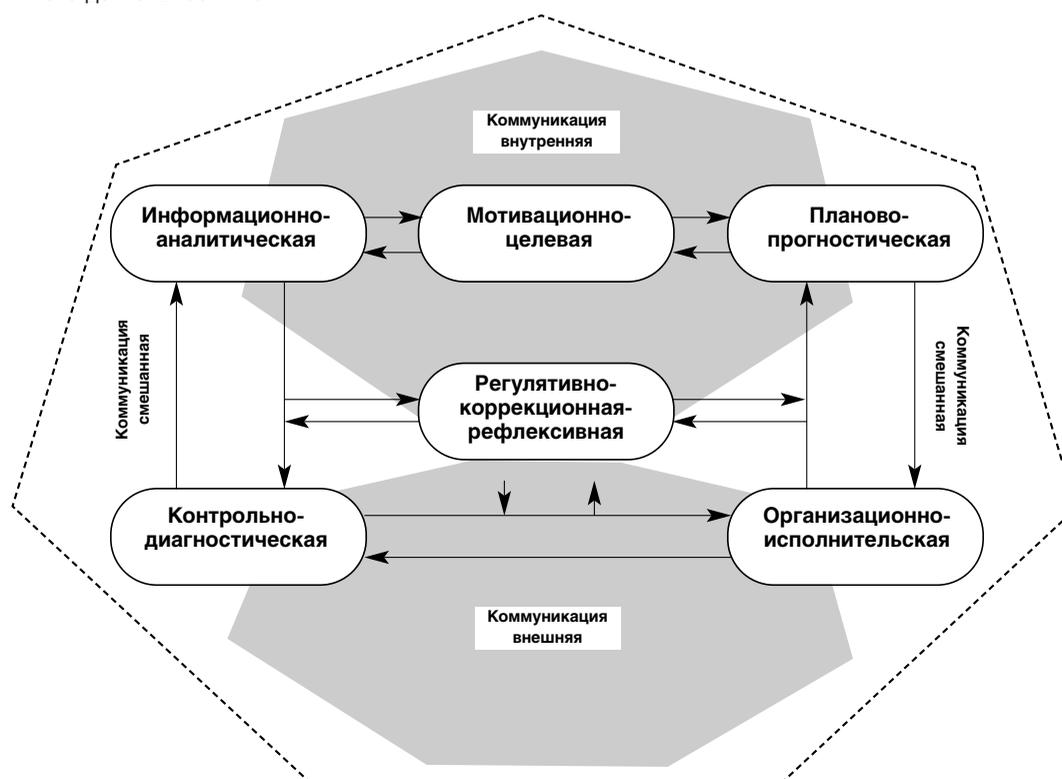


Рис. 1. Взаимосвязь действий в управленческом цикле

При этом определение и фиксацию потребностей можно отнести к информационно-аналитической деятельности, конструирование адекватных этим потребностям целей — к мотивационно-целевой деятельности, а создание подцелей — к плано-прогностической деятельности.

Определение потребности непосредственно связано с пониманием процесса её возникновения. Если человека всё устраивает, то и потребности не возникают: потребность возникает как ответ, реакция на некие несоответствия тому, что в нас или вне нас.

Р. Дилтс предложил иерархию нейрологических уровней: «Функция каждого уровня заключается в организации информации на предшествующем ему более низком уровне»¹ (рис. 2). Эти уровни удобно использовать для анализа как различных проявлений человека, так и его субъектного опыта. Применим их к пояснению процесса возникновения потребностей.

Наша духовность, идентичность, наши ценности, убеждения и критерии создают основу ориентации человека в сфере его жизнедеятельности. Несответствие чего-либо параметрам, определяющим вышеперечисленные составляющие субъектного опыта человека, приводит к его реакции, определяемой как потребность. Таким образом, возникает побудительная причина — мотив к деятельности, которая в осознанном или (чаще всего) в неосознанном виде предстаёт как некое намерение (рис. 3).

Осознание намерения позволяет определить стоящую за ним потребность. Рассмотрим систему обучающих деятельностных игр, целью которой — развитие деятельности руководителя школы по структурированию цели², направленной на решение проблем, связанных с осознанными потребностями.

Стратегия моделирования желаемого результата

Шаг 1. Сформулируйте желательный для вас результат.

Шаг 2. Проверьте, в каких терминах вы сформулировали желаемый результат: в терминах процесса или свершившегося факта. Если есть необходимость, переформулируйте желаемый результат в терминах свершившегося факта.

В шаге 2 осуществляется рефлексия: участники осознают, ориентированы ли они на процессы или на результат как свершившийся факт. Формулировка в виде процесса означает, что участник представляет себя (или других людей, в зависимости от контекста) производящим некие действия. Такое представление не позволит руководителю правильно сформировать модель результата, которая становится моделью будущего свершившегося факта. В экспериментальных работах по внедрению вышеуказанной деятельности мы предлагали слушателям ФПК и ППРО МПГУ сформулировать цель относительно часто достигаемого результата. Например: «Вы часто готовите обед. Сформулируйте, с какой целью вы это делаете». Затем мы просили участников ответить на следующий вопрос: «Что вы при этом представляете?».

Обобщённо ответы можно разделить на две группы. Одни говорили: «Я представляю себя стоящей у плиты, на кухне, у кухонного стола, приготавливающей обед», другие представляли сервированный стол, на котором стояли все блюда.

Следующий вопрос направлял внимание слушателей на их реакции относительно того, что они представили. В первой группе большая часть участников говорила о более или менее негативном ощущении (нужно сделать; предстоит хлопоты; ощущения давления, тяжести и т.д.), вторая группа — о позитивных ощущениях (лёгкость, так как вся работа сделана; приятно: сейчас все сядем за стол и т.д.).

Таким образом, несмотря на то, что формулировки цели совпадали и были ориентированы на процесс, внутренние представления были различными.

Внутренняя ориентация на процесс не позволяет полноценно выделить признаки желаемого результата.

Формулирование цели в виде свершившегося факта — это организующее действие внутренней ориентации на результат.

Приведём примеры процессов: приготовить обед, сформировать навыки и умения (далее то, что относится к вашему предмету), подготовить педсовет по... (на тему...), провести воспитательное мероприятие и т.д.

Желаемый результат — это то, что мы хотим иметь в конце процесса достижения, а не сам процесс.

Я приготовил обед; **ученик** умеет...; проект, сценарий... педсовета **нами** разработан. Это

¹ Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. М., 1997

² Цель — модель будущего желаемого результата. См.: Лебедев В.В. Образовательная технология «Достижение прогнозируемых результатов». М., 2005.

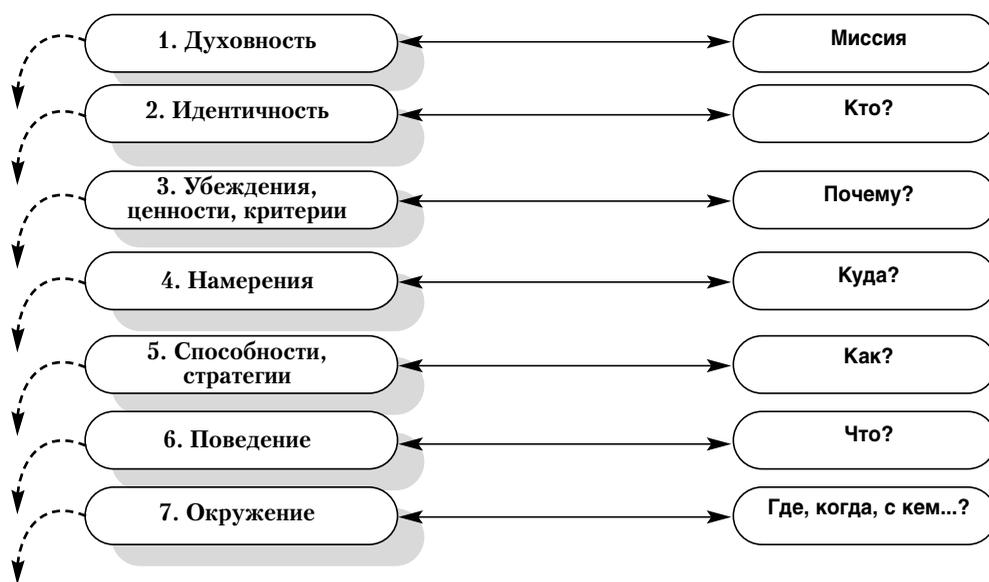


Рис. 2. Нейрологические уровни

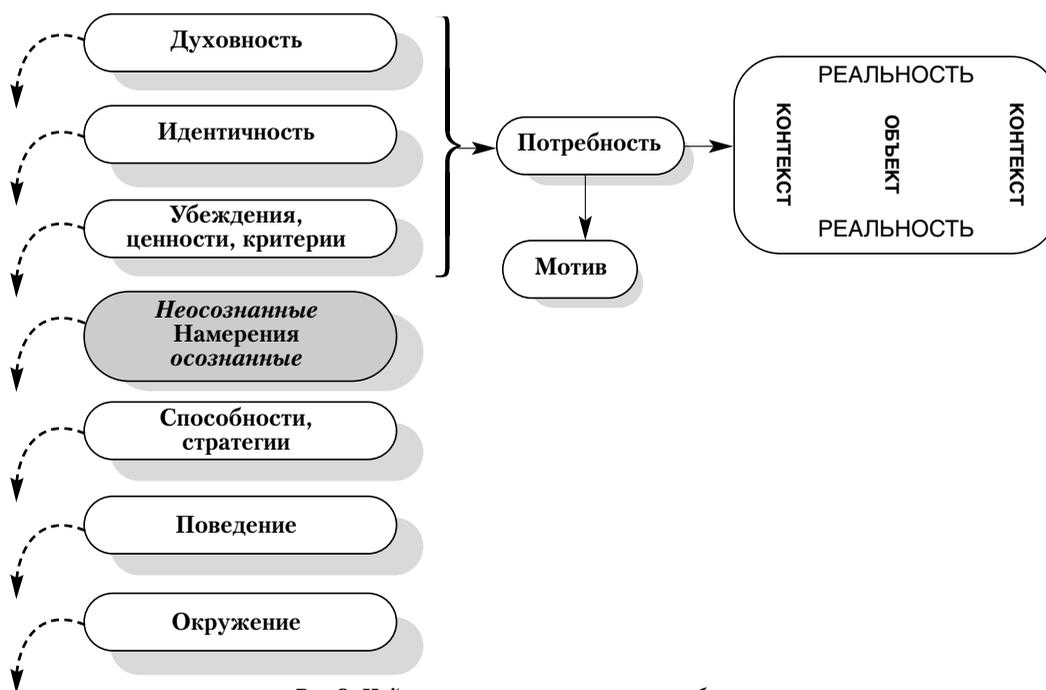


Рис.3. Нейрологические уровни и потребность

примеры результата, сформулированного в терминах свершившегося факта.

Шаг 3. Проверьте, сформулирован ли результат в позитивных терминах. Если есть необходимость, произведите переформулировку результата.

Внимание многих людей ориентировано на то, что им не нравится, и в связи с этим их формулировки желаемого результата описывают то, что они не хотят иметь, т.е. проблему, а не то,

что они желают иметь вместо неё. Например, некоторые участники экспериментов, с учётом предыдущих шагов формулировали цель таким образом: «в школе нет неуспевающих учащихся; наши школьники не хулиганят, не бегают на переменах, не перегружены домашними заданиями» и т.п.

Таким образом, этот шаг направляет внимание участников деловой игры на необходимость

позитивной формулировки результата, на то, что конкретно будет вместо проблемы. Так, рассмотренные выше цели были представлены в следующих формулировках: каждый ученик школы смог продемонстрировать свои знания, начиная с минимально достаточного уровня, на переменах школьники играют в специальном образом организованные игры, учитывающие их возрастные особенности; каждый школьник получает домашнее задание, соответствующее его учебно-психологическим особенностям.

Шаг 4. Проверьте соотнесённость формулировки результата с тем (теми), кто его достиг, с тем (теми), кто им будет пользоваться.

При невыполнении этого шага формирование модели результата, адекватного желаемому, может быть затруднено, так как возникнут сложности ориентировочного характера при выполнении следующего шага.

Шаг 5. Запишите ответ на вопрос: «Как узнать, что результат достигнут?»

Для ответа на этот вопрос участники игры должны обладать определёнными навыками рефлексии, осознания того, как они мыслят, как осознают внутреннюю стратегию переработки информации.

В нашей работе по обучению руководителей школ, учителей мы предварительно обучаем их этому виду деятельности. Участники игры должны записать, что конкретно нужно увидеть, услышать, почувствовать, чтобы понять, что результат достигнут. Собственно говоря, в терминах управления это означает операционное определение цели. С учётом шага 4 мы можем получить различные признаки результата в зависимости от того, относительно кого он сформулирован: учителя или ученика.

Шаг 6. Проверьте, с какой позиции сформулирован ответ.

Обычно участники игры формулировали ответ с позиции учителя, если рассматривалась учебная цель.

Шаг 7. Сформулируйте ответ с позиции того, кто будет пользоваться результатом, или того, кто его достигнет.

Правильно ответить на этот вопрос можно только при наличии во внутреннем опыте руководителя соответствующей деятельности, называемой «трёхпозиционное описание ситуации» (Дж. Гриндер и др.).

При внедрении соответствующей образовательной технологии мы обучали руководителей

школ, учителей этому виду деятельности. Поясним это на следующем примере.

Вспомните себя в возрасте ваших учеников.

Представьте, что сейчас, в этот момент, у вас именно такой возраст, но вы сохраняете при этом все свои знания относительно сформулированного ранее результата. Вы абсолютно уверены в том, что справитесь с любым заданием, которое проверяло бы ваши знания, и оставаясь в этом возрасте, ответьте на вопрос: как вы знаете то, что умеете (решать задачи или...), как вы знаете, что справитесь с соответствующим заданием?

Отметьте, что при этом вы видите или можете представить? Что говорите или можете рассказать? Что вы чувствуете, ощущаете?

Приведённая выше последовательность действий является внутренней управляющей стратегией осознания восприятия ситуации в позиции другого человека.

Шаг 8. Сравните ответы, полученные с разных позиций, и, если нужно, внесите коррективы.

Результаты экспериментального внедрения названной стратегии показали, что руководители и учителя находят разницу между своими описаниями осознания результата. В первой позиции (позиция Я) это описывается так: «Я увижу, как ученик правильно (решил задачу или разобрал по составу слово...)». Во второй позиции (позиция ученика) учителя очень часто говорят: «Учитель скажет мне, правильный ли я получил ответ, правильно ли я сделал». Такой ответ говорит о том, что учитель не акцентирует своё внимание на создании у школьника *внутренних критериев*, позволяющих ему понять, как он знает то, что он знает. Более того, так как многие действия у самого учителя находятся в свёрнутом, автоматизированном виде и часто им не осознаются, то, следовательно, не могут быть донесены в явном виде до ученика. Очень яркий пример тому мы наблюдали при работе с учителями иностранных языков. В качестве желаемого результата они выбрали правильное произношение межзубных звуков. Нам понадобилось задать им специальные вопросы, чтобы они смогли выйти на внутренние признаки результата, которые должен иметь ученик, чтобы он **мог самостоятельно понять то, что он достиг нужного** результата: я чувствую, в каком месте нужно прикусить язык и с какой силой; я чувствую, с какой силой нужно сделать выдох, и я знаю, какое должно возникнуть ощущение в горле и напряжение мышц вокруг рта; я чувствую, как правильно вибрирует звук в голове, и слышу,

как он правильно звучит. Первоначальный вариант относился к учителю: я услышу, правильно ли ученик произносит, а с позиции ученика: учитель скажет мне, правильно ли я говорю.

Шаг 9. Определите временные характеристики достижения результата. Какой промежуток времени необходим, с вашей точки зрения, для достижения этого результата? Будет ли он один?

Шаг 10. Определите контекст, в котором достигается результат и контекст применения результата.

Шаг 11. Проверьте, все ли ресурсы, необходимые для достижения результата, вы учли? Определите, какими ресурсами должны обладать люди, которые будут достигать этого результата?

Шаг 12. Определите последствия достижения результата. Составьте список.

Этот шаг предполагает наличие у руководителя соответствующей стратегии изменения временной позиции. В нашей экспериментальной работе мы предварительно проводили соответствующее обучение руководителей школ.

Шаг 13. Просмотрите список и отделите позитивные последствия от негативных последствий.

Шаг 14. Проверьте, учли ли вы все последствия для всех людей, вовлечённых в использование и достижение результата.

Шаг 15. Ответьте на вопрос, действительно ли вы хотите иметь этот осознаваемый вами результат или есть необходимость его скорректировать?

Этот шаг позволяет сопоставить полученную в предыдущих шагах информацию и соотносить её с самим результатом.

Анализируя формулировки желаемого результата, нужно обратить внимание на признаки результата, описываемые сенсорно определёнными словами: что конкретно я (он, они, мы) увижу, услышу, почувствую: в нашем внутреннем опыте должны быть с полным пониманием представлены соответствующие признакам образы, слова (**звуки**), вкусы, запахи и ощущения, а также налажена внутренняя система их сравнения с внешними характеристиками достигнутых результатов.

Уолт Дисней, когда проверял только что созданный аттракцион, погружённый в атмосферу тропиков, обратился к сотрудникам с вопросом: вам не кажется, что чего-то не хватает? После длительного перебора, чего же не хватает, один из сотрудников сказал — поющих цикад. Дисней отметил этого сотрудника как позволившего завершить строительство аттракциона. Как

мы видим, наблюдаемая Диснеем картина готового аттракциона вызвала в нём чувство дискомфорта, чего-то незавершённого: в его внутреннем плане был звук цикад и бессознательное сравнение внешней и внутренней реальностей вызвало дискомфорт. Чуткость и позитивный настрой относительно такого дискомфорта дали ему возможность найти нужное решение. Используя это в обучении, мы позволим учащимся по-новому воспринимать учебный материал и понимать то, насколько полноценно они его усвоили. Используя это в конструировании целей, мы развиваем в себе чуткость к их соответствию нашим намерениям и стоящим за ними потребностям.

Опросы руководителей школ, учителей относительно их удовлетворённости результатом достижения тех или иных целей, которые они когда-либо ставили перед собой, показали достаточно типичную картину: цель достигнута, но нет полного удовлетворения или чего-то не хватает, т.е. цели не были адекватны намерениям и проблема, созданная потребностью, не была решена.

Для того, чтобы цели соответствовали намерениям, необходимо уметь осознавать эти намерения.

Следующая обучающая деятельностная игра помогает руководителю школы создать иерархию намерений, которые отражают потребности все более и более высокого значения для данного человека.

Построение иерархии намерений

1. Сформулируйте результат, который вы хотите иметь.

2. Ответьте на вопрос: «Чего я (мы) достигну (достигнем), получив этот результат?» Или: «Что для меня (нас) значит достижение этого результата?»

В качестве одной из целей при экспериментальном введении этой процедуры мы просили руководителей школ выбрать достаточно прозаичный результат: «я приготовил обед».

Приведём некоторые ответы на второй вопрос: «Приготовив обед, я достигну того, что моя семья будет сыта; я достигну того, что мы соберёмся все вместе; это значит, что *они быстро поедят и дадут мне возможность спокойно заняться своими делами*; это значит, что *мы получим удовольствие от еды и общения*».

В приведённых ответах просматривается совокупный, субъективный опыт людей. Их *семейные отношения, их ценности, критерии* и т.д.

3. Сформулируйте ваш ответ на предыдущий вопрос в виде желаемого результата (результат 2).
4. Просмотрите пути его достижения и выберите наиболее эффективные, с вашей точки зрения.
5. К сформулированному результату (результат 2, 3,...) примените шаги 2–4 и продолжите процесс до самого главного, с вашей точки зрения, намерения или до момента, когда вы не сможете ответить на вопрос 2.

Построение иерархии намерений удобно осуществлять в графическом виде (рис. 4.)

Приведём в качестве примера часть построенной иерархии намерений одной из наших слушательниц, директора школы.

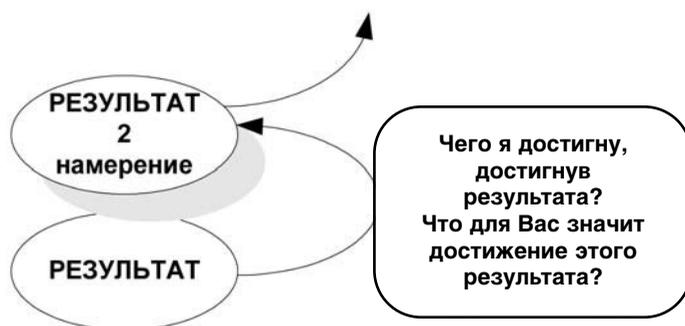


Рис. 4. Построение иерархии намерений

Первый результат — в школе проведена предметная неделя.

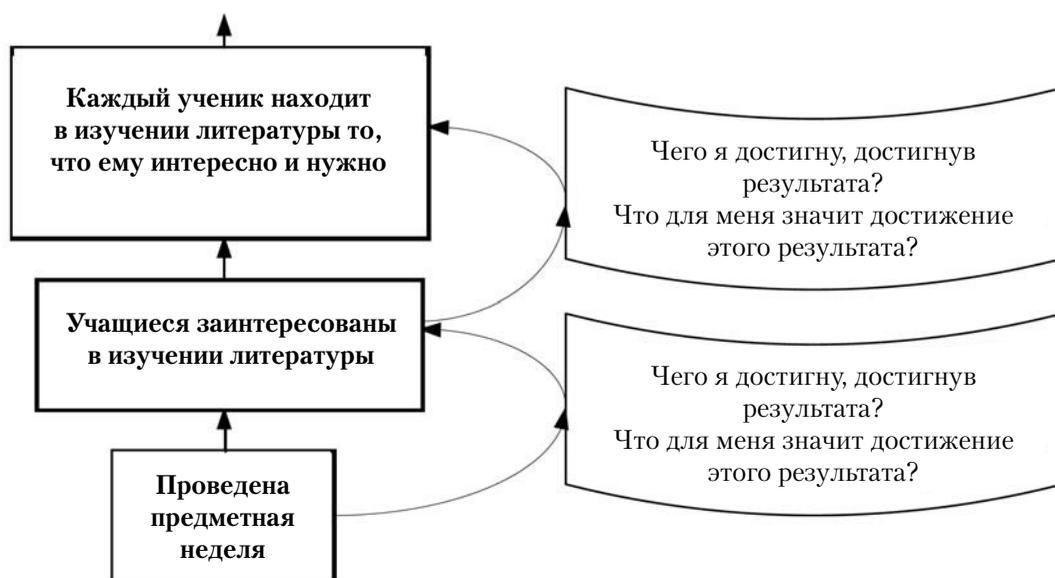
«Как я узнаю, что результат достигнут? Я увижу стенды, плакаты, стопки проверенных творческих работ. Я услышу выступления учащихся, отзывы своих заместителей и учителей по поводу всех мероприятий. Я почувствую общий настрой учащихся и учителей.

Чего мы достигнем, проведя предметную неделю в школе? Повысится заинтересованность школьников к изучаемым предметам.

Второй результат — все ученики заинтересованы в изучении литературы (в качестве примера слушательница выбрала предметную неделю по литературе).

«Как я узнаю, что результат достигнут? Я увижу заинтересованные, оживлённые лица ребят на всех мероприятиях и после них на уроках. Я услышу их нетрадиционные ответы и вопросы на проводимых мероприятиях и после них на уроках. Я увижу разницу в их отношении к предмету сравнивая результаты анкетирования, которое проводили до предметной недели и сразу после неё, через месяц после неё.

Что значит для нас то, что учащиеся заинтересованы в предмете? Это значит, что каждый ученик находит в нём то, что ему интересно и нужно».



Как мы видим, каждый последующий результат является намерением относительно предыдущего.

Кроме того, при определении параметров, характеризующих последующие результаты, слушатели расширяют диапазон используемых при этом признаков и определяют большее число возможных путей их достижения по сравнению с предыдущими желаемыми результатами: они работают в поле возможностей, которое ориентировано на их намерения и, таким образом, устанавливаемые ими цели имеют более высокий значимый уровень и, следовательно, более выраженный мотивирующий характер. Кроме того, может возникнуть ситуация, в которой человек осознаёт, что имеет смысл ориентироваться не на первичную цель, а на цель более высокого уровня.

Исходя из определения цели как осознанной модели желаемого результата, были описаны экспериментально апробированные операционно оформленные процедуры осознания руководителем школы, учителем своих намерений, построена модель результата, наиболее полно соответствующего этим намерениям. Но эффективное управление направлено на достижение общественно значимого результата. Таким образом, перед нами стоит задача процедурно оформить деятельность руководителя по определению того результата из иерархии результатов, который в наибольшей мере будет соответствовать общественно значимому результату.

Под общественно значимым результатом мы понимаем такой результат, который: во-первых, желателен для большинства членов коллектива; во-вторых, мотивирует их на его достижение; в-третьих, актуален, необходим для перспективного развития школы и коллектива в сложившихся условиях. Как видно из перечисленных основных признаков общественно значимого результата, центральное место в них занимает знание руководителем своих сотрудников. Поэтому первым этапом в формировании такого результата будет анализ руководителем своего восприятия иерархической системы построенных результатов с позиции своих сотрудников.

Позиционная «фильтрация» желаемых результатов

1. Определите иерархию ваших намерений и сформулируйте их в виде результатов.
2. Распределите ваших сотрудников в три группы: тех, кто с вашей точки зрения как будто бы за всё новое и поддерживает вас (позиция — 1); тех,

кто как будто нейтрален и пассивен (позиция — 2) и тех, кто как будто против нововведений, изменений и т.д. (позиция — 3). (При необходимости число позиций может быть изменено.)

3. Представьте, что вы относитесь к первой позиции, и определите позитивные и негативные последствия для вас лично и для учащихся, если будет получен первый результат, или второй, и т.д. по иерархии результатов.

4. Определите тот результат, который вас (в этой позиции) более всего устроит.

5. Повторите шаги 3, 4, 5 для оставшихся позиций.

6. Сравните результаты, предпочитаемые вами в каждой позиции, и выберите тот, который стоит выше всех в иерархии результатов.

Почему необходимо выбрать результат, который стоит выше всех в построенной иерархии?

Исследования психологов (К. Андриес, С. Андриес, Р. Бендлер, Р. Дилтс) в области психологического консультирования фирм выявили возможность создать поле согласия даже для антагонистических групп. Таким полем согласия являются все намерения, располагаемые выше их общего намерения, которое присутствует в иерархиях намерений этих групп, построенных независимо друг друга. Как мы показали выше, иерархии результатов строятся на иерархии намерений. Таким образом, взяв результат, который стоит выше всех в иерархии результатов, мы выберем ту цель, с которой будут согласны все группы сотрудников. Так как эта цель сформулирована на основании их наивысшего из намерений (по мнению руководителя), то она соответствует их наиболее сильным мотивам и, следовательно, их критериям, ценностям, убеждениям, т. е. выбранный результат может быть для них актуально необходимым и мотивирующим. И если он, по мнению руководителя, желаем большинством сотрудников, то он должен стать общественно значимым результатом.

Отметим, что выбранный результат на самом деле отражает лишь восприятие руководителем своих сотрудников и поэтому может не в полной мере совпадать с реальным общественно значимым результатом. Для проверки построенной иерархии и правильности выбора результата, наиболее адекватно отражающего общественно значимый результат, необходимо экспертно оценивать работу, которую предварительно провёл руководитель школы. Такое оценивание одновременно покажет, насколько хорошо руководитель школы знает своих сотрудников.

Процедура уточнения правильности выбора общественно значимого результата

1. На основании построенной иерархии результатов составьте анкету.

В ней каждому результату респондент должен присвоить номер, начиная с наибольшего значения, который бы соответствовал его привлекательности, значимости для него.

2. Проведите анкетирование администрации школы.

Если она не привлекалась для участия в формировании общественно значимого результата на более ранних этапах.

3. Проанализируйте анкеты и, если нужно, внесите коррективы в формулировку общественно значимого результата.

4. Шаг 2, 3 применить ко всем субъектам школьного сообщества.

5. Сформулируйте желаемый общественно значимый результат.

Рассматривая вышеизложенные процедуры в контексте нейрологических уровней, можно говорить о развитии управленческих способностей руководителя школы. На рис. 5 изображена модель взаимосвязи нейрологических уровней в системе «потребность — цели».

Эксперименты показали различия в соответствии общественно значимых результатов, сформулированных руководителями некоторых школы и полученных на основе экспертной оценки сотрудников школ, что показывает: руководителю важно более глубоко осознавать намерения, а следовательно, ценности, убеждения, критерии своих сотрудников.

Предложенные выше процедуры позволяют руководителю школы ещё более полно понять своих сотрудников, выработать именно те цели, реализация которых сплотит коллектив и позволит осуществить инновационное развитие школы. □

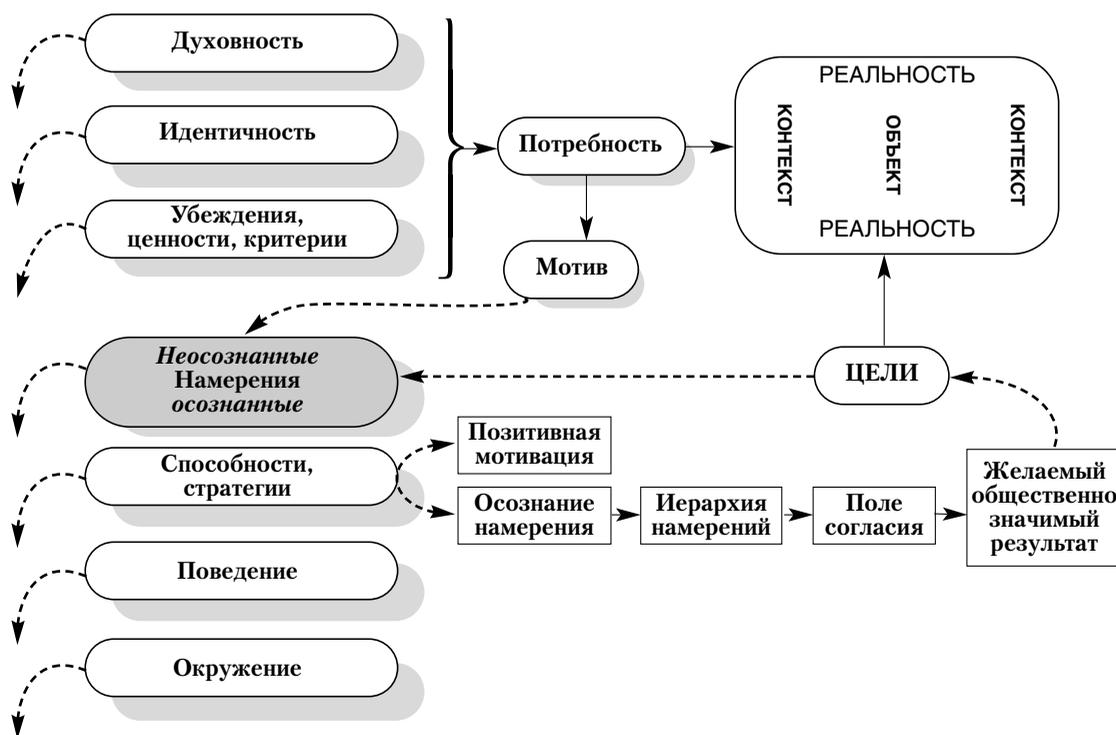


Рис.5. Взаимосвязи нейрологических уровней в системе «потребность — цели»