

## Контроль в управлении школой: мифы и реальность

**Вадим КРИЧЕВСКИЙ**, проректор по организационно-педагогической и методической работе, Санкт-Петербургского университета педагогического мастерства, доктор педагогических наук

Одна из самых распространённых и актуальных форм управленческой деятельности руководителей школ — контроль за состоянием и результатами педагогического процесса. Очевидно, на практике контроль возник вместе с управлением, когда появилась потребность выяснить результат того или иного управленческого воздействия. В теории управления контроль как одну из ведущих функций выделил выдающийся французский инженер и теоретик управления А. Файоль. С тех пор какие бы разнообразные схемы управления ни изобретались и какую бы направленность они ни носили, контроль неизменно входил в состав обязательных действий руководителя.

В нашей педагогической жизни он также всегда был частью действий директоров школ, вызывая многочисленные споры о его месте, роли и эффективности. Новые тенденции, возникшие в конце 80 — начале 90-х годов, демократические унастроения, инновационный поиск школ — всё это поставило контроль в зону повышенного интереса. Появились публикации резких противников контроля как чуждого демократической школе явления. Остались и убеждённые его сторонники, утверждающие его необходимость. Как любое заметное явление педагогической деятельности, контроль обрастал категорическими императивами, нигилистическим отношением, мифами, противоречивыми суждениями.

Чтобы разобраться в современной роли контроля в управлении, определить устоявшиеся теоретические позиции и предложить практические рекомендации, попытаемся выявить, какие мифы сопровождали, сопровождают (а может, и будут сопровождать) контроль, который в повседневной управленческой практике называется «внутришкольным».

Первый миф в том, что **контроль рассматривается только как внутришкольный**. Кто его так впервые назвал, определить трудно. Но название стало привычным. О внутришкольном контроле написано много. Но в нашей педагогической реальности это название не соответствует объёму повседневных управленческих действий. Понятие **внутришкольный** резко сужает масштаб его влияния. Когда в ходе контроля выясняется, в какой мере педагогический коллектив школы выполняет предписания, законы, нормы, установленные в государстве федеральными органами власти, то уже в одном этом аспекте он выходит за рамки интересов школы. А если более точно, то эти действия являются частью общеобразовательного государственного контроля. Кроме того, современное понимание школы как открытой системы, её постоянные контакты, взаимосвязи со средой, развитие попечительских советов, стремление удовлетворить потребности, запросы родителей, реализация идеи адаптивной школы — **всё это делает контроль руководителей школ выходящим за рамки внутришкольного**. Даже контроль за педагогической деятельностью не ограничивается только выяснением эффективности труда учителей самой педагогической процедуры, а выявляет необходимые для этого факторы и условия. Иными словами, **понятие «внутришкольный контроль» не отражает всё богатство этого управленческого действия, которое проводится в школе**. С одной стороны, это очевидно, а с другой — недостаточно, узко, ибо контроль охватывает и среду, и семью, и образовательное социально-экономическое пространство. Может показаться это не столь существенным. Но, во-первых, психолингвистика доказала, что употребление того или иного слова не бывает случайным, в семантике отражаются некие смыслы и отношение к ним. Следовательно, использование термина «внутришкольный» сужает и смысл, и функцию контроля. Кроме того, это словосочетание, к сожалению, несёт достаточно устоявшийся бюрократический шлейф, вызывающий негативное отношение педагогов.

Отсюда второй устойчивый миф: **контроль всегда плох, бюрократичен, жесток, ограничивает, а подчас и не допускает творчества**. Этот миф — следствие исторической памяти педагогов, сохранившей лишь негативные стороны прежнего внутришкольного кон-

троля. Но в этом негативном отношении сказывается и непонимание многогранности контроля как функции управления.

Многогранность контрольных действий порождает третий миф — о всеисилии контроля, о его неограниченных возможностях, вера в то, что **с помощью контроля можно решить все проблемы, достичь любого задуманного результата**. В этой связи следует заметить, что крупные теоретики и практики зарубежного менеджмента очень осторожно относятся к идее всеисильности контроля. Есть даже крайняя точка зрения американских специалистов о том, что успешно поставленный контроль влияет на успех дела только на 5%, а японские управленцы отводят контролю в этом ещё меньше — 2%.

Четвёртый миф связан с тем, что контролю приписываются несвойственные для него следствия. Например, некоторые думают, что **контроль формирует положительную мотивацию к труду**. Этот тезис наивен. Контроль в его чистом виде — проверка трудового результата, который, конечно, может приносить удовлетворение, убеждать в правильности избранного процесса в его технологическом выражении. Но само ожидание контроля и его процедура (даже при оптимальном стремлении «контролировать хорошо», делать всё по правилам и психологически благоприятно) не повышают, как показывают исследования, позитивного отношения к труду (оно формируется другими средствами), а скорее фиксирует внимание на формах, способах, средствах предъявления результатов труда, его внешней демонстрации.

И, наконец, пятый миф, выраженный расхожей формулировкой «руководство и контроль», встречающийся в министерских приказах, и в методических рекомендациях, и в годовых планах школ. Очевидно, эта формула возникла из одной из классификаций функций управления, в перечень которых включалось как руководство, так и контроль (замечу, что автор деления управления на функции А. Файоль о руководстве как функции управления не упоминал). **В современной теории менеджмента есть два подхода к определению руководства — как к синониму управления и как к той части управленческой деятельности, которая относится к работе с персоналом, с людьми**. В отечественном школоведении, в теории управления образованием руководство понимается достаточно широко как персональная деятельность лидера, руководителя, оказывающего влияние на сотрудников. Достаточно распространён термин «руководство» и в педагогике. Поэтому словосочетание «руководство и контроль» выводит контроль за рамки всей управленческой деятельности, ставит его в особое положение, создаёт ему некий фетиш, который мы и наблюдали на протяжении многих десятилетий. Этот миф ориентирован на изолированное от всей руководящей деятельности планирование и организацию контроля не случайно, были в истории управления образовательными учреждениями периоды, когда требовались специальные планы внутришкольного контроля, к которому подчас сводилась вся деятельность руководителя школы.

Перечисленные мифы, сопровождающие управленческую деятельность и влияющие на понимание места контроля в труде руководящих педагогических кадров, ни в коей мере не снижают значение контроля в управлении школой. Последнее бурное десятилетие это подтвердило, несмотря на метание общественного мнения от полного отрицания контроля до восстановления старых жёстких контрольных традиций и ужесточения контроля.

Это управленческое действие имеет право на существование, контроль необходим и полезен, но требует более чёткого понимания своего места в контексте управления, более современной, тонкой инструментовки. Кстати, на вопрос «нужен ли контроль в школе?» 97% руководителей и 73% педагогов дали положительный ответ.

Опыт руководителей петербургских школ, умно и корректно, настойчиво и плодотворно включающих отсроченный и повседневный контроль в свою управленческую деятельность, убеждает в необходимости теоретического обобщения этой практики и разработки конкретных рекомендаций по организации контроля в управлении школой.

Прежде всего, замечу, что контроль как функция управления, как значимый элемент любой управленческой деятельности признают все специалисты по теории управления вне зависимости от их ориентации на тот или иной подход к организации управленческих систем.

Ни один зарубежный или отечественный автор учебных пособий, монографий, книг, статей не отрицает позитивную роль контроля в достижении поставленных коллективом целей. Такой же позиции придерживаются ведущие специалисты в области отечественного управления образованием. Ю.А. Конаржевский, обосновывая функцию анализа в управлении, никогда не отрицал значимость контроля. Т.И. Шамова умело связывала контроль в управлении школой с регулированием. А.А. Орлов полагает, что именно контроль обеспечивает непрерывность и цикличность управления. М.М. Поташник и А.М. Моисеев утверждают объективность контроля, справедливо доказывая, что контроль — не враг творчества, и выявить состояние образовательной системы можно только с помощью контроля. Л.М. Фишман акцентирует внимание на способах осуществления контроля. Наконец, К.М. Ушаков, отстаивая прогрессивные современные подходы к управлению и организации, рассматривая ресурсы управления школьной организацией, надеется, что контроль в идеале должен проверять, насколько соответствуют декларируемые ценности тому, что происходит на самом деле.

Итак, противоречий в оценке значимости контроля нет ни у учёных, ни у практиков. Но одно дело признать его значение, видеть его место в управлении, и другое — оптимально осуществлять контроль в реальной жизни.

Среди многочисленных определений контроля непревзойдённым по своей простоте, выразительности и ясности остаётся текст одного из основоположников теории управления Анри Файоля: «Контроль в предприятии состоит в проверке, всё ли протекает согласно принятой программе, согласно данным приказам и установленным принципам. Надо отметить ошибки и затруднения, чтобы можно было исправить и избежать повторения».

Изучение опыта петербургских руководителей школ показало, что они в большинстве стремятся максимально использовать положительные возможности контроля. **В чётком построении системы контроля можно выделить четыре стороны, взаимосвязь и единство которых и обеспечивает высокое качество и эффективность.**

Во-первых, это его **ценностная** сторона. Она определяется высокой значимостью в развитии образования: именно благодаря контролю определяется соответствие состояния развивающейся образовательной системы проектным, программным, плановым, нормативным моделям. Контроль как любая функция управления становится при этом движущей силой развития, ибо проявляет, обнаруживает, делает предельно ясным и характер отдельных деталей нашей школьной жизни, её успешность и недостатки в целом.

Ценность контроля в том, что, являясь значимым элементом обратной связи, он способствует развитию у педагогического коллектива чувства реальности. Так строит контроль администрация 2-й петербургской гимназии (директор Л.М. Мардер). Задумав переход общеобразовательной школы в статус гимназии, коллективно обсудив и выделив чёткие ориентиры построения гимназического образования, руководители школы постоянно соотносят качество достигнутого с проектируемым.

Контроль, как утверждает директор 586-й школы Санкт-Петербурга Г.К. Ларионова, помогает избежать иллюзий, делает деятельность коллектива зримой, прозрачной. Именно ясность управленческих позиций позволила этой школе разработать программу развития ребёнка, поэтапно её корректировать и достичь общепризнанного в период аттестации высокого уровня педагогической деятельности.

Ценность контроля и в том, что **он выступает очень тонким индикатором методологических и нравственных позиций руководителя школы.** Директор школы, ориентированный на системный подход, не только чётко определяет место контроля в системе управленческой деятельности, но и сам контроль строит как систему взаимосвязанных процедур, выявляющих количественные и качественные характеристики педагогического процесса. Контрольные наблюдения у директора-«системщика» всегда направлены на системное видение изучаемого (контролируемого) объекта, определение его места в системе более общего порядка (например, в цепочке: приём — метод — урок — учебная тема — учебный курс — целостный педагогический процесс). В то же время методологические ориентации управления на гуманистическое и демократическое развитие школы становятся особо очевидными в

процессе контроля. Если контроль — жёсткая двухтактная процедура «исполнение-проверка», то он явно обнаруживает авторитарный стиль руководства, отсутствие внимания к учителю, к его интересам. Контроль же, проводимый как существенная форма мотивирования, играющая стимулирующую роль в поиске резервов, как создание благоприятных условий для работы коллектива, для совершенствования педагогического процесса, по-иному воспринимается учителями, служит верным показателем демократического гуманного характера управления. Одним из таких проявлений всегда было и остаётся желание учителя пригласить к себе на урок руководителя, стремление поделиться своими достижениями с другими. В этих ситуациях, как, например, в 265-м лицее (директор В.Е. Соснина), ценность контроля определяется ориентацией на развитие и саморазвитие педагога, на выявление его потенциальных возможностей и потребности в самовыражении. Вообще скажу, что петербургская школа, выбрав методологическим основанием своей стратегии интерес к ребёнку, к человеку, систематически соотносит свою деятельность с её гуманистической составляющей. Данные трёх исследований (1994-й, 1996-й, 1999 гг.), проведённых Санкт-Петербургским государственным университетом педагогического мастерства более чем в 100 образовательных учреждениях города, анализировали проявления гуманизма в образовании. Следовательно, и школьный контроль неизбежно фиксировал, в какой мере коллектив осознаёт гуманистические ценности, исповедует их в повседневной деятельности, реализует в педагогическом поведении. Большинство петербургских школ в своих разнообразных концепциях развития образовательного учреждения именно гуманистические начала определили как ведущее методологическое основание. Так, 415-я гимназия Петродворца (директор В.Г. Черкасова) на основе авторской концепции «Человек XXI века» достигла ярких результатов педагогической деятельности, выйдя победителем в международном конкурсе «Акт в поддержку свободы». Контроль в этой школе естествен, ибо позволяет каждому учителю увидеть себя, реального, в общей структуре школы.

Итак, ценностное видение контроля позволяет методологически осмыслить педагогическую деятельность, стимулировать развитие образовательного учреждения на стратегическом уровне. Именно ценностное понимание контроля способствует социально-психологической направленности управления, давая возможность педагогу ощутить себя неотъемлемой частью коллектива, не потерять контроль над своими действиями, соотнести свой труд с другими и увидеть себя в системном и гуманистическом контексте.

Ценностная сторона контроля высвечивает и особенности личности руководителя в глазах коллектива — либо как человека авторитарного, формального, ориентированного на внешние показатели, либо как гуманного, демократически настроенного, нравственного лидера школы.

Ценностная сторона контроля высвечивает его вторую сторону — **целевую**, ибо выбор цели как развития образовательного учреждения, так и модели педагогической деятельности, определяется не сам по себе, а исходя из осмысленных, принятых и реализуемых ценностей и управления, и образования, и деятельности коллектива.

Мы уже пережили этап постановки красивых, но абстрактных целей, которые прекрасно звучат, звонко провозглашаются, но никак не могут быть ни измерены, ни проверены, а то и просто реализуемы. Это маниловщина. Неясность, размытость целей сразу становится очевидной в процессе контроля. При определении и формулировании его целей полезно помнить о его назначении. **Контроль всегда ориентирован на норматив, на явную и чёткую содержательную определённость.** Нельзя контролировать, не зная образца, эталона, с которым в процессе контроля сопоставляется реальность. Любой педагог, посещающий урок, имеет в сознании свою модель учебного занятия, своё собственное представление о нём. Следовательно, и цели контроля формулируются, исходя из принятых ориентиров и тех ведущих идей, проблем и смыслов, которые при этом будут выявлены. Именно цели и задачи контроля проясняют его смысл и назначение. Ведь контроль, повторю, прежде всего решает задачу сравнения запланированного с достигнутым, поэтому он способен выявлять недостаточно чётко выраженные тенденции развития, вскрывать (регистрировать) нарушения и отклонения,

то есть констатировать, доказывать, что отклонения есть. Цели контроля по сути и по масштабу могут быть трёх видов, соотносимых с тремя видами контроля: стратегический, нормативный, исполнительский.

**Стратегический контроль**, как и его цель, предусматривает выявление и оценку стратегического движения школы, заданного принятой коллективом концепцией (в ней определяются общие направления развития школы, её социальная включённость, адаптационные возможности, уровни образовательных достижений (повышенный, углублённый, базовый, компенсирующий), модели воспитательной системы, перспективы развития школьников, сохранение их здоровья и др.). Это наиболее сложный вид контроля, ибо не всегда чётко выделяются критерии и параметры, обозначающие решение стратегической проблемы, отсюда трудности и при формулировании целей стратегического контроля. Опытные руководители закладывают возможности контроля уже при разработке концепций и программ развития. Так, в петербургской школе № 29 (директор А.А. Тотолян), избравшей на основе правового образования ориентацию на гражданское воспитание школьников, выделили и цели контроля: выяснить уровень гражданского сознания, проанализировать, как оно проявляется. Это сложно, школа должна при этом организовать соответствующую практическую деятельность, ибо «словесное» гражданское сознание — те же громкие декларации. Стратегический контроль чрезвычайно важен, так как даёт возможность ясно представить, в какой точке по пути движения к реализации целей находится образовательное учреждение.

Группа целей, ориентированных на **нормативный контроль**, формулируется гораздо проще и зависит от качества и характера описания и представления норматива. Классификация нормативов как по содержанию (образовательные, финансово-экономические, информационные, материальные, кадровые), так и по авторству и установлению (федеральные, региональные, школьные) также определяет процесс целеполагания контролируемых действий. Качество норматива, его ясность — обязательные условия эффективного контроля. Размытость формулировок образовательного стандарта не позволяла чётко выявлять уровень его реализации, и поэтому опытным руководителям — директорам и их заместителям по учебной и методической работе — приходилось конкретизировать требования к образовательным стандартам, предлагая учителям соотносить достижения школьников с тестовыми заданиями. Очевидно, тенденция постепенного перехода к тестовым замерам позволит более чётко формулировать и цели контроля. Так на протяжении ряда лет поступает директор 564-й школы Санкт-Петербурга Н.Л. Корсакова: благодаря умело поставленному контролю она сумела активизировать использование новых технологий в учебном процессе.

Гораздо проще определить цели при контроле за авторскими нормативами — есть документ, он трансформируется под пером руководителя в проверяемые блоки, выделяются ключевые цели соотнесения норм с реальностью. Так уже многие годы один из опытейших руководителей Санкт-Петербурга — директор 307-й школы Ф.И. Михайлов **выделяет для контроля ключевые позиции своих приказов, решений педагогического совета, указаний органов управления образованием.**

Наконец, третий вид целевого контроля — **контроль за исполнением** — самый конкретный, связанный с отдельными поручениями. Этот вид задаёт такие конкретные цели, в которых на первый план выходит не столько констатация факта выполнения управленческого задания, сколько его качественная оценка. Как показывают наблюдения за деятельностью молодых, начинающих руководителей, для них приоритетными остаются усилия по формулированию задания, нежели проверка и оценка его исполнения. Между тем многочисленные исследования убеждают: отсутствие контроля за исполнением разрушает саму логику управления, его осмысленность и, главное, результативность.

Хорошо сформулированные цели, выражающие ценностные ориентации руководителей, позволяют умело реализовывать ещё одну сторону контроля — **процессуальную**. В процедуре контроля можно выделить такие составляющие: условия контроля, его объекты и технологию. Главным условием контроля является чёткое представление контролирующего о модели, эталоне того объекта, который подлежит контролю. Без этого контроль не только не

эффективен, но — бессмыслен, ибо неопределённость, с чем сравнивать, не даст и результата. Это не значит, что без норматива нельзя изучать, исследовать протекающие в школе процессы. Но такое изучение — уже другая функция управления, анализа, требующая и иных целевых установок, и иных процедур. Анализ в большей степени, чем контроль, носит субъективный характер, ибо определяется уровнем компетентности руководителя — не только общей, но и конкретного знания оптимальной модели проверяемого объекта. Отсюда весьма значимое условие контроля — объективность. Хорошим знанием объектов контроля и объективностью отличается администрация 164-й школы Санкт-Петербурга, возглавляемая молодым директором Ю.С. Мироновой.

Следующее условие успешной процедуры контроля — вмонтированность в целостную структуру управления. Контроль вписывается не только в управленческий цикл (как, впрочем, и анализ), но и в систему управленческих отношений, характерных для данного педагогического коллектива, а также в стилистику самого управляющего. Среди условий эффективного процесса контроля назову такие: гибкость, непрерывность, экономичность, нацеленность на результат. Естественно, для контроля необходим план, ибо невозможно определить эффективность чьей-то деятельности, если не известны её цели, организационная структура. То есть необходимо иметь представление, кто отвечает за данный участок работы, кто несёт за него ответственность. Отсутствие контроля — это отсутствие ответственности за порученное дело. Выполнение перечисленных условий и характеризует контроль как всеобъемлющий, действенный, квалифицированный, своевременный процесс.

Осуществляя контроль, вырабатывая его технологию, директору надо точно определить его объекты в процессе управления школой. И в этом плане, наверное, самой существенной является установка: **контролируется не работник, а его деятельность и результаты этой деятельности.** Следовательно, и **объектом контроля выступают условия нормальной работы школы** (санитарно-гигиенические, материальные, финансовые, информационные, интеллектуальные), установленные нормативы (продолжительность урока и перемен, выполнение обязательного образовательного минимума, соответствие учебного расписания базисному плану и санитарным требованиям), реализация планов, режима, питания, соблюдение общепринятых правил трудовой дисциплины. Несомненный объект контроля — итоговые результаты деятельности — образовательной, воспитательной, квалификационной, хозяйственной. Объектом контроля выступает, наконец, и документация, её характер и особенно смысл её введения. Причём все эти объекты, избранные для контроля, должны иметь чёткие сопоставимые качественные и количественные характеристики (объём, время, энергетические и финансовые затраты, направленность и т. д.).

Определив условия и объекты контроля, руководитель и организует процессуальную его сторону, технологическую составляющую. Так как основа контроля — обратная связь, то в процессе его и организуется получение информации о реальной картине деятельности коллектива. В результате устанавливается соответствие замыслу или нормативу, обнаруживается отклонение.

Процесс контроля пытались неоднократно классифицировать. Особенно популярной была классификация Н.А. Шубина (1977), по которой внутришкольный контроль делится на фронтальный, классно-обобщающий и тематический. Классификация хорошо работала и позволяла руководителям различных уровней управления группировать свои контролируемые действия и многочисленные проверки на практике (относя их то к обзорным, то к предварительным, то к тематическим или фронтальным). Новая образовательная ситуация, связанная с аттестацией образовательных учреждений и передачей многих управленческих полномочий педагогическим и попечительским советам, изменила характер фронтальных проверок, их место в системе управления. Да и группировка была осуществлена не по единому основанию («фронтальная» определяет пространственный параметр, «классная» — объект контроля, а «тематический» указывает на его содержательную сторону). Обобщая опыт контроля в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, можно выделить такую матрицу контроля, отражающую его содержательные, пространственные и временные параметры:

## Содержание, место\ Время      Предварительный Текущий      Заключительный

1. Фронтально-проблемный
2. Локально-тематический

Фронтально-проблемный предполагает контроль за реализацией стратегических проблем на широком круге объектов (классы, учебные дисциплины, методическое обеспечение, качество образовательных, воспитательных, экономических, санитарно-гигиенических и др. процессов и т.д.). Локально-тематический контроль обеспечивает информацию о том, как решаются отдельные вопросы в некоторых подсистемах школы (преподавание в отдельных классах, анализ качества знаний, система работы отдельных учителей, исполнительская дисциплина, качество организации праздников, конкурсов и т.д.).

Процедура контроля, его организация, как показал опыт, органически сочетают три аспекта: психологический, организационный и информационный.

В современных условиях приоритет отдаётся **психологическому аспекту**. Не надо лицемерить и считать, что кто-то любит, когда его контролируют. Но **если контроль вписывается в естественную человеческую потребность в признании, если он доказателен, не оскорбителен и ориентирован не на властные амбиции проверяющего, а на объективную заинтересованность в совершенствовании учителя и его дела, демократизацию школы и высокий уровень образования учащихся, то такой контроль не отторгается учителями.**

Контроль в школе должен быть прозрачным, открытым. Большим мастером психологической инструментовки контроля проявляет себя администрация 56-й гимназии Санкт-Петербурга (директор М.Б. Пильдес). Всё в коллективе чётко расписано в специальном документе, все знают, когда, кто, что контролирует. Результаты контроля тут же становятся достоянием всего коллектива. Обсуждение недостатков идёт в спокойной, деловой, конструктивной манере. Контроль направлен не на личность, а на профессиональную деятельность, не носят характера придирок, ограничивается только существенными моментами, а потому и не вызывает недоверия. Констатация и анализ результатов контроля носит товарищеский характер. Очень значим спокойный, доброжелательный тон руководителя. И учителя всегда знают, что надо предпринять, чтобы улучшить дело. Наши исследования подтверждают: **отторжение вызывает не суть контроля, а форма его проведения и стилистика выводов.**

Организационный аспект контроля определяется чёткостью плана и выполнением определённых правил. Форм планирования контроля достаточно много. Руководители Красногвардейского района Санкт-Петербурга предпочитают такую форму:

Проблема  
Цель  
Объект  
Содержание  
Время  
Ответственные и участники контроля  
Форма подведения итогов

Директор 533-го лицея Т.В. Комлева выработала со своими заместителями правила: осуществлять контроль за регулярными процессами, исключения выявляем, исправляем, но на них не ориентируемся (в школе считают: исключения невозможно помешать проявиться, их надо устранять). В процессе контроля различаются выявленные затруднения, которые надо с помощью администрации преодолевать, и рутина, искоренение которой требует не «терапевтического», а «хирургического» вмешательства. Контроль не может быть единичным актом, только **его непрерывность снимает исключительность и стрессовое к нему отношение**. Это — обычная, иногда стандартная, но необходимая процедура.

Интересно анализирует эффективность контроля директор 444-й школы А.Н. Хмыров,

разработавший со своими коллегами схему неназойливого контроля за его результативностью.

Во всех школах, где анализировалась управленческая практика, контроль использовался как инструмент совершенствования и образовательной деятельности, и самого управленческого процесса, ибо обязательным следствием контроля была коррекция деятельности с её дальнейшим уточнённым регулированием. К процедуре контроля в ряде школ привлекаются руководители методических объединений, учителя высшей категории. В школах, где корректность в процессе контроля сочетается с точностью выделенных признаков, критериев, которые сопоставимы и конкретны как в сфере режима работы (приход на работу, заполнение журнала, дни консультации для родителей), так и в образовательной сфере (скорость чтения, количество решённых задач, освоение терминов и т.д.), контроль в сочетании с самоконтролем совершенствует деятельность всего коллектива, не позволяет школе останавливаться в развитии.

Наконец, **информационный аспект процедуры контроля** как фактора обратной связи регистрирует реальное состояние дел во всех сторонах жизни школы, обогащает информационный банк, служит основанием для принятия управленческих решений, формирования стратегии, формулирования задач на предстоящий период. Контроль может рассматриваться как в русле информационного обеспечения управленческого процесса в школе, так и в структуре методического обеспечения образовательного процесса.

Накопление информации — **одна из составляющих четвёртой стороны контроля — результативной**. В управлении всегда важен результат: что удалось упорядочить, что сохранить, что преобразовать, усовершенствовать — **в этом и состоит смысл управления**. И контроль как одна из его функций, один из его каналов прежде всего направлен на достижение управленческих задач. Результативность контроля проявляется не в самом его факте (что и вызывает подчас отторжение контролируемых), а в тех выводах, управленческих последствиях, которые предпримет руководитель, обогащённый данными контроля. Можно выделить несколько таких последствий, без которых контроль бессмыслен. Прежде всего, это, конечно, **анализ**. Анализ и контроль — процедуры разные, но взаимодополняющие, ибо контроль констатирует факт отклонения от нормы, эталона, а анализ даёт объяснение причин отклонения. Кроме того, контроль задаёт угол наблюдения, фиксирует несоответствие, а анализ свободен в изучении, исходит из реального состояния (это не значит, что анализ не ориентирован на определённую цель), его данные служат основой разработки дальнейших действий руководителя. Анализ, проведённый в ходе контроля и после него, даёт богатейший материал для совершенствования управления. Этот механизм тонко использует руководитель 555-й школы — комплекса «Белогорье» Л.Д. Шулик, поэтапно расширяющая задачи адаптационной подготовки школьников к ожидающей их взрослой социальной жизни.

Результатом контроля и анализа становится ясная, конкретная оценка реального состояния объекта, который был в поле зрения. Оценка по заранее принятым показателям зримо фиксирует и уровень изучаемого явления, и отношение к нему. Результатом контроля может стать принятое управленческое решение, побуждающее к новым педагогическим и организационным действиям.

\* \* \*

Итак, подведём итоги. Контроль в структуре управления должен занять своё достойное место. Не окружая его мифами всерешающего фактора и не нагнетая вокруг него «ужастики», мы должны понять его место в реальной жизни школы: он призван выполнять свойственные ему задачи. А именно:

- обеспечивать обратную связь в управлении;
- придавать целостность управленческому циклу (цель — организация — результат), выявлять степень достижения результата;
- стимулировать самоконтроль у педагогических кадров;
- воспитывать организованность и развивать чувство ответственности за исполнение своего дела;



— вписываться в ценностные ориентации руководителя, отражать уровень его управленческой и общей культуры.

В теоретическом плане контроль можно рассматривать как одну из составляющих современного подхода к управлению, управление по отклонениям, по результатам, управление персоналом.

На практике хорошо спланированный контроль, к которому привлекаются компетентные, воспитанные, доброжелательные люди, не только фиксирует факт и качество выполненной работы, но задаёт, активизирует и актуализирует управленческие действия — корректировку, регулирование, координацию, экспертизу, анализ.

Наконец, контроль — лакмусовая бумажка деятельности директора, проявляющая его стилистическую направленность и придающая всей управленческой деятельности деловитость, ответственность и результативность.

*г. Санкт-Петербург*