

КТО ВЫ, ДИРЕКТОР ШКОЛЫ?



Олег Лебедев,

заведующий кафедрой теории развития образовательных систем Санкт-Петербургской академии постдипломного образования, профессор, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

Ответ на поставленный вопрос представляет интерес и для самих руководителей школ, и для многих других работников системы общего образования. Особое значение он имеет для специалистов центров повышения квалификации управленческих кадров, которые должны определять содержание программ обучения директоров школ. Составители таких программ, как правило, исходят из функций директора школы, которые конкретизируются в содержании управленческих задач, а содержание меняется в соответствии с изменениями в системе образования.

Под квалификацией руководителей школ понимается их способность решать управленческие задачи в конкретных социально-педагогических условиях. Повышение квалификации руководителей школ заключается в освоении способов решения новых и/или освоении более эффективных способов решения известных управленческих задач.

Определяя программу повышения квалификации руководителей школ, необходимо проанализировать планируемые и прогнозируемые изменения в самой системе образования. В ближайшей и среднесрочной перспективе (ближайшие пять лет) получат развитие те изменения, которые уже происходят в системе общего образования: переход

к финансово-хозяйственной самостоятельности школ на основе нормативного подушевого финансирования, профильное обучение в старшей школе, распространение информационных технологий, создание институтов государственно-общественного управления школ.

Проектируемые изменения в системе образования включают переход к обязательному среднему образованию, введение в массовую практику единого госэкзамена, переход на образовательные стандарты второго поколения.

Ряд изменений в сфере общего образования можно прогнозировать исходя из существующих тенденций, которые фиксируются социологическими опросами и повседневными наблюдениями работников образования: социальные ожидания в области образования, взаимоотношения органов

управления образованием и школами, отношения между школами и участниками образовательного процесса.

Выделим изменения, которые больше всего могут повлиять на содержание управленческих задач, решаемых директором школы.

Можно предполагать рост общественных ожиданий повышения роли школы в формировании общего культурного пространства, формирования у молодого поколения общих культурных ценностей, определяющих социокультурную идентичность личности. Эти ожидания могут выражаться в призывах к усилению в школе патриотического воспитания, к изучению национальных традиций или иным образом. Но если перевести содержание этих ожиданий на язык педагогических целей общего образования, то речь идёт о существенном повышении уровня общекультурной компетентности учащихся.

Можно ожидать и роста требований к результативности воспитательной деятельности школы со стороны властных структур, которые всё чаще настаивают на том, чтобы школа приняла на себя ответственность за социальное поведение учащихся. Эти ожидания можно интерпретировать как рост требований к поведению школьников и к развитию у них способности решать нравственные проблемы.

Одновременно очевидна прагматизация запросов к школе родителей, которые в наибольшей мере проявляют интерес к тому, чтобы школа обеспечила подготовку, достаточную для продолжения обучения в вузе.

Сложившаяся система итоговой аттестации учащихся поддерживает ориентацию родителей (да и учителей) на достижение предметных результатов. Между тем и объективные требования меняющегося общества, и социальные ожидания, о которых речь шла выше, касаются достижения личностных и метапредметных результатов образования — ценностных установок учащихся, их культурных запросов, ключевых компетентностей.

Если рассматривать деятельность школы как предоставление образовательных и социальных услуг, то можно сказать, что родители заинте-

ресованы в повышении качества услуг, которые обеспечивают непосредственные образовательные результаты, а с позиций общества в целом необходимо повышать качество образовательных услуг, которые влияют на отсроченные образовательные результаты.

Властные структуры, как и многие родители, тоже хотели бы «здесь и сейчас» иметь желаемое социальное поведение учащихся (что проявилось бы в уменьшении числа правонарушений школьников и в масштабах их участия в различных социальных акциях).

Таким образом, возникает необходимость найти возможность достичь и непосредственные, и отсроченные образовательные результаты, соответствующие различным социальным ожиданиям.

Изменения в составе управленческих задач

В области *анализа, целеполагания, планирования* основной задачей становится *переход от режима функционирования школы к режиму развития*. Школа окажется конкурентоспособной и эффективно работающей, если изменения в её деятельности будут иметь опережающий характер (заблаговременная подготовка к введению ЕГЭ, новых стандартов, к переходу на обязательное среднее образование, предупреждение рисков и создание условий для реализации появляющихся возможностей). Основным инструментом управления изменениями в деятельности школы становится программа её развития. Разработка качественной программы развития, основанной на анализе изменений в условиях деятельности школы и в требованиях к результатам этой деятельности, становится одной из основных управленческих задач.

В области **организации** на первый план выходит управление финансовыми и материальными ресурсами школы, защита

интересов школы как юридического лица. Другая задача в этой области связана с оптимизацией соотношения прав и обязанностей основных участников образовательного процесса — педагогов, учащихся, их родителей, самой школьной администрации. Решение этой задачи связано с необходимостью повысить ответственность каждой группы участников образовательного процесса за результаты своей деятельности (с этой точки зрения названная задача не только управленческая, но и педагогическая).

В области **координации** приоритетное значение приобретают две задачи:

- разработка и реализация образовательной программы школы, которая должна обеспечить взаимодействие учителей, а также всех участников образовательного процесса для достижения интегративных целей образования;
- взаимодействие с социальными и педагогическими партнёрами школы, без поддержки которых школа не может эффективно обучать и воспитывать.

В области **мотивации** участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей) возникает необходимость в решении нескольких задач:

- создание (совершенствование) системы оценивания достижений учащихся, соответствующей новым условиям деятельности школы и учитывающей потребность в оценке достижений учащихся, выходящих за рамки изучения учебных предметов;
- создание (совершенствование) системы общественной оценки достижений школы;
- стимулирование деятельности учителей, направленной на достижение интегративных результатов общего образования;
- оптимизация условий деятельности учителей, освобождение их от бесполезной работы и выполнения обязанностей, не соответствующих их функциям.

В области **контроля** на первый план выходит задача организовать мониторинг измене-

ний в образовательной деятельности школы и её результатах.

Успешное решение этих управленческих задач позволит создать новые модели деятельности школы: модели образовательной деятельности и модели взаимодействия с педагогическими и социальными партнёрами школы, без поддержки которых невозможно модернизировать ни образовательную, ни финансово-хозяйственную деятельность школы.

Очевидно, что возникает необходимость в опережающей подготовке руководителей школ к решению новых управленческих задач. Можно выделить основные содержательные блоки такой подготовки: стратегический менеджмент в образовании; экономика и финансирование школ, управление социальными изменениями; разработка инновационной образовательной программы и программы развития школы.

Содержание каждого блока можно конкретизировать, определив знания, умения, способы деятельности, которые важно освоить руководителю школы для успешного решения своих управленческих задач. Отвечая на вопрос, ставший названием этой статьи, можно сказать, что *современный директор школы — это специалист в области стратегического управления, в области экономики образования, в области взаимодействия с социальными партнёрами школы, в области планирования образовательного процесса*. Этот ответ на поставленный вопрос будет правильным, но неполным.

Ответ на вопрос о том, кем является директор школы, предполагает анализ его функций и роли в развитии школы. Если функции директора школы характеризуют виды деятельности, которыми он должен руководить, то его роль определяется теми процессами, которыми он способен *управлять*. При этом надо учитывать, что в системе образования, в том числе в локальных системах, которыми являются образовательные учреждения, могут иметь место различные процессы.

Термин «процесс» имеет два основных значения: последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-либо; совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата. Применительно к сфере образования второе определение относится к процессу управления, обеспечивающим процессам (формирование сети образовательных учреждений, распределение ресурсов и т.п.) и образовательному процессу. Все это процессы организуемые, их организация в школе — функция её директора.

Первое определение процесса относится к изменениям в системе образования, непосредственное управление которыми невозможно. Это изменения в связях и отношениях внутри системы образования — между учителями и учениками, между самими учителями, другими участниками образовательного процесса, между учреждениями системы образования. Это также изменения в отношении к образованию, системе образования и конкретной школе как со стороны участников образовательного процесса, так и со стороны социума.

Подобные изменения имеют характер спонтанных трансформационных процессов, вызванных изменениями в обществе и в самой системе образования (в управленческих, обеспечивающих и образовательных процессах). Примерами спонтанных трансформационных процессов в сфере образования в постсоветский период могут служить коммерциализация образования, в том числе распространение псевдорыночных отношений между участниками образовательного процесса, формирование образовательных сетей (развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений), автономизация образовательных учреждений: в последнем случае имеется в виду не финансово-хозяйственная самостоятельность, а поиск школами собственного «педагогического лица», своей педагогической позиции.

Пожалуй, наиболее важным процессом в постсоветский период стало изменение в ценностных основаниях системы образования, которое выразилось в переходе от «идеологии долга» к «идеологии права». Советская система образования основывалась на

том, что учёба детей в школе рассматривалась как их долг перед обществом, а деятельность учителей — как выполнение ими своего педагогического долга. При этом деятельность тех и других жёстко регламентировалась нормами, в соответствии с которыми каждый ребёнок был обязан учиться в определённой школе, а каждый выпускник профессионального учебного заведения должен был работать по месту распределения.

Диверсификация образовательных учреждений в постсоветский период создала условия для выбора учащимися учреждений общего образования и образовательных программ. Учёба в школе стала рассматриваться как реализация права на образование. У учителей расширились возможности выбора дидактических и методических средств обучения.

Конечно, и сейчас право выбора у учащихся и учителей нередко весьма ограничено, но, тем не менее, личностный смысл образования стал меняться.

Эти процессы не однозначны с точки зрения социальных и педагогических последствий, но их объединяет то обстоятельство, что они возникли и получили развитие не в результате чьих-либо предписаний, а как реакция на происходящие в обществе и в системе образования перемены. С этой точки зрения можно сказать, что мы имеем дело с неуправляемыми процессами, которыми надо управлять — поддерживать, корректировать или блокировать. Подобные трансформационные процессы могут происходить в образовательных системах разного уровня, в том числе и в конкретных школах.

Роль директора школы определяется тем, какими процессами он в состоянии управлять — стабильными организованными? Трансформационными организуемыми? Спонтанными?

В советской школе требовался директор, способный руководить учебно-воспитательным процессом и обеспечивать его на основе передового педагогического опыта. Директор школы должен был быть «старшим учителем», методистом, хотя на практике многие руководители школ играли роль «завхоза», умело использующего скудные ресурсы школы для её нормального функционирования. Сфера педагогических инноваций ограничивалась решением важных, но всё же частных методических вопросов (организация урока, методы обучения, текущая оценка успеваемости учащихся).

Существовавшие тогда ограничения определили то обстоятельство, что движение педагогов-новаторов во второй половине 80-х годов было представлено в основном учителями, а не руководителями школ. Когда (уже в постсоветский период) Закон РФ «Об образовании» значительно расширил сферу компетенций школ, начался бурный рост образовательных инициатив, с которыми выступают руководители школ. В регионах страны складываются группы директоров школ, ставших лидерами инновационного движения в образовании.

Новый тип директора школы

Начинает формироваться новый тип директора школы, готового принимать стратегические решения. Одновременно развивается процесс диверсификации типов руководителей школы. Этот процесс нашёл отражение в статье «Директор школы» в словаре-справочнике «Управление школой. Ключевые слова» (Москва-Кемерово, 2002. С. 47): «Кроме должностных обязанностей, деятельность директора школы в каждом конкретном случае характеризует и его «ролевой репертуар», связанный как с различными видами управленческих действий, так и с его работой как специалиста (Аналитик, Диагност, Плановик, Координатор, Преподаватель, Исследователь, Представитель школы и т.д.)».

Большинство из перечисленных выше ролей характеризуют директора как «идеолога», разработчика педагогической концепции, идейного руководителя школы. В постсоветский период широкую известность получили школы, руководители которых смогли выдвинуть и реализовать на практике перспективные педагогические идеи. Имена этих руководителей хорошо известны профессиональному сообществу — А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург, Е.Л. Рачевский, А.А. Пинский, А.Г. Каспаржак, и этот перечень можно продолжить.

Проявлением ориентации школы на поиск собственной педагогической программы стала практика «самоназваний» — школа самоопределения, школа взросления, школа индивидуального обучения, школа сотрудничества, школа творчества и радости, школа культурных традиций, школа успеха и т.п. Конечно, не всегда подобное название отражает оригинальную педагогическую концепцию, «собственное имя» школы может быть и средством привлечения к ней интереса. Но в любом случае это отражает существующую потребность школ в «педагогическом самоопределении».

Задача определения педагогической концепции школы, по крайней мере её педагогической позиции, стала особенно актуальна в связи с изменением «мира школы», утратой во многих случаях привычных норм педагогической деятельности.

Педагогическая концепция школы — это основная точка зрения педагогического коллектива на её функции, сущность образования и смысл педагогической деятельности. Точка зрения может быть единой для всего педагогического коллектива, а может быть и различной у разных педагогов, она может быть представлена или не представлена в документах, но всегда отражается в повседневной педагогической практике.

В структуре педагогической концепции можно выделить три блока: педагогическая позиция по принципиальным вопросам образования; определение особенностей своей школы, её специфических возможностей, своеобразия её миссии; определение меры своей ответственности за результаты собственной деятельности.

Определение педагогической концепции предполагает ответы руководителей и учителей школы на три основных вопроса: в чём смысл той деятельности, которой мы занимаемся? В чём заключаются особые возможности нашей школы в осуществлении этой деятельности? Что наша школа может гарантировать?

Каждый из этих вопросов представляет собой совокупность более частных вопросов, на которые директор школы должен уметь находить адекватные ответы. Сегодня необходим директор школы, способный решать методологические задачи: определять педагогическую концепцию школы и на её основе формировать образовательную программу и программу развития школы. Если в советской системе образования была потребность в директоре школы, который выполнял бы роль организатора образовательного процесса, то в период подъёма инновационного движения в сфере общего образования в постсоветский период возникает потребность в директоре, способном продуцировать педагогические идеи и находить технологические средства их реализации. Меняются требования и к уровню профессиональной квалификации руководителя школы, прежде всего, к его подготовке в области педагогической теории и управления образовательными системами.

В 90-е годы получают развитие и требования к директору школы как эффективному менеджеру, способному использовать ресурсы организации для достижения поставленных целей. «Менеджерский вариант» предполагает повышение квалификации директора школы, прежде всего, в области права, экономики, теории управления. Однако менеджер в сфере образования, не имеющий достаточного уровня компетентности в области собственно педагогической деятельности, способен обеспечить лишь эффективное функционирование школы, но вряд ли сможет обеспечить её развитие,

если понимать под развитием достижение существенно новых педагогических результатов.

Роль современного директора школы

Выделим три основные позиции — идейный лидер коллектива, менеджер, организатор образовательного процесса. Как организуемыми, так и спонтанными трансформационными процессами может управлять тот руководитель школы, который способен видеть взаимосвязи социальных, педагогических, институциональных, организационных проблем и находить способы их решения применительно к возможностям своего образовательного учреждения.

Современному поколению руководителей школ во многих случаях недостаёт и идейно-теоретической, и менеджерской, и «технологической» подготовки. К тому же скорее исключением, чем правилом, бывает сочетание качеств «идеолога», менеджера и организатора образовательного процесса в одном лице. Те, кто в полной мере способен выполнить все три эти роли, составляют профессиональную элиту в системе общего образования. Но доля элиты в структуре управленческих кадров невелика и вряд ли она может быть очень большой. Каковы возможности системы повышения квалификации управленческих кадров в качественном изменении состава руководителей общеобразовательных школ?

Речь идёт о качественном изменении всего слоя руководителей школ — способных управлять различными видами процессов в системе образования.

Понятно, что задача качественного обновления менеджмента школ не может быть решена исключительно средствами повышения квалификации управленческих кадров: необходимы изменения

и в порядке назначения на должность руководителей школ, и в системе их аттестации, и в методах руководства школами (в практике управления региональными и муниципальными системами часто требуются послушные исполнители предписаний управленческих органов, не претендующие на собственную педагогическую позицию — в этом случае подготовка руководителей школ к решению стратегических задач вряд ли будет эффективной).

Анализируя возможности системы повышения квалификации управленческих кадров по качественному обновлению состава руководителей школ, ответим на вопросы, которые относятся к любой образовательной системе: кого учить? Для чего учить? Чему учить? Как учить?

Ответ на вопрос «кого учить?» не столь очевиден, как это может показаться. В состав руководства школы входят директор и его заместители. Следовательно, имеет смысл одновременно обучать всех руководителей школы — в этом случае можно рассчитывать на единое понимание руководством школы её проблем и перспектив развития. В последние годы в системе образования стал формироваться институт общественных управляющих. Видимо, и этот слой руководителей должен быть включён в общую программу повышения квалификации управленческих кадров.

Статус руководителя организации ещё не означает способности решать широкий круг управленческих проблем. В теории управления используется понятие «когнитариат» для обозначения интеллектуального ядра организации, состав которого определяется не служебным положением, а творческими возможностями работников. Таким интеллектуальным ядром в школах становятся рабочие группы, которые занимаются подготовкой образовательных программ и программ развития школы.

Таким образом, имеет смысл *обучать* не отдельные категории руководителей школ (хотя

и такой вариант обучения не стоит исключать, учитывая, что каждая категория руководителей решает и общие, и специфические задачи управления школой), а *школьные стратегические команды*. В этом случае появляется больше возможностей для естественного распределения ролей внутри команды — аналитиков, проектировщиков, организаторов, администраторов, «технологов» и т.д.

Ответ на вопрос «для чего учить?» тоже нельзя считать очевидным. Повышение квалификации работника заключается в освоении им способов деятельности, обеспечивающих возможность решать новые задачи или известные задачи профессиональной деятельности. Применительно к системе общего образования можно выделить три уровня управленческих задач: оперативные задачи, которые надо решать уже сейчас; стратегические задачи, рассчитанные на среднесрочную перспективу (например, на 3–5 лет); стратегические задачи, ориентированные на долгосрочную перспективу.

Система повышения квалификации кадров должна обеспечивать подготовку к решению конкретных задач. Но степень конкретности актуальных и перспективных задач, естественно, будет разной. Будут различия и в составе самих задач. Так, актуальные задачи руководителей школ связаны с организацией профильного обучения, переходом к финансовой самостоятельности, программой информатизации образования.

Перспективные задачи связаны с проектируемыми и прогнозируемыми изменениями и в деятельности школы, и в самом понимании смысла школьного образования в условиях информатизации общества и ускорения темпов его развития.

Нельзя не учитывать, что руководители школ заметно различаются по степени готовности решать управленческие задачи разного уровня. Значительная часть школьных менеджеров готова ограничить

свою квалификацию умением решать лишь оперативные задачи. Есть руководители школы, которые стремятся ориентироваться в мировых тенденциях развития образования, новых достижениях педагогики, педагогической психологии, теории управления и на этой основе определять долгосрочные перспективы развития школы.

Видимо, система повышения квалификации должна обеспечивать возможность выбора образовательных программ, ориентированных на решение управленческих задач разного уровня.

Ответ на вопрос «чему учить?» определяется конкретными целями повышения квалификации руководителей школ. Для обучения директоров школ есть весьма разнообразные учебные курсы: «Научно-теоретические и психолого-педагогические аспекты воспитания, обучения и развития», «Теоретические и практические основы управления образовательным учреждением», «Программно-целевое управление образовательной системой», «Контрольно-инспекционная деятельность в образовательном учреждении», «Федеральная и региональная образовательная политика», «Нормативно-правовые основы жизнедеятельности образовательного учреждения», «Экономические основы деятельности образовательного учреждения», «Ресурсы развития школы», «Управление качеством образования» и т.д.

Нет никакой необходимости унифицировать учебные курсы, важнее определить их инвариантные компоненты. Они уже были названы выше, когда речь шла о необходимости создавать новые модели деятельности школы (стратегический менеджмент в образовании, управление социальными изменениями и т.д.).

Существенное значение имеет уровень рассмотрения тех или иных проблем в рамках учебных курсов, ибо этот уровень будет влиять на определение руководителем школы своей роли. Если содержание курса свести к набору практических рекомендаций, к тому же ещё полностью соответствующих требованиям управленческих структур, директор становится лишь исполнителем чужих предписаний. Для воспитания идейного руководителя школы в содержание образовательной программы должны войти и практические,

и теоретические вопросы, отражающие разнообразие взглядов на проблемы образования и управления образовательными системами.

Представление о такой программе даёт учебный план Центра изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук (он рассчитан на два года очно-заочного обучения). План предусматривает изучение философии образования, вопросов социокультурного проектирования и менеджмента в социальной сфере, методов социальных исследований, опыта образовательных реформ, вопросов образовательной политики и управления образовательными системами.

Вопрос «как учить?» в данном случае касается не столько образовательных технологий, сколько характера взаимоотношений участников образовательного процесса — слушателей и преподавателей (который во многом и будет определять выбор методов и форм образовательной деятельности). Понимание возможного характера взаимоотношений участников образовательного процесса, в свою очередь, связано с пониманием сущности этого процесса. Если образовательный процесс рассматривать как информационный (как передачу знаний и умений), то отношения между преподавателями и слушателями неизбежно начинают выстраиваться как отношения между теми, «кто знает», и теми, «кто не знает». Такой тип отношений показал свою низкую эффективность в условиях школы, а в системе повышения квалификации он совершенно неприемлем, ибо практические знания слушателей почти всегда богаче знаний преподавателей о конкретных ситуациях управленческой деятельности.

Иное дело, если рассматривать образовательный процесс как развитие у обучаемых способности решать значимые

для них проблемы на основе анализа социального опыта, элементом которого является их собственный опыт. В этом случае отношения между слушателями и преподавателями будут выстраиваться как партнёрские. При таком понимании образовательного процесса и слушатели, и преподаватели учатся совместно решать новые проблемы, возникающие в управленческой деятельности. При этом каждая группа участников образовательного процесса выполняет свою роль: преподаватели выступают как специалисты по анализу управленческих ситуаций, слушатели — как специалисты по решению (пусть не всегда успешному) конкретных управленческих проблем. Результатом совместной деятельности в этом случае становится видение существующих и возникающих проблем и определение возможных способов их решения.

При подобном понимании сути образовательного процесса в системе повышения квалификации управленческих кадров неизбежно планирование двух видов образовательных результатов. Первый из них — изменения в профессиональной компетентности и слушателей, и преподавателей; второй — создание отчуждаемого продукта деятельности, фиксирующего найденные решения анализировавшихся образовательных проблем (проекты образовательной программы или программы развития школы, их фрагменты, материалы для внутрифирменного обучения учителей, эссе по педагогическим и управленческим проблемам и т.п.). Главный результат обучения руководителей школ в системе повышения квалификации кадров заключается в ответе на вопрос о собственной их роли в развитии школы, уверенности в своих возможностях успешно выполнять эту роль и связанные с ней задачи. **НО**



ЮРИДИЧЕСКИЕ КОНСУЛЬТАЦИИ

? При аттестации на высшую категорию мной, учителем физики, были даны два урока. Решение экспертной комиссии: «соответствуют заявленной категории». Но меня интересуют этические принципы работы комиссии. Какие вопросы могут быть заданы учителю, как обсуждаются (или не обсуждаются) уроки, как происходит работа группы, могут ли они совещаться, согласовывать свои оценки, как сообщаются решения учителю? Мне при работе комиссии (на мой взгляд, предвзятой) пришлось выслушать не очень лестные комментарии и придирки. Кроме того, на решение комиссии оказывал давление присутствующий директор (не очень ладим). Стресс, который мне пришлось пережить, привёл меня на больничную койку. Какие меры могут быть приняты к коллегам? Какой нормативный документ обуславливает работу группы?
Марина

Нормы публичной этики при проведении аттестации педагогов сформулированы в Приказе Минобразования РФ от 26.06.2000 № 1908 «Об утверждении положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений».

К основным принципам аттестации относится открытость и коллегиальность, обеспечивающие объективное, гуманное и доброжелательное отношение к аттестуемому педагогическим и руководящим работникам.

Аттестуемый вправе избрать конкретные формы и процедуры аттестации из числа вариативных форм и процедур. Он имеет право лично присутствовать при принятии решения. Решение аттестационной комиссии, принимаемое в присутствии аттестуемого, сообщается ему сразу после голосования.

Трудовые споры по вопросам аттестации педагогических и руководящих работников рассматриваются в комиссиях по трудовым спорам, судах в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о труде.

Поскольку административная процедура рассмотрения споров по вопросам аттестации в указанном Приказе не предусмотрена, вышестоящие аттестационные комиссии или органы управления образованием не могут отменить решение нижестоящих аттестационных комиссий, но имеют право рассматривать жалобы о порядке проведения аттестации работников и об этике членов аттестационных комиссий.