

# Технологизация управления образованием

**Ананишнев Владимир Максимович** — начальник управления науки и профессионального образования Московского комитета образования, доктор социологических наук, профессор  
**Пищулин Николай Петрович** — первый проректор Московского государственного педагогического университета, доктор философских наук, профессор, академик Российской академии естественных наук, Международной академии информационных процессов и технологий. E-mail: DorofeevaN@mgpu.ru

**С качеством управления образованием мы связываем выход образовательной системы из кризиса. Повысить эффективность управления, качество управленческих решений можно, на наш взгляд, путём технологизации управленческого труда.**

**Технологизацией мы называем пооперационное расчленение управленческого процесса и технологическое обеспечение каждой операции. Здесь возникает аналогия с технологией производственных процессов.**

**С этих позиций мы и подходим к совершенствованию управления в образовательной сфере.**

Трансформацию системы управления и разработку соответствующих управленческих технологий можно рассматривать с разных сторон. Но в любом случае неперенным и главным остаётся одно — устранение системно-дефектных отношений сферы образования с обществом, государством. Технологизация управления образованием имеет ряд особенностей. Во-первых, в настоящее время технологизируются именно дефектные отношения, и это во многом определяет уровень управления в сфере образования. Объясняется это тем, что реальная практика воспроизводит ежедневно и ежечасно дефектные отношения, которые включают в себя приспособляемость управленческих кадров, отдельных звеньев, сегментов системы управления к конъюнктурным обстоятельствам и негативно влияют на выбор решений. Во-вторых, технологизация управленческих процедур зависит от преодоления дефектных отношений в рамках действующей общественной системы. В-третьих, технологизация осуществляется с учётом изменения самой системы, перевода её из дефектного в эффективное состояние. Мы исходим из ситуации примата реальности, или дефектности с одновременной ориентацией приоритетного перевода системы из дефектного в эффективное состояние.

Социальное управление образованием — это управление образовательными системами, процессами, а точнее, воздействие на систему и процессы с целью их координации, сохранения качественной специфики, оптимизации и развития. Целенаправленное воздействие на образовательную систему и процессы назовём управленческим воздействием. Оно характеризуется тем, что включает как минимум три действия: постановку цели; непосредственное воздействие на объект; оценку результата воздействия. Эти действия могут детализироваться, дополняться другими, но само их наличие обязательно. Если имеются какие-то два из них или только одно, то разговор об управленческом воздействии теряет смысл.

Управленческие цели различаются по содержанию, объёму, направленности и т.п. Скажем, для одного руководителя управленческой целью может быть организация дееспособного педагогического коллектива, а для другого, напротив, его дезорганизация.

Как правило, управление в образовательной сфере не ограничивается одним циклом управленческого воздействия. Этот цикл многократно повторяется, подводя постепенно к достижению поставленной цели. Поэтому правомерно будет уточнить определение управления в образовательной сфере как комплекс целенаправленных воздействий на образовательную систему. Что касается отдельного воздействия как элемента комплекса, то за ним оставим право называться управленческим воздействием.

Бывают разные воздействия. Одни из них направлены на саму образовательную систему, другие — на условия её функционирования и развития. Первые назовем прямыми, вторые —

косвенными. Требовать от педагогов эффективной работы — это одно, а создавать условия, побуждающие к такой работе, — совсем другое. От соотношения прямых и косвенных воздействий зависит тип социального управления: прямое управление или косвенное управление.

Управление преследует определённые цели. Если эти цели достигаются, то управление можно считать эффективным, если не достигаются — неэффективным, если достигаются частично — малоэффективным. Очевидно, что цели достигаются не всегда. Расхождение между целями и результатами неизбежно подводит к осознанию необходимости совершенствования управления для устранения системно-дефектных ситуаций.

Перспективным направлением совершенствования управления в сфере образования выступает его технологизация в духе социальной технологии. Под социальной технологией управления понимается способ осуществления управленческой деятельности на основе её рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных способов, методов выполнения операций. В состав технологий управления включаются образовательные и информационные технологии.

Технологизация управления в сфере образования имеет несколько вариантов направлений для своего построения, функционирования и развития:

- традиционное, которое является производным от функции управляющего органа, должностных обязанностей управленцев;
- инновационное, исходящее от управляемых систем, субъектов образовательных процессов;
- гуманное, идущее от личности воспитуемого, учащегося и получающее сегодня приоритетное развитие.

Последний подход, на наш взгляд, более предпочтителен, поскольку стимулом становится перспектива роста учащегося. Единство технологизированных процессов обучения и воспитания, ориентированных на конечные результаты и положительный образовательный эффект, становится моделью образовательного процесса. Нет необходимости говорить о том, что вышеназванные подходы являются основанием всех управленческих иерархических пирамид, системнозадающим критерием образовательного процесса, его педагогической, психологической и социальной технологизации. При доминировании этих подходов структуры и функции органов управления, должностные инструкции становятся не самоцелью, а средством преобразования управляющей системно-дефектной системы образования.

Технологизация управления от личности имеет несколько уровней и подходов. Базисный уровень включает моделирование, приспособление в сфере образовательной системы под конкретно формирующегося молодого человека, гражданина своего общества, самоценностного и самодостаточного. Подобный подход ориентирует образовательные учреждения, органы управления, педагогов выстраивать свои образовательные программы и педагогические воспитательные воздействия по принципу «на выходе», а не «на входе». Конкретно речь идёт, казалось бы, о понятных вещах, что все образовательные структуры, их продукция должны оцениваться не по «валу», не по фрагментарности пусть даже хороших частей, а исключительно по показателю включённости в систему развития личности. Обыденным и понятным стало и другое направление, идущее не от личности, а от управляющих организаций и структур. Моделируются, технологизируются, оцениваются не спрос потребителя на образовательные услуги, тем более не спрос конкретного человека, личности, а предложения производителей образовательных услуг. К сожалению, в сфере образования в самом худшем виде законсервирован привычный для России валовый подход. Рынок вносит существенные коррективы в этот процесс. Предложение образовательных услуг, прошедших «точку маркетинга», сейчас превышает спрос. Не потребитель, а производитель диктует на рынке образовательные методики и технологии.

Состояние образования отслеживается аналитическими, научными, прогнозными центрами, призванными выявлять стихийно формирующиеся, хаотичные в силу разнородности и изменчивости образовательные услуги и предъявлять их со своими обоснованными рекомендациями школам, вузам, органам управления. Переживаемый Россией младомонетарист-

ский период в образовании прошёл свой пик в системе государственного управления. Образование, как и другие сферы, не может быть безоглядно отдано на откуп рынку, как, в свою очередь, и государственное управление не может обойтись без эффективных рыночных механизмов регулирования образовательной системы. Система образования выстраивается в двух направлениях. Первое — образовательные учреждения диктуют количество, качество, ассортимент, специализацию образовательных услуг. Второе — спрос порождается личностной самодостаточностью, а не прилаживается под предложения образовательных учреждений. Вместе с тем очевидно и другое: в любом из вышеназванных направлений спонтанно образуются препятствия в каналах связи, в системах «производитель — потребитель», или «учащийся — система образования», которые могут и должны преодолеваются с помощью государственных экономических и правовых механизмов. Речь идёт не о каком-либо диктате со стороны государства, но об упорядочении государственного заказа на подготовку кадров. Лишь государство, органы образования, учреждения способны предъявлять совокупный спрос на образовательные услуги. Хотя импульсы этого спроса идут от рыночной стихии. Действия государства как бы вторичны, но сама первичность рыночного спроса не самодостаточна.

Понимая всю относительность понятия технологии в управлении образованием, всё же попытаемся раскрыть содержание этого термина через гуманитарные средства воздействия на личность. При этом возникает необходимость определить те средства воздействия на личность, которые в своей совокупности составляют механизм социальной технологии. Для этого нужно знать, от чего зависит поведение личности, чем она руководствуется в своих поступках. Известно, что источником и мыслей, и поступков человека служат его потребности. Это, однако, не означает, что всякое действие человека удовлетворяет какую-либо его потребность. Между потребностью и поведением — целая серия опосредствующих звеньев, которые предопределяют мотивы поведения личности.

Мотив воплощается в решение действовать, а решение — в само действие. Чрезвычайно важную роль здесь играет социальная среда, ибо она влияет на наши потребности. А с изменением среды изменяется и личность, её потребности и интересы. Учёт этих факторов — необходимое условие эффективного управления в образовательном учреждении. Кроме того, педагогический коллектив неоднороден по составу. У каждой социальной группы своя система ценностей, свои приоритеты в реализации даже одних и тех же потребностей. Очень важно умело сопрягать различные интересы, направлять усилия на развитие личности учащегося. При этом следует стремиться не к поддерживающей, а к упреждающей технологии управления, чтобы достичь более высокого общего результата.

Главной функцией управления в образовательном учреждении должно быть создание педагогического коллектива, способного эффективно формировать личность учащегося, а основные направления технологии реализации этой функции следующие:

- кадровая политика;
- рост квалификации и социальной мобильности преподавателей;
- мотивация преподавателей, учащихся;
- их стимулирование;
- развитие коммуникации и обратной связи.

Прежде чем рассматривать основные направления технологизации управленческой деятельности педагогического коллектива, рассмотрим основной элемент технологизации управления в сфере образования — управленческое действие, которое осуществляется управленцами всех уровней образовательной системы, а также преподавателями и, в случае совместного управления, учащимися.

Управленческое действие можно определить как действие сферы управления или как действие управленческого работника и т.п.

Однако далеко не всякое действие, осуществляемое в сфере управления, есть в строгом смысле слова управленческое. Даже если человеку и кажется, что он выполняет управленческое действие, оно таковым может и не быть. Если, скажем, приказ руководителя образова-

тельного учреждения не доходит до исполнителей, то можно считать, что действия как такового не было. Была попытка действия, предпосылка, но не само действие.

«Управленческое действие определяется как основное «составляющее» управленческой деятельности» — такое определение само по себе достаточно традиционно. Но для нас важны акценты: управленческое действие связано непосредственно с целью, а управленческая деятельность — с мотивом. Рассмотрим смысл сказанного, обратившись к управленческим ситуациям.

Три руководителя образовательного учреждения активно делегировали часть полномочий своим подчинённым. Причём все они чуть ли не хором объясняли это необходимостью, рационализацией руководства и т.п. Однако на самом деле только один из них руководствовался этими соображениями, стремился привлечь подчинённых к участию в принятии решений, созданию условий для их самостоятельности и инициативы. Второго же побуждала к этому самая обычная лень, нежелание заниматься своей непосредственной работой. Он исправно приходил на службу, давал руководящие указания, а потом... надолго исчезал и появлялся на месте только к концу рабочего дня. Третий исходил из того, что его подчинённые, как ему казалось, бездельничают, и он загружал их своими функциями.

Таким образом, во всех трёх случаях присутствует одно и то же действие — передача руководителем своих полномочий подчинённым, но смысл этих действий совершенно разный. И этот особый для каждого случая смысл действия обнаруживается в контексте деятельности каждого руководителя. Если оценивать эти действия с управленческих позиций, то здесь мы имеем, строго говоря, не одно, а три управленческих действия, похожих внешне (по средствам осуществления), но различающихся по результатам. Можно ли их считать одним и тем же управленческим действием? Очевидно, нет. Более того, второе и третье действия вообще не есть, строго говоря, управленческие, ибо они расходятся с конечной целью управления. Следовательно, об управленческом действии как таковом нужно судить не по средствам и способам его осуществления, а по реакции объекта управления, полученным результатам. Результат первичен, средства вторичны.

Итак, управленческое действие — это элемент управленческой деятельности, связанный непосредственно с достижением сознательной цели.

Выделим три момента. Во-первых, управленческое действие направлено на достижение определённой цели. Говорить об управленческой деятельности безотносительно к определённой цели по меньшей мере некорректно. Во-вторых, эта цель поставлена сознательно. В-третьих, управленческое действие служит элементом управленческой деятельности. Это означает, что оно подчинено не только собственной цели, но и конечной цели управления.

Описание всех возможных управленческих действий было бы, очевидно, полезным, однако мы такую задачу не ставим. Единственное, что мы пытаемся сделать в этом направлении, — дать предварительную и приблизительную группировку управленческих действий. Мы разделяем их сначала на две большие группы: *ориентировочные* и *исполнительские*. К группе ориентировочных действий относим: диагностирование проблем, прогнозирование управленческих процессов и ситуаций, постановку целей, программирование деятельности, подготовку и принятие решения. В группу исполнительских входят: сотрудничество, организация, коммуникация (информационное взаимодействие), регуляция, мотивация (стимулирование), убеждение, внушение, принуждение, оценка, контроль, селекция, оправданный риск, нововведение. В первой группе оказываются, таким образом, пять управленческих действий, во второй — четырнадцать.

Чтобы выяснить, как часто осуществляются эти действия в реальной управленческой практике, мы провели опрос управленческого персонала на международных выставках «Образование и карьера», проходивших в Москве (100 респондентов). Результаты опроса представлены в таблицах.

#### **Таблица 1.**

Успех в управленческой деятельности в сфере образования, как известно, зависит от её тщательной подготовки, проектирования. Насколько часто вы обращаетесь при этом к:

	<b>Часто</b>	<b>Иногда</b>	<b>Редко</b>
Диагностике образовательных проблем	58,0*	28,0	
Прогнозированию образовательных процессов	28,0	50,0	14,0
Постановке целей образовательной деятельности	78,0	8,0	
Программированию образовательной деятельности	36,0	22,0	14,0
Подготовке и принятию решения	85,0	—	8,0

\* Здесь и далее в таблицах результаты приведены в %

Как видно из **таблицы 1**, респонденты в той или иной мере обращаются ко всем ориентировочным управленческим действиям, чаще всего — к подготовке и принятию решений, диагностированию образовательных проблем (ситуаций, процессов), постановке целей; сравнительно реже — к прогнозированию образовательных процессов, программированию образовательной деятельности. Различие в «частоте» объясняется, скорее всего, тем, что управленческая деятельность ориентирована преимущественно на решение текущих проблем и задач, и такая ориентация оставляет в стороне прогнозирование и программирование. С другой стороны, методики, процедуры прогнозирования пока ещё мало разработаны, а если и разработаны, то недоступны для широкого круга потенциальных пользователей.

### **Таблица 2.**

Принятие решения — это ещё полдела. Важно обеспечить его выполнение. К каким действиям вы обращаетесь чаще всего, чтобы обеспечить выполнение принятых решений?

	<b>Часто</b>	<b>Иногда</b>	<b>Редко</b>
Сотрудничество	85,0	8,0	8,0
Противоборство	8,0	14,0	36,0
Организация	64,0	8,0	8,0
Регуляция (регулирование)	22,0	44,0	14,0
Мотивация (стимулирование)	44,0	22,0	14,0
Убеждение, внушение	64,0	22,0	14,0
Принуждение	8,0	8,0	50,0
Контроль	64,0	22,0	14,0
Селекция (отбор, подбор)	14,0	50,0	
Оправданный риск	28,0	36,0	14,0
Введение новшеств, нововведение	50,0	22,0	8,0

### **Таблица 2.**

Осуществлять какие действия представляет для вас наибольшую трудность, сложность?

**1** — довольно трудно

**2** — сравнительно трудно

**3** — сравнительно легко

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Сотрудничество	—	22,0	85,0
Противоборство	44,0	8,0	76
Коммуникация (информационное взаимодействие)		22,0	44,0
Регуляция (регулирование)	14,0	14,0	—
Мотивация (стимулирование)	14,0	14,0	50,0
Убеждение, внушение	14,0	22,0	50,0
Принуждение	44	8,0	—
Оценка	8,0	22,0	64,0
Контроль	14,0	14,0	44,0
Селекция (отбор, подбор)	28,0	28,0	22,0
Риск	8,0	36,0	28,0
Нововведение	22,0	22,0	36,0

Что касается «реализационных» управленческих действий (**табл. 2**), то наиболее распространены, как и следовало ожидать, сотрудничество, организация, убеждение и внушение, контроль, коммуникация. Сравнительно реже управленческий персонал обращается к регуляции и мотивации, риску и нововведению и совсем редко — к принуждению и противоборству. Последнее объясняется не только тем, что редко возникает необходимость обращаться к

этим действиям, но и тем, что их осуществление представляет наибольшую трудность, сложность (табл. 3). Сравнительно большую трудность представляют также нововведения и действия, связанные с риском. Это и понятно, так как раньше нововведения инициировались в основном «сверху» и им обеспечивалась широкая идеологическая и организационная поддержка, в нынешних же условиях приходится рассчитывать преимущественно на собственные силы и ресурсы. В отношении управленческого риска можно сказать то же самое. В традиционной системе административного управления нормальными считались шаблонные действия и рисковать осмеливались или энтузиасты-фанатики, или те, кто заблаговременно заручался поддержкой «сверху».

Перечень управленческих действий и их краткий обзор наводят естественным образом на такой вопрос: «Как соотносятся управленческие действия и управленческие функции?» Ведь терминами «организация», «контроль», «постановка цели» и т.п. называются обычно функции управления. Не подменяется ли здесь одно другим? А если, допустим, нет, то как же разбираться в этих терминах: когда ими обозначаются функции, а когда действия? «Управленческая функция» отвечает на вопрос: «Что делать?», тогда как «управленческое действие»: «Как делать?» Если сотрудник получает от руководителя задание «сделать что-то», то это — функция. Если же он при этом получает инструкцию, «как сделать», то здесь уже — действие. Управленческие функции — роли, выполняемые институтом управления или по меньшей мере ожидаемые от него.

Соотношение управленческих функций и действий легко представить на таком примере. Должностные обязанности управленца — его функция, а как он с ними справляется — уже действия. Можно иметь широкий круг обязанностей, но ничего при этом не делать. Функции есть, а действий нет. Когда говорят, что руководитель прекрасно работает, справляется с обязанностями, то, очевидно, имеют в виду не то, что у него много функций, а то, что он успешно их выполняет, т.е. осуществляет их на деле, в действиях.

Управленческие функции перестают быть декларацией и становятся действительными, когда они доводятся до управленческих действий. Каждая управленческая функция имеет операционный компонент и может рассматриваться с этой точки зрения как управленческое действие (совокупность действий). Точно так же любое управленческое действие имеет функциональный компонент, придающий ему содержательность и конкретность. Этот компонент выражает ту роль, которая ожидается от управленческого действия в данной системе.

Управленческое действие имеет определённую структуру, и учёт этого обстоятельства принципиально важен при его проектировании и осуществлении. Структурный анализ управленческого действия включает две задачи: определить его статическую структуру; определить его динамическую структуру. Статическая структура управленческого действия выражает его константные взаимосвязанные элементы, иначе говоря, те элементы, изменение которых во времени не предполагается. Динамическая структура управленческого действия выражает его изменение во времени.

Рассмотрим обе структуры управленческого действия на примере регуляции (регулирования). Регуляция означает приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами. Если нет таких норм и правил, то регуляция теряет всякий смысл. **Нельзя регулировать, к примеру, отношения в педагогическом коллективе, не имея представления о том, кто и чем должен заниматься.**

В статической структуре регуляции целесообразно выделить: субъект, объект, предмет, формы и направления регуляции.

1. *Субъект и объект регуляции.* Регуляция представляет собой определённое воздействие, направленное от субъекта к объекту. Очевидно, что в роли субъектов регуляции выступают как отдельные индивиды, так и группы, образовательные учреждения. Все они могут оказаться и в роли объектов регуляции. В случае саморегуляции эти роли совпадают.

Объектом регуляции выступают не сами индивиды или группы людей, а их поведение. Мы говорим обычно «регулировать что-то», а не «регулировать кого-то». Если ввести ещё одно уточнение, то представляется возможным выделить следующие типы объектов регуля-

ции:

- образовательные процессы (скажем, регуляция процесса адаптации учащихся);
- социальные установки и отношения (нормализация отношений между учителем и учениками);
- социальные действия и взаимодействия (предупреждение асоциальных действий со стороны подростков);
- социальные (психологические) состояния и ситуации (улучшение морально-психологического состояния педагогического коллектива или урегулирование конфликтной ситуации).

2. *Предмет регуляции.* Выбирая что-то в качестве объекта регуляции, мы предпринимаем усилия по изменению его свойств, параметров в желательном направлении. Например, имея дело с необязательным учеником, стремимся изменить его в сторону большей пунктуальности. Свойства, параметры объекта, подлежащие изменению — это и есть предмет регуляции.

3. *Формы регуляции.* Регуляция осуществляется в трёх основных формах: прямой, косвенной и саморегуляции. Прямая регуляция направлена непосредственно на регулируемый объект, косвенная — на условия и ближайшее окружение объекта. Информирование о плохой успеваемости в классе — это прямая форма регуляции, устранение причин неуспеваемости — косвенная. Результативность регуляции обеспечивается, как правило, совмещением обеих её форм, хотя в некоторых случаях достаточно эффективны они и в отдельности. Регуляция может быть внешней (регулирующее воздействие оказывается со стороны) и внутренней (саморегуляция, воздействие исходит из самой системы).

4. *Результаты регуляции.* Параметры регулируемого объекта могут изменяться в разных направлениях: желательном и нежелательном, поэтому важно заранее оценить ожидаемый эффект регулятивных воздействий. Ведь можно получить и отрицательный результат.

Динамическая структура регуляции содержит четыре элемента, или стадии: институционализацию, профилактику, контроль, коррекцию. Институционализация — установление нормы и эталонов поведения, формирование системы ценностей и идеалов, к которым следует стремиться. Это исходная стадия регуляции, и от неё во многом зависит успех. Субъекты образовательного процесса (учащиеся, преподаватели, управленцы) склонны действовать так, как им это удобно. Если установленная норма расходится с соображениями удобства, то ею могут пренебрегать. Профилактика — это элемент (стадия) регулятивного воздействия, направленный на предупреждение и устранение причин отклонений в образовательных процессах.

Контроль включает в себя, в свою очередь, три элемента: установление фактического состояния образовательного процесса (отношений, действий); оценку этого состояния; выводы, следующие из оценки. Благодаря профилактике удаётся приостановить некоторые нежелательные тенденции и действия в образовательной сфере, но многие из них тем не менее проходят через поставленные ею заслоны и попадают в сферу уже коррекционного воздействия. Специфика коррекции как стадии и механизма регуляции заключается в том, что она направлена на исправление отклонений, а в более общем смысле — на изменение параметров образовательного процесса.

Любое управленческое действие имеет также функциональную структуру, которая образуется осуществляемыми им функциями. Что касается функций регуляций, то мнения отдельных авторов по их составу и содержанию расходятся. Рассмотрим те функции, которые нам представляются бесспорными: запрещение, ограничение, предписание, дозволение, ориентирование и направление.

Запрет предполагает вынесение соответствующих санкций в случае его нарушения, и если нет уверенности в действенности этих санкций, то лучше, может быть, повременить с установлением запрещающих норм. Что толку, скажем, запрещать курение в помещениях образовательного учреждения, если даже преподаватели, проходя мимо курящих в коридоре учащихся, не обращают на это внимания.

Если запрещение что-то исключает, то предписание, напротив, обязывает что-то сделать.

Например, деканат предписывает нерадивому студенту ликвидировать в недельный срок задолженность по успеваемости. Как и в предыдущем случае важно позаботиться об условиях, обеспечивающих выполнение предписаний.

Есть две формулы дозволения: «Дозволено всё, что не запрещено», «дозволено всё, что дозволено». В ситуациях нормативной определённости, т.е. когда ясно, что запрещается и что предписывается, более уместно обратиться к первой формуле. В ситуациях нормативной неопределённости, т.е. когда такой ясности нет, лучше воспользоваться второй формулой. Что касается отечественной системы образования, то в ней преобладают пока ситуации нормативной неопределённости, связанные с неудовлетворительным состоянием нормативной базы страны.

В жизни возникает немало ситуаций, которые не поддаются эффективному регулированию, если подходить к ним с функциями, рассмотренными выше. Обратимся к одной из таких ситуаций. Несколько лет продолжается дискуссия о школьной одежде. Одни предлагают дозволить учащимся одеваться по своему вкусу и возможности. Надевать в течение десяти лет чуть ли не ежедневно одну и ту же (к тому же невзрачную) школьную форму— это самое настоящее наказание, унифицирующее детей, подавляющее их самовыражение и творчество, и т.п. Вторые, напротив, настаивают на обязательности школьной формы и запрещении приходить в школу в иной одежде. Если позволить ученикам одеваться как кому вздумается, — рассуждают сторонники второй позиции, — то они совсем забросят учёбу и будут соревноваться в одежде и украшениях. Итак, столкнулись две позиции. Одна — за дозволение, другая — за предписание и запрещение. Причём обе защищены достаточно убедительными аргументами. Как же быть и что делать? Выход, на наш взгляд, из этой ситуации — это компромисс крайних позиций, т.е. их взаимоограничение: отчасти запретить, а отчасти — дозволить. Так, например, в Японии нет единой для всех школьников униформы, но зато каждая школа имеет свою собственную, которая готовится по заказу модельерами и швейниками. При сохранении каждой школой своей «фирменной» одежды целесообразна её эстетическая и смысловая модификация для каждого класса (с первого по десятый). Полезно в то же время систематически проводить школьные балы и дискотеки для «легитимированной» демонстрации учащимися своих любимых нарядов и украшений.

Наиболее «мягка» регулятивная функция ориентирования. Она выражает желательность тех или иных действий, которые подводят постепенно к необходимости их выполнения.

Функция «направление» близка к ориентированию и ограничению. Её специфика в том, что она направляет энергию учащегося или группы учащихся на желательный объект или по регулируемому каналу, скажем, агрессивность переводит в состязательность, тщеславие — в конструктивное самоутверждение.

Таким образом, методологический и структурно-функциональный анализ управленческого действия выявил следующее:

— управленческое действие выступает в качестве базового, основного «конструкционного» элемента технологий управления в образовательной сфере;

— управленческое действие — элемент управленческой деятельности, связанный непосредственно с достижением сознательной цели, в нашем случае формирования личности учащегося;

— введение управленческого действия в организацию процесса управления позволяет перейти от «функциональной» модели его организации к «результатной» модели;

— в общую структуру управленческого действия входят: а) субъект действия; б) объект действия; в) нормативные ограничения; г) средства; д) способы действия; е) результаты действия (реакция объекта управления);

— в любом управленческом действии можно выделить также его статическую, динамическую и функциональную структуры.