

Социально ориентированная модель внутришкольного управления

Наталья Львовна Галеева

Специалисты Института обеспечения качества Великобритании, анализируя направления развития социума и его подсистем, определили главное направление социальной эволюции на ближайшие 20 лет как переход от управления качеством к качеству управления организацией. Т.И. Шамова, основоположник Научной школы управления образовательными системами, дала в своих последних работах образное, но от этого не менее чёткое определение: «Опережающее управление — это качественное управление качеством образования»¹. Это определило главное направление в деятельности её последователей: исследование качества управления в образовательных организациях не для составления рейтинга, но для создания стройной теории качества управления в образовании и определения целей и задач научно-методического консалтинга в этой области.

Изучая поведение социальных систем, А. Чандлер и И. Ансофф показали, что в ситуации, когда появляются внешние факторы, реализующие новые неизвестные до селе воздействия, социальные системы сначала изменяют стратегию, сохраняя традиционную структуру и содержание. Однако без внутренней реорганизации невозможно разрешить противоречия, возникающие в ситуациях несоответствия новой стратегии с существующей системой и её структурой.

При этом реорганизация может частично затронуть структуру, содержание и технологии системы управления организации. Но иногда противоречия потребуют перестройки практически всей системы управления и структуры самой организации².

Можно привести доказательства того, что, несмотря на объективные потребности в реальных изменениях, школы сегодня в основном, проходят первый

¹ Шамова Т.И. Научиться опережающему управлению // Управление школой. — 2009. — № 5.

² Катяло В.С. Эволюция теории стратегического управления. — СПб.: СПбГУ, 2011. — 548 с.

этап — стараются изменить направление развития, не меняя систему управления. Например, в прошлом учебном году в нескольких школах Москвы с участием автора проведён самоаудит внутришкольной системы оценки качества образования (ВСОКО) по алгоритму:

- сначала участники спроектировали структуру ВСОКО по трём объектам управления: качество результатов, качество процесса, качество управления;
- затем собрали все материалы от всех администраторов, используемые в мониторинге за год: справки, анализы, отчёты и систематизировали их в соответствии с новой структурой ВСОКО;
- а затем сопоставили реальность с проектом ВСОКО, классифицировали имеющиеся материалы по трём объектам управления.

Во всех школах практически все имеющиеся материалы имели отношение только к первым двум группам: анализировали и оценивали качество результатов и качество процесса, но не качество управления.

Можно выявить причины полученного результата, если рассмотреть структуру модели управления в социальной системе. Если под моделью управления понимаем «теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о том, как выглядит и как должна выглядеть система управления, как она воздействует и как должна воздействовать на объект управления, как адаптируется и как должна адаптироваться к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность»³, то необходимо включить в структуру такой модели «...базовые принципы управления, стратегическое видение, движущие силы развития, целевые установки и задачи, совместно вырабатываемые ценности, структуру и порядок взаимодействия её элементов, организационную культуру и мотивационную политику, аналитический мониторинг и контроль» (там же).

Первые четыре составляющие определяют концептуальные части модели: отвечая на вопросы, *для кого и во имя чего* существует организация. Вторая группа составляющих — организационная часть модели: *что делаем, как и с помощью чего*. Очевидно, что проще прописать изменения в первой части, а проверить извне валидно возможно только последние. Становится понятно, почему внешними аудиторами проверяется в первую очередь (а иногда и исключительно) мониторинг.

В настоящее время описано много различных моделей управления, хотя их всё можно свести к трём основным: технократическая, бизнес-модель и социально ориентированная модель. Именно последняя модель предусматривает решительное смещение акцентов в управлении на развитие кадрового потенциала, на управление в организации путём формирования эффективной мотивационной среды.

На схеме 1 показаны три типа моделей управления: один вариант разомкнутой системы управления и два варианта циклической системы.

В каждой из трёх моделей управления атрибутивно присутствуют две части — управляемая и управляющая система. Принципиальная разница между этими тремя моделями *в алгоритмах деятельности управляющей системы*:

³ Барышников Ю.Н. Модели управления персоналом: Зарубежный опыт и возможность его использования в России. — М.: РАГС, 1998. — С. 31.



Схема 1. Три типа моделей управления

- в разомкнутой системе управляющая система отдаёт приказы;
- в первом варианте циклической системы — так называемом варианте «чёрного ящика» — управляющая система рефлексит выполнение и осуществляют следующее управленческое действие, учитывает полученный ответ, меняет своё взаимодействие с управляемой системой;
- во втором варианте циклической системы (вариант «белого ящика») в алгоритме деятельности управляющей системы появляется два новых шага:
 - сначала производится необходимый и достаточный сбор информации о состоянии управляемой системы;
 - затем идёт анализ и переработка полученных данных для учёта;
 - затем реализуется управленческое действие и обязательно анализируются результаты для выявления точек коррекции.

Таким образом, очевидно, что только в третьей модели управляющая система включает полный цикл управления. Более того, если под управляемой системой понимаем процесс учения ребёнка, то разомкнутая модель соответствует классической лекционной системе, а управление по типу «чёрного ящика» циклической системы соответствует обучению с использованием балльно-рейтинговой системы оценивания. И только в третьей модели процесс учения описывается с позиций человеческих отношений в личностно ориентированном образовательном процессе.

В настоящее время очень важно осознавать основное отличие бизнес-модели от социально ориентированной модели управления в образовании. В первом случае продуктом являются лекции, книги, программы, курсы — то, что должно приносить прибыль в деньгах, а во втором случае продукт, пусть и в виде образовательных услуг, сам по себе не имеет никакой цены, *если он не интериоризирован в систему внутренних ресурсов ученика.*

И во ФГОС и в КС и в новом Профстандарте чётко прописана субъектность ученика, а это значит, что законодательно определён выбор модели управления учением как циклического управления по принципу «белого ящика». Проблемы с введением инклюзии также однозначно определяют необходимость для учителей уметь на основании анализа социальной ненормальности поведения выстраивать педагогическое взаимодействие. Педагогический анализ, согласно циклической модели управления, как первый этап управления качеством в системе «учитель — ученик» включает непосредственную деятельность учителя по определению уровня развития внутренних ресурсов учебного успеха ученика.

За последние восемь лет автором проведён анализ психолого-педагогической компетентности слушателей на лекциях, а также при анализе заданий слушателей авторских дистанционных курсов Педагогического университета «Первое сентября». Результаты позволили оценить реальный уровень владения учителями методами и технологиями педагогического анализа внутренних ресурсов ученика, таких как обученность, обучаемость, познавательные (логические, информационные), регулятивные (организационные) и коммуникативные умения (УУД), особенности мотивационно-волевой сферы и психофизиологические особенности познавательной сферы ученика.

Оказалось, что из более двух тысяч респондентов 80% понимают смысл этих понятий, но только 23,5% умеют педагогическими методами определить уровень развития этих внутренних ресурсов у учащихся. При этом только 13,4% респондентов умеют использовать эти данные при проектировании реального образовательного процесса. Из последней группы большинство оказались учителями школ КРО, а каждый десятый имел два образования, одно из которых дефектологическое⁴.

На семинарах, проводимых автором в последние пять лет, учителя и администраторы школы оценивают ведущую модель организационного поведения в их школе⁵. Результаты выбора слушателей позволяют проанализировать некоторые характеристики используемой ими на практике модели управления. Определяя модель организационного поведения в системе «учитель — администрация», слушатели выбирают позиции коллегиальной и поддерживающей моделей. Однако проведение подобного анализа для системы «учитель — ученик» обычно приводит самих слушателей в замешательство. По данным самооценки, получается, что ядерная, целеобразующая образовательная система «учитель — ученик» живёт по законам организационного поведения в моделях авторитарной и опеки. А это значит, что в системе «учитель — ученик» работает теория управления, в которой человек (в данном случае ученик) объявляется плохим, недобросовестным и безынициативным работником, а в деятельности руководителя (в данном случае учителя) должна преобладать мотивация подчинённых (учеников), основанная на страхе наказания.

Итак, несмотря на то что наука постулирует необходимость социально ориентированного управления, а ФГОС, КС и профстандарт педагога придают этим положениям статус закона, в реальности образовательные системы не реализуют необходимый потенциал современного управления, и социализация пока остаётся основой для описания аксиологических подходов в программах развития. Если образовательное социализирующее

⁴ Галеева Н.Л., Юлкина Е.А. Проблемы и ресурсы реализации психолого-педагогической диагностики в школе / Технология ИСУД как ресурс реализации требований ФГОС. — Книга по требованию, 2013. — С. 117–120.

⁵ Барышников Ю.Н. Модели управления персоналом: Зарубежный опыт и возможность его использования в России. — М.: РАГС, 1998. — С. 31.

пространство определить как систему специальной управляемой деятельности индивидуальных и групповых субъектов в ресурсно-обеспеченной среде с множественными связями и отношениями, создающими условия для развития личности ребёнка, педагога и родителя, то возникает необходимость уточнить содержание и формы ресурсного обеспечения среды.

В системе ресурсов, обеспечивающих функционирование и развитие социально-культурной организации, финансовые ресурсы⁶ — только часть, недостатки которой могут быть в определённых условиях скорректированы кадровыми, социально-демографическими и иногда даже морально-этическими ресурсами. Но вот недостатки в морально-этических и кадровых ресурсах очень трудно, а чаще всего невозможно компенсировать.

Интересны результаты исследования, проведённого автором в группе завучей Москвы на одном из обучающих семинаров. На семинаре присутствовали 53 завуча с разным стажем работы. Им предложили обозначить направления, которые, по их мнению, наиболее результативны в решении проблем качества школьного образования. Оказалось, что завучи со стажем до 5 лет работы все ресурсы решения проблем видят только в собственных силах, при этом ждут целенаправленной помощи от компетентных коллег и не видят необходимости в изменениях самого учителя. Завучи со стажем от 6 до 15 лет готовы модернизировать внутришкольное управление, но ожидают помощи и поддержки от системы непрерывного профессионального образования. Самые опытные завучи со стажем более 15 лет очень сдержанно оценивают эффективность помощи извне, но зато практически все уверены в том, что главным ресурсом повышения качества образования является *готовность самого учителя к изменениям*.

В результате описанных исследований и на основании изучения исследований в области управления образованием сформулируем пять правил, реализация которых позволяет управлять качеством социальности системы в школе:

1. В социально ориентированной модели системы управления школой *управляемой подсистемой* служит процесс личностного развития учащегося средствами различных видов деятельности.
2. Социальность должна быть присуща всем составляющим образовательной среды:
 - содержание предметов представлено как социально значимое;
 - организационные формы урочной и внеурочной деятельности должны обеспечивать социализацию;
 - педагогическое взаимодействие должно быть конструктивным и поддерживать процессы социализации.
3. В социально ориентированной модели управления в системе «учитель — ученик» учитель эффективно реализует *психолого-педагогическую, коммуникативную и управленческую составляющие профессиональной компетентности*.

⁶ Галеева Н.Л. Системно-ресурсный подход к управлению внутренними ресурсами учебного успеха обучающегося / Управление образованием: перспективы развития научной школы Т.И. Шамоной: сборник статей Пятых Шамоновских чтений (25 января 2013 г.) — М., МПГУ, 2013. — С. 216–219.

4. Структура социально ориентированной модели управления выстраивается в школе по принципу договорных взаимоотношений на основе *модели циклического управления по принципу «белого ящика»*.
5. В социально ориентированной модели управления качество последней определяется тем, насколько эффективно *каждый субъект деятельности реализует все функции управления*. Особенно это касается контрольно-диагностической функции, результаты реализации которой должны быть основой для пересмотра собственной деятельности каждым участником, а не только источником информации для высших уровней системы управления.

Наталья Львовна Галеева,

доцент, профессор кафедры управления образовательными системами Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, кандидат биологических наук, г. Москва,