

И.Д. Чечель

Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития



И.Д. Чечель

Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития



Москва
2016

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году

Чечель И.Д.

457 Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 192 с. — (Библиотека журнала «Директор школы».)

ISBN 978-5-88753-169-4

ISBN 978-5-4441-0226-8

Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательной организации рассматривается в книге с позиции компетентностного подхода. Автор подробно описывает пути и способы формирования и подготовки кадрового управленческого резерва; формы и методы организации и мониторинга профессионального развития действующих руководителей. Ценность предлагаемых материалов для практики школы состоит в реальном методическом их преломлении: подробно описаны техники профессионального становления управленческого персонала школы, рассказано, что должен делать директор, выбирая надежных помощников, как строить совместную работу по планированию и принятию решений, как повысить свою роль лидера профессиональной организации.

ББК 74.204.1

© Чечель И.Д., 2016

© Издательская фирма «Сентябрь», 2016

© Оформление. ООО «Национальный книжный центр», 2016

Содержание

Введение

Профессионализм директора школы в логике компетентного подхода

Компетентность и компетенции руководителя

Требования к содержанию профессиональной компетентности директора школы

Модель профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации

Генезис моделей дополнительного профессионального образования

Посттехнократическая модель непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций

Работа директора школы над повышением своего профессионализма

Стратегия развития управленческого персонала современной общеобразовательной организации

Как выбрать надежных помощников

Совместное управление и принятие решений

Управление изменениями

Профессиональное развитие управленческого персонала организации

Заключение

Приложения

Приложение 1

Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (функциональная карта вида профессиональной деятельности) — «Управление в сфере образования»

Приложение 2

Оценка своих личных ограничений.

Работа с тестом «Анализ своих ограничений»

(«Вы сами»)

Приложение 3

Метод мозгового штурма

Список литературы

Введение

Инновационные процессы, ворвавшиеся в школьные классы, заставляют волноваться родителей и возмущаться бабушек и дедушек: зачем это все? Разве нас плохо учили? Непонимание широкими слоями населения целей и задач перестройки отечественного образования порождает отторжение образовательных инноваций, порожденных логикой перехода к постиндустриальному обществу. А. Г. Асмолов отмечает: «Реформаторами нередко упускается из виду, что мотивационные механизмы социальных реформ не менее важны для их реализации, чем экономические обоснования различных программ реформирования социальной сферы».

Педагогическому коллективу образовательной организации придется быть такой «фабрикой мотивации социального поведения», разъясняющей цели и задачи образовательной модернизации на школьном уровне. Школьному руководителю отводится роль лидера в реализации всех инновационных процессов, что требует от него высокого профессионализма, наличия команды единомышленников в среде педагогического коллектива.

Вопросы подготовки школьных лидеров сегодня становятся ведущими в образовательных системах разных стран мира. Каким должен быть директор современной школы? Как и где нужно готовить руководителей школьной организации? Как эта работа проводится в России и других странах? Какими знаниями, опытом, индивидуально-психологическими качествами необходимо обладать директору школы? Какие личностные качества нужно

развивать будущему лидеру? Ответить на эти вопросы мы попытаемся в предлагаемой читателю книге.

Анализ карьерного роста будущих руководителей российской школы позволил выделить две группы претендентов: специалисты непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшие себя на рынке труда в области менеджмента, и специалисты, создавшие себе определенный профессиональный управленческий имидж в образовательной системе. В первом случае подготовка управленческого резерва строится по специальной программе дополнительного профессионального образования (ДПО), ориентированной на адаптацию специалиста в образовательной среде, с педагогических компетенций; создание перечня экономических, нормативных и правовых управленческих компетенций применительно к сфере образования вообще и общего в частности.

Вторая группа будущих руководителей формируется из заместителей директоров школы и педагогов. Изменения масштаба задач и уровня ответственности у претендентов диктует необходимость формирования компетенций из сферы менеджмента экономики и права. Для всех будущих руководителей важно формировать навыки активной деятельности в информационной среде (информационные компетенции) и лидерские компетентности (стратегическое мышление в управлении персоналом, коммуникативные навыки).

А как же процесс подготовки школьных лидеров происходит в других странах? Консалтинговое агентство MsKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров школ. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству школой также привлекаются специалисты из разных секторов экономики, но основная группа руководителей формируется из педагогических кадров. В США (штат Нью-Йорк) и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров школ из бизнес-среды. Но в обеих системах эти программы

не нашли широкого признания, так как, имея опыт педагогической работы, легче возглавить школьный коллектив.

В настоящее время растут полномочия директоров школ. Лучшие лидеры сочетают деятельность директора-менеджера и руководителя, персонально отвечающего за качество образования, за успех своей школы. Сравнительный анализ международного обследования директоров показал, что лучшие из них работают 58 часов в неделю. Часто эффективность такой работы обеспечивает в школе высокое качество образования. В таких школах, как правило, работают лучшие учителя и каждый ученик добивается успеха. В Нью-Йорке, например, заработная плата директора зависит от качества преподавания в школе.

Но при этом увеличение автономии требует от школьных лидеров знаний и навыков работы в области менеджмента, то есть опыта профессионального осуществления функций управления. Не возникает ли здесь противоречия: директор должен заниматься повышением качества образования, а ему часто приходится выполнять чисто административную работу? В своем докладе «Лидеры системы образования» старший партнер консалтингового агентства MsKinsey, экс-советник по вопросам образования премьер-министра Великобритании Майкл Барбер отмечает, что международное обследование школьных лидеров восьми ведущих стран мира показало, что после первой фазы развития автономии школьной организации руководители, почувствовав независимость и самостоятельность, начинают активно сочетать функции менеджера и лидера педагогического коллектива. Для такой комплексной деятельности директору школы необходимо формировать и развивать достаточно много различных управленческих компетенций.

В книге рассмотрена деятельность школьного лидера, его личностные особенности, мотивация, стремление к успеху, формирование команды единомышленников. При этом это современный лидер, руководитель нового поколения.

Профессионализм директора школы в логике компетентностного подхода

Компетентность и компетенции руководителя

В последнее время в образовании стали часто говорить о компетентностной концепции формирования и развития педагогических и управленческих кадров. Руководитель образовательного учреждения (ОУ) должен обладать управленческими компетентностями. Что такое «компетенция» и «компетентность»?

В настоящее время в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке трудно обнаружить единство в трактовке терминов компетентностного подхода. Однако модернизация системы образования с позиций этого подхода предполагает унификацию терминов «компетенция» и «компетентность». Анализ существующего научного знания позволяет развести эти понятия по основанию «потенциальное — реальное» следующим образом. Компетенция — характеристика потенциального состояния личности, а компетентность — характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности. Исходя из определения положения можно видеть, что компетентность — это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которой определяется целями, задачами и характером деятельности.

Компетенция — это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности. Проявление наличия компетенций фиксируется лишь в условиях реальной специфической ситуации. При этом важно помнить, что для осуществления цели действия, а в случае деятельности руководителя образовательного учреждения это решение конкретных управленческих задач, необходимо учитывать те конкретные условия, в которых эта деятельность реализуется. При этом подразумеваются как внешние обстоятельства, так и внутренние ресурсы действующей личности (руководителя образовательного учреждения в данном случае).

Становление компетенций представляется как формирование знаний, умений и навыков в процессе формального и неформального обучения, развитие склонностей и формирование ценностей в процессе профессиональной деятельности. При этом знания, умения и навыки становятся не целями, а постоянно совершенствующимися средствами решения тех или иных профессиональных задач.

Последнее десятилетие отмечено значительным ростом исследований, связанных с анализом теории и практики профессионального становления и развития руководителя учреждения образования. Это обусловлено тем, что в профессиональной деятельности директора школы его личностные и профессиональные возможности являются объективно профессионально важными и значимыми.

В условиях современного рынка труда к уровню профессиональной деятельности руководителей общеобразовательных учреждений предъявляются высокие требования. Эти требования характеризуются:

- невозможностью обеспечения эффективной деятельности учреждения образования без учета влияния внешней социокультурной среды;

- формированием новых механизмов материального стимулирования и мотивации труда педагогов;
- интенсивной компьютеризацией учебного процесса и развитием информационных технологий;
- повышением уровня требований к организации учебно-воспитательного процесса;
- необходимостью решать проблемы финансового обеспечения и внебюджетного финансирования деятельности учреждения общего образования;
- ужесточением требований, предъявляемых при лицензировании и аттестации учреждений общего образования;
- развитием системы оценки качества образования, включая международные исследования PISA, PIRLS, TIMSS и др.
- изменением качественного состава учащихся общеобразовательных учреждений;
- повышением внимания ко всем аспектам профессиональной деятельности руководителей общего образования, к подготовке резерва руководящих кадров, профессионализации управления.

Анализ научно-педагогических и психологических подходов позволил выделить ряд профессиональных компетентностей руководителя учреждения образования, которые представляют определенный исследовательский интерес. К ним можно отнести: управленческую, коммуникативную, инновационную, экономическую, психологическую, психотерапевтическую и конфликтологическую, информационную и информационно-технологическую компетентности руководителя.

Рассмотрим каждую из названных компетентностей более подробно.

Управленческая компетентность руководителя

К наиболее выраженным видам профессиональной компетентности руководителя относят управленческую, которая рассматри-

вается целым рядом ученых (Белова Е. Н., Епишева О., Мейер В., Тарасенко В. В., Хуторской А. В.) и определяется как «совокупность личностных качеств руководителя, где раскрывается содержание данного свойства личности с позиции современной управленческой педагогической деятельности руководителя образовательного учреждения», или «способность и готовность целостно и глубоко анализировать, выявлять, точно формулировать проблемы образовательного учреждения и находить из большего числа альтернативных подходов к их решению наиболее целесообразный и эффективный относительно конкретной ситуации этого учреждения».

Наряду с особенностями, присущими непосредственно управленческой деятельности, выделяют и те ее черты, которые обусловлены организационным статусом руководителя. Они обозначаются понятием «особенности поста руководителя» и состоят в следующем.

Руководитель организации — это единственный человек, на которого возложена ответственность за ее функционирование в целом, а не только за работу какой-либо ее части; пост руководителя предоставляет ему гораздо большие возможности, чем у всех других членов организации, для влияния на нее в целом.

Управленческая компетентность является определяющей в структуре профессиональной компетентности руководителя и может включать социально-методологическую, педагогическую экономико-правовую, общекультурную, информационную и организационную компетентности.

Управленческая деятельность менеджера характеризуется такими качествами, как «умение доводить до подчиненных оперативную информацию; способность к свободному межличностному общению; умение принимать решения и разрешать возникающие проблемы в условиях агрессивности внешней среды; навыки работы в команде; коммуникабельность (умение советоваться со

специалистами, учитывать их мнение, вести переговоры); умение убеждать, мотивировать, договариваться; способность учиться оперативно, включаться в определенные разноплановые системы рыночных отношений и осваивать при этом навыки перспективного мышления, стратегического управления». Данная деятельность соотносится, в том числе и с таким видом профессиональной компетентности, как коммуникативная.

Управленческая компетентность может быть также представлена в виде функциональных блоков: коммуникативного, организаторского, когнитивного, мотивационного, конструктивного, проективного, креативного и эмоционально-волевого.

Коммуникативная компетентность является одной из ключевых в деятельности руководителя, поскольку основной вид его деятельности связан с взаимодействием с другими людьми. Эта особенность свойственна всем социальным профессиям, для которых характерны нематериальные результаты.

Рассматривая критерии эффективности деятельности в рамках социальных профессий, Ю. Е. Якунина характеризует трудности оценки в связи с тем, что объектом ее является не субъект деятельности, а «общая, встречающая» деятельность двух (и более) субъектов, от индивидуальных действий которых зависит единый итог деятельности.

Особенность профессиональной деятельности руководителя состоит еще и в том, что, по мнению Г. П. Щедровицкого, может быть представлена как процесс управления, «деятельность над деятельностью», то есть представляет собой деятельность по управлению деятельностью других людей.

Высококвалифицированный руководитель не только владеет необходимым объемом знаний в области управления персоналом, развития организации, но умеет также адекватно действовать в определенных условиях, таким образом, обладает способностью контролировать ситуацию и управлять ею.

Названные качества относят к коммуникативным. Профессиональная коммуникативная компетентность — понятие интегральное. Оно включает совокупность приобретенных специальных коммуникативных умений, позволяющих человеку осуществлять свою профессиональную деятельность.

Коммуникативная компетентность в педагогических профессиях понимается «как система психологических знаний о себе и о других, умений и навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить межличностное общение в соответствии с его целями и условиями».

В. М. Гребенниковой раскрыта система профессионально-коммуникативных компетенций менеджера образования, соответствующая определенным квалификационным требованиям. К этим компетенциям можно отнести *ассертивную* (навык профессиональной перцепции в личностно-деловой коммуникации; умение аргументированно излагать свою позицию с учетом контекста ситуации личностно-деловой коммуникации; умение предупреждать конфликты и вести переговоры по достижению компромисса; желание и умение работать в команде); *деонтологическую* (умение определять в профессиональной практике зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического общения, способность к их конструктивному разрешению; соблюдение конфиденциальности); *интерактивную* (адекватное восприятие, понимание, воспроизведение и формулирование информации в ходе осуществления профессиональной деятельности; доступность и четкость собственного профессионально-информационного сообщения, направленность высказываний на целевого реципиента); *этнокультурную* (способность и умение реализовывать профессионально-коммуникативную специфику при непосредственной межличностной интеракции с представителями различных этнических групп; способность к открытости восприятия и принятия особенностей и специфики других культур;

умение выстраивать лично-деловые связи с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению); *социально-статусную* (умение выстраивать профессиональное общение с представителями различных социальных групп, применяя системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, формам и методам делового и личного общения); *этноконфессиональную* (понимание особенностей религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий; умение выстраивать лично-деловое общение с учетом религиозных и конфессиональных особенностей партнеров по общению).

С точки зрения социологии коммуникативная компетентность менеджеров в целом рассматривается «как степень освоения ими механизмов и форм построения социально-коммуникативного функционального пространства (совокупность условий функционирования, а также определенный субъект-объектный состав) в рамках и за рамками конкретной организации, а также как социально-профессиональное свойство менеджера, заключающееся в адекватном понимании им символических особенностей социального взаимодействия (как взаимосвязей социальных норм и ролей) внутри организации».

Итак, «коммуникативная компетентность менеджеров образования — это степень и стадии их образованности в интерактивно-коммуникативном процессе актов взаимовлияния, взаимопонимания, взаимодостижения, взаиморазвития как субъектов профессионально-управленческой коммуникативной деятельности, которые реализуются и отражаются интегрированными, качественными умениями (действиями и взаимодействиями)» (Местечкин В. И.).

В. И. Местечкин считает, что «коммуникативная компетентность измеряется и оценивается частными и общими критериями уме-

ний паритетной, паритетно-партнерской, паритетно-диалоговой стадий ее развития у субъектов профессионально-управленческой интерактивной коммуникации. Общими, интегрированными критериями развития коммуникативной компетентности являются: целедостигаемые, функциональные, социально-психологические, инструментально-деятельностные, технологически-управленческие, содержательно-результатирующие умения (действия + взаимодействия)».

Инновационная компетентность руководителя

Применительно к личности руководителя образовательного учреждения безусловным фактором инновационной активности, по мнению Е. Г. Чирковской, является наличие таких характеристик, как склонность к риску, заинтересованность в признании, высокий уровень профессионализма, установка на нововведения.

К специфике инновационной деятельности руководителя относят такие составляющие, как «выбор цели инновации, постановка задачи, выполняемой инновацией, поиск идеи инновации, ее технико-экономическое обоснование и проектирование реализации, материализация идеи осуществляется под непосредственным руководством и прямым авторским участием руководителя образовательного учреждения» (Гумерова Л. З.).

Инновационная деятельность лежит в основе инновационной компетентности руководителя, которая включает «профессиональную подготовленность к управлению инновационной деятельностью (исследовательские знания, умения, навыки); профессиональную пригодность к управлению инновационной деятельностью (мотивы, профессионально значимые качества, индивидуально-психологические особенности); профессиональный опыт и эффективность управления развивающейся общеобразовательной школой (качество деятельности результативность деятельности)» (Кочешкова Л. О.).

На ранних стадиях профессионального развития руководителя основным является диалектическое противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными требованиями профессионально-значимых видов деятельности, а на последующих стадиях главными становятся внутриличностные противоречия. Для постоянного развития личности руководителя образовательного учреждения важно, чтобы сама деятельность имела развивающий характер (творческий). Именно результатом такой деятельности может являться образование комплекса профессионально значимых характеристик личности. Важнейшим механизмом самоопределения и саморазвития руководителя, его движения в процессе профессионального развития является рефлексия. Она является не только главным механизмом (и методом) роста и развития личности, в том числе и профессионального, но и основой управления деятельностью.

Инновационная компетентность непосредственно связана со способностью руководителя принимать инновационные решения, которые связаны с наличием такой компетентностной составляющей, как совокупность сформированных компетенций, позволяющих определять стратегическое развитие образовательного учреждения в современных изменяющихся социально-экономических условиях, преобразовывать образовательную среду учреждения в инновационном направлении, обеспечивать профессионально-личностное развитие субъектов управления.

Экономическая компетентность руководителя

В связи с расширением экономической составляющей деятельности учреждений образования, их финансовой и хозяйственной самостоятельностью экономическая компетентность руководителя приобретает особую значимость.

Экономическая компетентность специалиста рассматривается как «интегративное качество личности, отражающее готовность и способность субъекта профессиональной деятельности эффек-

тивно осуществлять решение экономических задач в условиях рыночной экономики на основе актуализации соответствующих знаний и умений» (Ткачева О. Н.).

Актуальность этой компетентности для руководителя непосредственно продиктована содержанием его деятельности, которая включает в том числе решение вопросов, связанных с экономической составляющей деятельности образовательного учреждения в условиях инновационной экономической среды.

Экономическая компетентность руководителя образовательного учреждения включает в себя знаниевый, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты, характеризующие совокупностью специальных компетенций (маркетинговой, предпринимательской, хозяйственно-правовой), которые отражают способность руководителя использовать полученные экономические знания, умения, опыт, известные способы деятельности, создавать экономические смыслы, объекты деятельности в процессе непрерывного личностного совершенствования для обеспечения функционирования образовательного учреждения, регулируемого преобладающими у личности ценностями и мотивами.

С развитием информационных технологий все большую значимость приобретает информационно-экономическая компетентность, которая может быть представлена в виде трех компонентов: *содержательно-процессуального*, включающего владение знаниями и умениями практического использования информационных технологий в процессе принятия управленческих решений; *мотивационно-целевого*, отражающего побуждение к совершенствованию знаний и умений в области познания экономической реальности в образовании и приводящего картину экономического развития образовательного учреждения к информационной экономической системе; *ориентировочно-нравственного*, отражающего значимость информационно-экономической компетентности для деятельности менеджера образования.

Психологическая компетентность руководителя

Психологическая компетентность включает когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой, мотивационный, регуляционный аспекты.

Особую важность психологическая компетентность руководителя приобретает в период происходящей в государстве социально-экономической перестройки: «Психологическая компетентность руководителя в условиях антикризисного управления является важным условием профессионализма личности и деятельности и определяет высокую эффективность „психологической составляющей“ антикризисного управления.

Психологическая компетентность руководителя, осуществляющего антикризисное управление, включает в себя:

- систему специальных знаний о кризисах в организации, причинах их возникновения, динамических характеристиках изменения, психологические знания о закономерностях индивидуальной и групповой деятельности, поведения и общения людей в кризисных ситуациях;
- психологические умения осуществлять консолидированное влияние на персонал с целью адекватной мобилизации на преодоление кризисов;
- специальные личностно-профессиональные (сила личности, психологическая устойчивость, волевое, интеллектуальное и другие преимущества) и нравственные качества, обеспечивающие лидерское поведение, способствующее формированию доверия персонала, что обуславливает высокую эффективность антикризисного управления» (Игельник М. С.).

Психологическая компетентность руководителя, осуществляющего антикризисное управление, обладает системными свойствами и состоит из взаимосвязанных подструктур, имеющих психологическое содержание, соответствующее специфике антикризисного управления: социально-перцептивной, социаль-

но-психологической, аутопсихологической, психолого-педагогической, рефлексивно-статусной и нормативно-поведенческой.

Уровень психологической компетентности в условиях антикризисного управления зависит от направленности на данную деятельность, опыта управленческой деятельности, отсутствия технократичности сознания, определенных психологических способностей, качеств и умений.

Психотерапевтическая и конфликтологическая компетентность руководителя

В ее структуру часто включают виды профессиональной компетентности, которые граничат с личностными качествами и отражают специфику деятельности руководителя в области выстраивания межличностных отношений, в том числе в сложных и противоречивых ситуациях.

Психотерапевтическая компетентность руководителя образовательного учреждения определяется как «многомерное, целостное явление, состоящее из совокупности системы знаний, образующих психотерапевтический кругозор и формирующихся на базе информационного знания; системы умений, формирующих управленческую психотерапевтическую деятельность; системы убеждений, образующих мировоззренческий уровень личности и формирующихся на базе знаний, интересов, жизненных предпочтений и ценностных ориентаций; индивидуальных норм поведения, образующих уровень регуляции социального поведения личности и формирующихся на базе культурных образцов и принципов поведения через различные формы общения и самовоспитания» (Митин С. Н.).

Информационная и информационно-технологическая компетентность руководителя

При оценке функционирования организации одним из критериев является определение особенностей ее стратегического развития, которое во многом зависит от способности руководителя нахо-

дить, обрабатывать и эффективно использовать информацию. В связи с этим важным условием развития организации является способность руководителя работать с информацией.

Развитие информационных технологий напрямую связано с процессом компьютеризации, который позволяет использовать новые способы сбора, обработки, передачи и хранения информации. Это выдвигает новые требования к профессиональной компетентности руководителя в области работы с информацией.

Информационная компетентность руководителя в целом рассматривается как совокупность следующих знаний и умений: «умение работать с информацией (сбор, поиск, передача, анализ); моделирование и проектирование собственной профессиональной деятельности; умение ориентироваться в организационной среде на базе современных информационно-коммуникационных технологий; использование в своей практической профессиональной деятельности современных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающее увеличение производительности труда» (Пьяных Е. Г.).

В заключение нужно подчеркнуть, что в зависимости от угла зрения выделяется та или иная направленность профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения. Однако никто не отрицает ее интегративной сущности, обращая внимание на такую составляющую, как собственно компетентность в управлении персоналом и организацией.

Требования к содержанию профессиональной компетентности директора школы

В период динамичных политических, экономических и социальных реформ 1990-х годов не сразу было отмечено, что необходимо изменять многое в системе российского образования. Именно на рубеже XX и XXI веков во всем мире определились ведущие тен-

денции развития общества. Западное сообщество зафиксировало эти тенденции несколько раньше. В 1959 году на международном социологическом семинаре в Австрии (Зальцбург) профессор Гарвардского университета Д. Белл в своем выступлении впервые употребил понятие «постиндустриальное общество», обозначив, таким образом, социум, в котором индустриальный сектор теряет свою ведущую роль.

Однако процессы глобализации, одновременное сочетание интеграции и диверсификации, широкое распространение информационных потоков захватили не только экономику, но и распространились очень быстро на все сферы жизни общества. Это обусловило и необходимость модернизации образования. Все развитые и развивающиеся страны включились в этот процесс. Россия не стала исключением. Переход в постиндустриальное общество требует «мобильности» квалификации, характеризуется быстрым устареванием одних профессий и появлением других (новых). Этот процесс весьма динамичен, изменение требований к квалификациям происходит чаще, чем раз в три года. При этом на первый план выходят особые личностные качества специалиста (мобильность, гибкость, адаптивность к новым ситуациям, самостоятельность, мотивированность на саморазвитие, самосовершенствование в профессиональной деятельности).

Анализируя стратегические задачи развития образовательных организаций в России, можно выделить ряд задач, которые отражают необходимость становления у руководителя специальных управленческих компетенций.

- Поиск новых организационных форм построения образовательных учреждений, переход к автономии.
- Обеспечение требуемого качества образования.
- Реализация ФГОС на всех уровнях образования (дошкольное, начальное, основное общее, среднее (полное) общее).

- Определение новых экономических и правовых аспектов деятельности образовательного учреждения.
- Применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательного учреждения.
- Формирование информационной среды образовательного учреждения.
- Введение аспектов государственно-общественного управления образовательным учреждением.
- Установление взаимодействия с другими субъектами образования, партнерами школы (социальное партнерство и сетевое взаимодействие).
- Построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов.
- Проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования учителей школы и администрации.

Для успешного решения задач модернизации общего образования руководитель образовательного учреждения должен по-новому осмыслить свою профессиональную деятельность.

Изучение особенностей компетентного подхода к оценке профессионализма руководителей образовательных учреждений изобилует многообразием требований к контенту их компетентности.

В период широкой модернизации образования в сочетании с социально-экономическими преобразованиями крайне важно определить качество профессионализма современного директора школы. Причем если ранее педагогическое образование в сочетании с личностными характеристиками лидера вполне обеспечивало успешную работу руководителя, то на современном постиндустриальном этапе развития общества этого уже

явно недостаточно. Сегодня директору необходимы не только определенные личностные качества и педагогический опыт, но и знания в области менеджмента, экономики, юриспруденции, а также опыт и навыки интеграции этих знаний и оперативного применения в конкретной ситуации. А еще нужно разбираться в вопросах проектирования, понимать сущность образовательных инноваций и реализации их именно в данной школе, владеть искусством межличностных коммуникаций, умением делегирования полномочий, и, кроме того, есть много другого, что необходимо знать, уметь и применять в своей деятельности современному директору школы.

Весьма часто профессионализм руководителя и его общественное признание оценивают по успешности деятельности образовательного учреждения. В этом есть определенное рациональное зерно. Ведь именно смена директора школы порою изменяет рейтинг образовательного учреждения в ту или иную сторону. Но не стоит забывать, что успехи школы — это достижения всего педагогического коллектива, а мы ставим задачу определения профессиональной компетентности (качества профессионализма) ее лидера. Так как же определить качество профессионализма руководителя общеобразовательной организации? Для этого целесообразно рассмотреть те вопросы качества руководства, которые связаны с уровнем профессиональной квалификации директора школы. Ведь до сих пор именно квалификационные характеристики законодательно определяют существующий стандарт деятельности директора школы. Однако на практике неформально оценить соответствие профессионализма лидера образовательного учреждения тем или иным квалификационным характеристикам весьма затруднительно.

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (2009) квалификационные характеристики руководителей образования представлены через

совокупность профессиональной, коммуникативной, информационной и правовой компетентностей.

Вместе с тем научно-педагогическая литература по проблеме определения содержания компетентностей школьного руководителя образовательного учреждения свидетельствует о значительном усложнении современных подходов к профессионализму, неоднозначности подходов к структуре и содержанию профессиональной компетентности руководителя, вычленению ее компонентов, определению их взаимосвязи.

Прежде чем говорить о методологии оценочных процедур, стоит остановиться подробнее на термине «качество». В Энциклопедическом словаре «качество» определяется как объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств. Если под «объектом» рассматривать профессионализм руководителя, то совокупность его свойств будут определять востребованные государством и обществом профессиональные квалификации директора школы. Исходя из этого далее будем употреблять термин «уровень профессионализма», так как степень владения теми или иными квалификациями у субъектов оценки будет различной. Мы разделяем подход Сьера Бергана, состоящий в том, что качество не статичное понятие и оно перестает существовать, как только прекращает развиваться. Именно на подобном утверждении строится и наша позиция: *любые оценочные (аттестационные) процедуры должны сопровождаться выделением индивидуальных траекторий дальнейшего профессионального развития руководителей.* В качестве методологической основы модели многокритериального оценивания профессионализма руководителей общеобразовательных учреждений мы предлагаем именно компетентностный подход. В последнее время в отечественной и зарубежной педагогике (и не только педагогике!) стали говорить о компетентностной концепции формирования и развития управленческих кадров. Кстати,

именно с исследования уровня профессиональной квалификации менеджеров и зародился компетентностный подход.

В 1990 году Инициативная хартия менеджмента Великобритании (MCI), занимаясь разработкой Национальных стандартов эффективности работы менеджеров и руководителей, выделила задачи, стоящие перед менеджерами, и стандарты их выполнения, которые работодатели ожидают от компетентных менеджеров, находящихся на различных ступенях своей карьеры. Это позволило определить те знания и навыки, а также степень личной эффективности, которые требуются менеджеру для грамотного исполнения своих обязанностей. MCI определила главную цель менеджмента как выполнение задач организации и непрерывное повышение ее производительности. Для достижения этой цели руководителю приходится применять различные навыки, использовать самые разные знания, которые подразделяются на блоки компетентностей. Это краткая историческая справка, а сегодня мы широко используем компетентностный подход при оценке профессиональной подготовки не только менеджеров, используя термины «компетенция» и «компетентность». Наличие компетенций фиксируется лишь в условиях реальной специфической ситуации. Это показывает, что знаниевая оценочная парадигма не дает корректной оценки профессионализма руководителя и процедуру аттестации необходимо переосмыслить.

Используя компетентностный подход, важно помнить, что при этом учитывается как выполняемая работа, так и описание самого человека (его индивидуальных и личностных особенностей). Это порождает два основных способа определения управленческой компетентности: функционально-аналитический и подход, основанный на личностных характеристиках человека. В отечественной педагогической науке часто компетентность специалиста рассматривается с позиции сформированности профессио-

нальных компетенций, то есть учитывается выполняемая работа (функционально-аналитических подход).

Такая позиция свойственна европейской науке и практике. Американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда. Считается, что профессиональные компетенции можно освоить, а индивидуально-психологические качества присущи конкретной личности.

Потребность «в построении простой и ясной картины профессиональных задач, действий, результатов заставляет специалистов прибегать к различным видам описаний, развивающих понимание ситуаций, контекста, целей деятельности. В то же время нельзя не признать, что большинство моделей компетенций ориентирует менеджеров в двух принципиально различающихся смысловых пространствах — пространствах действий и пространстве качеств». Впервые в научных публикациях это отметили L. Spenser и S. Spenser, назвав модель необходимых специалисту компетенций «айсбергом компетенций». Авторы выделили в «айсберге» надводную (видимую и меньшую по объему) часть и подводную (значительно большую, но не так явно видимую) и постарались структурно представить очевидные и скрытые компетенции (рис. 1).



Рис. 1. «Айсберг компетенций» (Spenser L. и Spenser S., 1993)

Надводная часть «айсберга» очевидна для внешних наблюдателей профессиональной компетентности руководителя. Именно поэтому знания, умения и навыки являются предметом оценочной деятельности профессионализма директора школы при любых аттестационных (и других) процедурах. Подводная часть не контролируется внешними наблюдателями и представляет собой в то же время психологическую основу формирования профессиональной деятельности. Личностные характеристики руководителя школы хорошо известны только их субъекту — носителю. Степень соответствия способностей, мотивов, ценностей, черт характера действующего руководителя (или кандидата на эту должность) образу компетентного лидера проверить значительно сложнее, и, как правило, она не включается в оценочные процедуры профессионализма менеджера.

Однако и в отечественных научных трудах (Щенников С. А. и др.) управленческая компетентность фиксируется как феномен, объединяющий функционально-аналитическую составляющую (знание и навыки — надводная часть «айсберга») и личностные

характеристики (подводная часть «айсберга»). Однако в практике оценки профессионализма школьных менеджеров вторая часть не присутствует.

Эта ценная составляющая профессионализма руководителей никогда не оценивается и не рассматривается при их аттестации. Но особенно важен тот факт, что личностные характеристики не считаются значимыми как при формировании управленческого ресурса, так и при назначении директора школы на должность.

В вопросах формирования профессиональной компетентности руководителей системы образования вообще и директоров школ в частности мы считаем, что индивидуально-психологические личностные качества необходимо учитывать в первую очередь.

Но анализ возможных традиционных оценочных процедур не позволяет выделить методики оценки личностных характеристик директора школы. Поэтому пришлось обратиться к психологическим работам. Наиболее логичным нам представился подход английских ученых М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, которые предлагают тестовые методики, позволяющие определить личностные ограничения на участие в управленческой деятельности. Подробно концепцию ограничений М. Вудкока и Д. Фрэнсиса мы рассмотрим в этой книге далее.

Полезным для оценки личностных качеств директора школы является проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации, отданный на утверждение в Министерство труда и социальной защиты РФ. В этом документе нас интересуют следующие выделенные уровни образования: дошкольное, начальное, дополнительное образование детей, основное общее, среднее (полное) общее. Профессиональный стандарт руководителя представлен для *всех* руководителей, то есть для всех вышеперечисленных по уровням образования образовательных организаций. Профессиональные компетенции в документе показаны в виде различных трудовых функций, сумма

компетенций. Не случайно в профстандарте именно для руководителей образовательных организаций рекомендуется повышение квалификации не реже чем один раз в год. Этот профессиональный стандарт распространяется и на заместителей руководителя организации, и руководителей структурных подразделений.

Модель профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации

В предыдущих разделах была всесторонне рассмотрена проблема компетентности и необходимых компетенций руководителя общеобразовательной организации. Систематизация представлений о компетенциях, понимании их сущности и структуры впервые была проведена специалистами компании McBer, исследовательские проекты которой возглавил McClelland — один из самых влиятельных специалистов по мотивации второй половины XX века.

Однако перед автором настоящей книги стояла задача выделить и описать компетенции директора современной школы, структурировать их в формате модели компетентности руководителя и представить вектор его профессиональной жизни и развития. Отбор и описание компетенций, структурированное описание классификаций, как правило, связаны с методами социальной практики, где основным источником информации являются экспертные мнения. Так, «к ключевым технологиям относятся такие, как анализ работы, метод практических инцидентов, прогностические интервью, наблюдение» (Кудрявцева Е. И.).

Учитывая сложность руководства общеобразовательной организацией в период широкомасштабной модернизации российского образования и значительных изменений в образовательной инфраструктуре, в качестве «лакмусовой бумаги», позволяющей

уточнить перечень отобранных компетенций, мы использовали метод критических инцидентов. В роли интервьюируемых выступали директора, положительно зарекомендовавшие себя на этапе инновационных преобразований, и группа менее успешных руководителей. В ходе интервью анализировалась деятельность школьного лидера при решении сложных конкретных задач модернизации образовательных процессов (содержание, технологии и пр.) и организации деятельности школы. Причем, беря во внимание специфику регионов Российской Федерации, вопросы учитывали как федеральные ключевые моменты модернизации, так и проблемные ситуации образовательной инфраструктуры субъектов РФ. Это позволило выделить компетенции, которые востребованы в сложных ситуациях, но необходимы для признания руководителя компетентным. Именно отсутствие ряда лидерских компетенций не позволило тем директорам, которые не справились с определенными динамичными процессами модернизации, быть причисленными к успешным.

Мы проанализировали не только данные метода критических инцидентов, но и сравнили полученные результаты с моделями компетенций менеджеров американских консалтинговых компаний, которые наиболее детально изучали и изучают данную проблему (табл. 1 и табл. 2)*.

* *Материалы таблиц представлены по монографии Е.И. Кудрявцевой Когнитивный менеджмент. Петрозаводск, 2013.*

Табл. 1. Компетенции менеджеров (Boyatzis R., 1982)

Кластер компетенций	Компетенции
Управление целями и действиями	Стремление оказывать влияние Диагностическое использование концепций Ориентация на эффективность Проактивность
Лидерство	Логическое мышление Концептуализация Уверенность в себе Использование устных презентаций
Управление человеческими ресурсами	Точная самооценка Позитивное отношение Управление групповым процессом Использование социального влияния
Руководство подчиненными	Развитие других Спонтанность Одностороннее использование власти
Фокус на других	Объективность восприятия Самоконтроль Внутренняя устойчивость и адаптивность Нацеленность на тесные взаимоотношения
Специализированные знания	Содержание зависит от профессиональной принадлежности

В табл. 1 представлена классификация компетенций, составленная R. Boyatzis (компания McBer), а тридцатилетний опыт исследования деятельности руководителей позволил специалистам компании AT&T представить свою модель компетенций.

Табл.2. Компетенции менеджеров (АТ&Т)

Компетенции менеджеров (АТ&Т)		
Качества	Адаптивность Деловая хватка (профессиональные знания и навыки) Лидерство Убедительность и способность оказать воздействие Источник мотивации других Инициативность Дальновидность в управлении	
Задачи-действия	Принятие обязательств Тренировка навыков Принятие решений Сотрудничество Коммуникация Взаимодействие Делегирование Развитие других Инновации	Создание стратегического направления Удержание производительности Принятие стратегических решений Оперативное принятие решений Управление процессами (работой) Планирование и организация Информация и контроль Управление конфликтами Проведение совещаний Участие в совещаниях Ведение переговоров
Задачи-ценности	Построение успешной команды Вклад в успех команды Реализация видения и ценностей Налаживание партнерских отношений Поддержание разнообразия Формирование позитивных рабочих отношений Укрепление доверия Постоянное совершенствование Непрерывное обучение	

Если в табл.1, на наш взгляд, почти все кластеры компетенций демонстрируют качества личности руководителя, то в табл. 2 в блоки «Задачи-действия» и «Задачи-ценности» также включают личностные характеристики лидера. Но обе классификации ком-

петенций менеджеров охватывают подводную часть «айсберга компетенций», с одной стороны, и полностью коррелируют с информацией, полученной в результате интервью директоров школ (гимназий) — с другой. С учетом всего вышесказанного и на основе аналитических материалов исследования была выбрана модель профессионализма школьного руководителя, базирующегося на компетентностном подходе.

За базовую основу модели профессиональной компетентности руководителя образовательной организации мы приняли подход ученых из РГПУ им. А. И. Герцена к профессиональной компетентности педагогических кадров, экстраполируя эту структуру на содержание деятельности управленческих кадров общеобразовательных учреждений.

Предлагаемая модель оценки профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения комплексная и интегрирует три вида компетентностей: ключевую, базовую и социальную.

Ключевая компетентность объединяет личностные характеристики, знания и умения, практически значимые в XXI веке для любой профессиональной деятельности. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникаций, знания иностранных языков, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе и т.д. Для руководителей школ ключевая компетентность в предлагаемой оценочной модели интегрирует следующие компетенции: коммуникативную, информационную, социально-правовую, культурно-ценностную, мотивационно-ценностную, умение управлять собой, четкие личные цели, саморазвитие, самосовершенствование и т.д.

Степень сформированности ключевых компетенций, совокупность которых обеспечивает ключевую компетентность, частично можно проверить в виде отдельных заданий. Однако наиболее

точное представление о присвоении субъектом (полном или частичном) ключевых компетенций дают кейс-технологии.

Базовая компетентность отражает отраслевую специфику конкретной профессиональной деятельности. Составляющие ее компетенции для руководителей школ — общепедагогическая и актуально-педагогическая (актуальная государственная политика в сфере образования). В последнее время директорами школ становятся специалисты, не имеющие педагогического образования, но проявившие себя в качестве успешных менеджеров в других отраслях.

Оценочную процедуру базовой компетентности необходимо проводить без ссылок на базовое образование. Директор школы просто обязан быть компетентным как в общепедагогическом, так и в актуально-педагогическом аспектах. Часто в вопросах при аттестации проверяются не деятельностные, а чисто знаниевые элементы, например знание статей Закона об образовании в РФ и т.п.

Базовую компетентность можно и нужно оценивать с помощью case-study, предлагая как общепедагогические, так и актуально-педагогические реальные ситуации. Испытуемый должен не только предложить пути решения проблемы, но и выделить возможные риски, возникающие при этом.

Специальная компетентность необходима для конкретной деятельности руководителя общеобразовательного учреждения в области менеджмента, экономики, образовательной и ювенальной юриспруденции.

Вышеперечисленные предметные и надпредметные сферы профессиональной деятельности директора школы имеют ярко выраженный деятельностный характер и могут быть оценены только в логике деятельностного подхода: решение проблемных ситуаций и case-study. Причем, как и в предыдущем случае, ценность таких заданий в функционально-аналитическом под-

ходе испытуемого к ситуации, опоре на нормативно-правовые документы, анализе возможных рисков в случае альтернативных решений проблемы.

Попробуем представить модель управленческой компетентности руководителя современной школы (табл. 3).

Табл. 3. Модель профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации

Вид компетентности	Составляющие компетенции	Где формируются	Где и когда развиваются
Ключевая	<ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативная • информационная • лидерство • мотивационно-ценностная • социально-правовая • культурно-целостная • самосовершенствование 	Система образования: формального, (школа — вуз); информального; неформального	Дополнительное профессиональное образование (формальное и неформальное); самообразование; опыт работы
Базовая	<ul style="list-style-type: none"> • Общепедагогические • актуально-педагогические 	вуз; система дополнительного профессионального образования	Самообразование; система дополнительного профессионального образования, включая неформальное и информальное
Специальная	<ul style="list-style-type: none"> • Менеджмент • экономика образования • образовательная и ювенальная юриспруденция 	вуз; система дополнительного профессионального образования; самообразование	Дополнительное профессиональное образование; самообразование; непрерывное профессиональное образование, включая неформальное

Логика становления и развития профессиональной компетентности руководителя общеобразовательного учреждения, получившего педагогическое образование, и опыт работы учителя или завуча в школе предполагают знание:

- *психологических* закономерностей и этапов профессионального развития человека в процессе профессионального образования;
- *педагогических* закономерностей дидактики и проектирования образовательной системы, ориентированной на обеспечение становления профессиональной компетентности учителя.

Профессиональное становление специалиста происходит поэтапно.

Первый этап ориентирован на развитие уже сформированных в предыдущие годы ключевых компетентностей в контексте будущей профессиональной деятельности.

На **втором этапе** обучающийся погружается в профессиональные задачи, осваивает способы их решения, которые помогают становлению базовой компетентности на основе ключевой.

Третий этап — это становление специальной компетентности на основе развития базовой.

Так формируется профессиональная компетентность специалиста любого профиля (в том числе и педагога), в практике работы которого наступает этап развития специальной компетентности. При этом правомерно предположить, что базовые компетентности должны отражать современное состояние основных задач профессиональной деятельности, а ключевые — показывать пути их решения. Специальные же компетентности реализуют базовые и ключевые применительно к специфике профессиональной педагогической деятельности учителя конкретного предмета, преподавателя системы дополнительного образования и пр.

И вот вчерашний педагог становится руководителем (или его заместителем). Ключевая и базовая компетентности пусть ча-

стично, но работают на его профессиональную управленческую компетентность, но специальная компетентность отсутствует — ее необходимо формировать. Здесь на помощь приходит система дополнительного профессионального образования.

Именно в процессе дополнительного профессионального образования, бесед с опытными коллегами, стажировок, самообразования вновь назначенный руководитель школьной организации приобретает компетенции в области менеджмента, экономики и юриспруденции в образовании. Приобретая знания и навыки работы с персоналом, управления школьной организацией, лидерские навыки, осваивая экономические и правовые вопросы деятельности образовательного учреждения, вчерашний педагог становится руководителем.

Развитие специальной компетентности руководителя происходит в ходе профессиональной деятельности директора школы (приобретение опыта), путем непрерывного образования (формального, неформального, информального) и самообразования.

Совершенно другая логика профессионального становления тех руководителей общеобразовательных учреждений, которые являются специалистами непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшими себя на рынке труда в области менеджмента. Причем речь идет об общем менеджменте, а не об образовательном, имеющем определенную специфику. Например, коммуникативная компетенция, включающая психологические аспекты общения, в общем менеджменте предусматривает общение со взрослыми работниками организации, что весьма значимо в управлении персоналом. А руководителю школы приходится общаться с представителями разных поколений (учащиеся с I по XI класс, родители, бабушки и дедушки, сотрудники школы), и психологические аспекты этих общений весьма различны.

У специалиста, не имеющего педагогического образования, отсутствует базовая компетентность, нуждаются в определенном

развитии как коммуникативная, так и специальная компетентности. Специфика управления образовательной организацией требует определенных знаний и навыков, и не всякий хороший менеджер без определенной адаптации будет чувствовать себя уверенно в школе.

В этом случае наблюдается иная логика становления и развития управленческой компетенции руководителя.

Первые три этапа работают на формирование специалиста любой отрасли, создается отраслевая базовая компетентность. Возможно, это и управленческая компетентность. В дальнейшей работе она развивается. Специалист становится хорошим менеджером. И приходит работать директором школы. Возможно, даже как антикризисный менеджер. Но при этом отсутствует базовая компетентность — общепедагогическая, нет знаний современных требований к системе образования. При этом также требует определения и корректировки ключевая компетентность; дополнительные знания и навыки необходимы для сформированности специальной компетентности (экономика и юриспруденция в образовании). Здесь просто необходима помощь дополнительного профессионального образования: не повышения квалификации, а эффективной профессиональной переподготовки на 250–500 учебных часов* с правом занятия новой должности. Развитие управленческой компетентности достигается самообразованием и включением в непрерывное профессиональное развитие.

Таким образом, мы наблюдаем два совершенно различных пути прихода специалиста на должность директора школы. В обоих случаях в формировании управленческой компетенции и дальнейшем ее развитии значительную роль играет система дополнительного профессионального образования (ДПО). Но из вышеизложенного совершенно ясно, что требуются абсолютно разные образовательные дополнительные профессиональные программы.

* Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499.

Анализ работы и потребностей вновь назначенных директоров, а также изучение определенных рисков при назначении профессионально не подготовленных руководителей показывают, что значительную профессиональную образовательную деятельность, дифференцированную по запросам претендентов на руководящую должность, необходимо вести с кадровым управленческим ресурсом, то есть с потенциально возможными директорами образовательных учреждений.

Генезис моделей дополнительного профессионального образования

Уважаемый читатель, вас наверняка неоднократно приглашали на курсы повышения квалификаций. И почти уверены, что в соответствии с программой вам предлагали различные лекции (иногда интересные, иногда нет) и семинарские занятия. Весьма полезной была информация об особенностях региональных инновационных процессов. Но ведь каждый из руководителей приезжает со своими вопросами, проблемами, хочет получить ответы на актуальнейшие вопросы, найти пути решения проблемных ситуаций. И еще есть потребность в формировании и развитии определенных компетенций. А также возникает необходимость в обсуждении с коллегами форм и методов реализации тех или инноваций.

Все перечисленное выше практически невозможно решить, учитывая четкий график проведения курсов. Хорошо помнятся очередные курсы в г. Красноярске, как все шло по программе (и по временным факторам, и по контенту обучения), но мы все (и лектор, и слушатели) ждали вечернего чая (именно чая) на кухне. Жили все рядом и собирались на кухне, где фактически и шли до глубокой ночи самые настоящие «курсы повышения квалификации», то есть обсуждались проблемы каждого, предлагались различные пути выхода из сложных ситуаций с учетом

специфики той или иной школы. Беседа с коллегами — это как раз и есть то самое неформальное образование, о котором мы сейчас с вами поговорим. Встречи на конференциях, семинарах, работа в ассоциациях, виртуальных профессиональных объединениях часто помогают разрешить весьма сложные проблемные ситуации. Постиндустриальное (посттехнократическое) общество выдвигает новые требования к профессионализму руководителя общеобразовательной организации, необходимости его непрерывного профессионального развития.

Термин «профессиональное развитие» уже прочно вошел в арсенал психолого-педагогических исследований. В развитых странах реализация процессов непрерывного профессионального образования привела к смене понятий в системе ДПО. Вместо употреблявшихся ранее *in-service training* (стажировка) и *on the job training* (повышение квалификации) стало звучать, как в этих странах, так и на конференциях ЮНЕСКО, *continuous professional development* — CPD (непрерывное профессиональное развитие). В ряде отечественных исследований мы встретили трактовки этого понятия, совпадающие с нашим пониманием. Приведем пример.

Профессиональное развитие — это процесс, возникающий при несовпадении наличных возможностей человека и требований профессии как реакция на разрешение возникшего противоречия.

Осознание необходимости профессионального развития рассматривают как возникающие в профессиональной жизни человека противоречия между целями и наличными средствами, между стремлениями и возможностями (потенциями и тенденциями), которые разрешаются в деятельности и служат движущими силами развития профессионализма.

Представленный выше профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в сфере образования) позволяет во многом ориентировать организации,

реализующие программы повышения квалификации, на новое содержание.

Таким образом, в настоящее время уже можно говорить об изменении требований к содержанию деятельности руководителей ОО. Это порождает потребность формирования у них недостающих компетенций. Система ДПО сегодня реагирует на новые вызовы, вводит различные краткосрочные программы, обеспечивающие понимание нового содержания и знакомство со способами деятельности в рамках заявленных компетенций. Однако это явно не решает актуальнейшей проблемы. Это отмечают многие ответственные исследователи.

Современное развитие информационных потоков позволяет каждому члену общества включиться в процесс самообразования, но система ДПО сегодня все-таки остается ведущим источником получения систематизированной новой информации, новых профессиональных педагогических знаний и формирования новых навыков управления.

Именно о непрерывном профессиональном развитии руководителей, включении в процесс получения и обновления знаний, формировании способности адаптироваться к максимальной динамичности, гибкости и нелинейности социальной сферы хотелось бы говорить, вспоминая об обязательном дополнительном профессиональном образовании.

К сожалению, в последние годы этот процесс для школьных директоров несколько формализовался и потерял свою значимость. Не ставя цели анализа причин данной ситуации, можно лишь перечислить главные ключевые моменты этого явления. Во-первых, сама система ДПО в условиях качественного изменения информационных потоков должна коренным образом изменить формы, методы, технологии образовательного процесса, усилить аналитические, рефлексивные, деятельностные подходы; во-вторых, загруженность руководителей в столь сложный период тотальной

модернизации образования не позволяет лидерам отвлекаться на собственное обучение, а виртуальные системные программы, ориентированные на активное деятельностное взаимодействие слушателей в конференциях и форумах по конкретным заданиям, пока весьма ограничены. Приятным исключением является Международный институт менеджмента ЛИНК (г. Жуковский, Московской области); в-третьих, вся система ДПО не ориентирована на индивидуальное обучение, то есть на формирование групп, включающих модули, развивающие или формирующие определенные конкретные компетенции.

В качестве основного отличия концепции новой модели российского образования эксперты выделяют необходимость получения образования в течение жизни. Непрерывное образование должно восприниматься не как дополнительное в тех случаях, когда основного не хватает, а как основа карьерного роста и поддержания профессиональных навыков и умений на протяжении всей жизни. Формальное высшее образование принципиально понимается как незавершенное (25 и др.).

При этом необходимо отметить, что трансформация системы дополнительного профессионального образования (кстати, как и основного) в соответствии с новыми требованиями общества, основанного на знаниях, связывает новации с внедрением информационных и коммуникационных технологий. Но опыт других стран, где эти процессы начались раньше, свидетельствует о том, что в новых условиях меняются базовые представления о профессионализме руководителя и механизмах его формирования, о его профессиональном развитии (Фрумина Е.). Одним из подтверждений данного тезиса является проект стандартов профессиональной деятельности руководителя образовательной организации, содержащей трудовые функции (компетенции), которые значительно шире не только в своем объеме по сравнению с квалификационными характеристиками, но и отражаю-

щими инновационную суть требований государства и общества к профессионализму руководителя.

Генезис системы ДПО в актуальном прочтении на европейском уровне представляет собой временную логическую смену организационных моделей. На конференциях в ЮНЕСКО отмечалось, что система дополнительного профессионального образования, последовательно развиваясь, прошла три вида основных моделей организации образовательного процесса: традиционная, модель дефицита и посттехнократическая модель.

Традиционная модель весьма успешна, уже более 80 лет применялась и применяется в нашей стране. Во многих европейских странах организационная модель сложилась после Второй мировой войны. Это традиционная курсовая подготовка со всей присущей ей атрибутикой: лекции, семинары, экзамены, зачеты и т.п. Эту модель часто называют моделью автономного профессионализма. Последствием ее использования является изолированность обучаемого и невозможность реализовать инновации в коллективе. Именно такие результаты реализации традиционной модели породили у профессорско-преподавательского состава учреждений ДПО желание и практику обучения команды педагогов во главе с руководителем. Эффективность такого обучения значительно выше. Причем в образовательной программе присутствуют как инварианты, так и вариативные блоки, учитывающие функциональные обязанности специалистов.

На смену традиционной модели пришла модель, которую Джексон (Jackson, 1968) назвал моделью дефицита. Она предполагает, что обучающимся надо давать знания и формировать те навыки, которые у них отсутствуют. Эта модель долгое время была основной в Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и до сих пор является таковой.

Модель дефицита стала у нас весьма популярной (для управленческого корпуса особенно) в период модернизации образо-

вания, когда необходимо срочно восполнить дефицит знаний для решения конкретных актуальных задач: введение новых стандартов общего образования, появление новых школьных предметов (ОРКСЭ и др.), новые экономические парадигмы в сфере школьного образования и пр.

Динамичные преобразования во всех областях жизни и многочисленные образовательные реформы, осуществлявшиеся в развитых странах Европы, США и Канаде в конце XX века, приводят к возникновению новой модели профессионального развития в сфере образования, которую Д. Харгривс (D. Hargreaves, 1994) назвал посттехнократической (рис. 3).



Рис. 3. Генезис моделей ДПО

Основой этой модели является идея непрерывного профессионального развития (continuing professional development), которая

по определению Дея (Day, 1999) интегрирует в себе и традиционным образом организованное обучение, и различные специально организованные мероприятия, направленные в конечном счете на повышение профессионализма обучаемых специалистов.

Именно развитие идей относительно непрерывного образования явилось мотивом повышения внимания к роли не только неформальных, но и информальных механизмов роста профессионализма. В настоящее время общепринятым стал формат непрерывного профессионального развития специалистов системы образования (педагогов и руководителей), предложенный С. Сугру. Он включает формальное (линейное), неформальное и информальное (нелинейное) образование.

К информальному образованию причислен процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды, начиная от семьи и соседей, от работы и игр, от рынка, библиотеки и средств массовой информации.

Значительный вклад в развитие неформального образования внесли зарубежные ученые Дж. Дьюи, М. Ноулз, Ф. Кумбс, М. Ахмед, А. Роджерс, П. Фордхэм. Нужно отметить также большое значение исследований, проводимых в рамках международных организаций UNESCO и европейской комиссии. В настоящее время во всех развитых странах мира на уровне государственной политики достигнуто признание того, что знания во все возрастающей степени становятся основой развития общества, что необходимым средством социально-экономического прогресса в XXI веке является трансформация человечества в общество «пожизненного обучения». Положение «от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь» служит лозунгом совокупной системы образования и наиболее полно отражает потенциал и задачи неформального образования, которое, в свою очередь, должно

стать одним из механизмов реализации концепции образования на протяжении жизни.

Формальным в общепринятой терминологии является образование, которое приобретает обучающимися в специально предназначенных для обучения учреждениях, осуществляется профессионально подготовленным персоналом, ведет к получению общепризнанного документа об образовании, способствует овладению обучающимися систематическими знаниями, умениями и навыками при их целенаправленной деятельности.

Термин «неформальное образование» включает в себя любое организованное обучение вне стен официально признанных и специально предназначенных для этого учреждений, а под информальным (внеинституциональным) образованием понимается процесс приобретения всей совокупности знаний, ценностей, навыков в результате взаимодействия человека с другими людьми и обществом в целом, а также средствами массовой информации.

Неформальное образование представляет собой «новую институализированную форму специально организованного образовательного процесса, протекающего вне официальных учебных заведений дополнительного профессионального образования и направленного на актуализацию и удовлетворение потребности учителя в повышении дополнительной профессиональной компетентности» (Куренная Л. П.).

Неформальное образование — это качественно новое явление в социальной и образовательной практике, имеющее свое содержание, базирующееся на собственных адекватных принципах, выполняющее определенные функции и по-новому решающее многие старые задачи. Оно характеризуется систематизированностью обучения и целенаправленной деятельностью обучающихся, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества, его результатом является приращение образовательного потенциала.

К неформальному образованию может быть отнесена любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы, призванная реализовать цели обучения субъектов.

Неформальное образование, в соответствии с П. Фордхэмом, связано с тем, что его организация и планирование обеспечены самими учащимися.

Т. Джеффс и К. Смит делают различие между формальным и неформальным образованием на основе конструирования образовательной программы.

Формальное образование можно в определенной степени рассматривать как организуемое сверху вниз. Почти все программы подготовки, обеспечиваемые работодателями и государством, попадают в эту категорию. Неформальное образование, в свою очередь, организуется в интересах учащихся, и, как правило, в планировании программ принимают участие сами учащиеся, то есть оно в значительной мере осуществляется «снизу вверх», на основе согласованных образовательных программ.

Шведский опыт образования взрослых, реализуемый посредством учебных кружков и высших народных школ, рассматривается как пример успешного решения комплекса современных проблем на основе свободного подхода к просвещению широких слоев общества. Шведская народная школа рассматривается как главный институт системы неформального образования взрослых, выполняющий компенсаторную, реабилитационную, социально-адаптационную и развивающую роль в обществе.

Шотландский исследователь К. Мак-Коннелл выделил общие для всех видов характеристики неформального (непрерывного) образования:

- продолжительность в течение всей жизни;
- большой акцент на активном участии в обучении самих учащихся и принятии ими решения;

- наличие и важность проблем и потребностей людей как основополагающих моментов для организации обучения;
- организация образования внутри определенных общин независимо от того, выделяются ли они по местонахождению или по интересам;
- основной акцент на процесс изменения и фиксацию результатов достижения этих изменений;
- использование методов и контекстов неформального образования, влияние непосредственного жизненного опыта и включение корпоративного взаимодействия.

Неформальному образованию свойственна высокая эффективность, которая обусловлена:

- высокой степенью мотивации, так как побудительные причины к продолжению обучения коренятся не столько во внешних принудительных условиях, сколько во внутренних импульсах человеческой личности, которыми могут быть, естественно, и интериоризованные, осмысленные, и прочувствованные внешние факторы;
- целенаправленностью, осмысленностью учебной деятельности самого обучающегося, базирующегося в основном на самостоятельном учении;
- целями обучения;
- гибкостью, необходимой для удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей обучающихся через использование аудио- и видеосредств, печатной продукции в качестве вариативных форм связи с обучающимися;
- относительно невысокой платой за обучение (по сравнению со школами, вузами и т.п.);
- гибкой системой финансирования неформального образования.

Установлено, что в настоящее время система неформального образования в России решает следующие основные задачи:

- компенсаторную (предоставляет образование, которое помогает наверстать упущенное по каким-либо причинам, независимо от уровня образования, пола, возраста и т.д.);
- адаптирующую (постоянное приспособление индивидуума к меняющемуся миру, новым общественным и экономическим условиям);
- развивающую (помогает непрерывному обогащению творческого потенциала личности).

Формы и методы неформального образования отличаются определенной спецификой. Связь обучения с активностью слушателей обеспечивается ориентацией на реальные жизненные ситуации и рассмотрение актуальных (назревших) проблем, требующих разрешения. Обучение взрослых начинается с объяснения значимости предлагаемой программы. Без встречной активности аудитории неформальный процесс образования обычно прекращается, едва начавшись. Для ее поддержки широко применяются специальные методы формирования и передачи знаний, а процесс обучения включает практические действия. В рамках других способов дополнительного профессионального образования для развития профессиональных качеств педагогических работников используются и нетрадиционные формы, которые требуют теоретического осмысления.

О. В. Ройблат относит к ним следующие.

- Обмен знаниями между слушателями. Это мероприятия по обмену знаниями (корпоративные конференции, рабочие группы, межфункциональные обучающие встречи, семинары внутренних экспертов, профессиональные «кружки знаний»). Все они требуют профессиональной фасилитации и модерации, чтобы процесс обмена знаниями достиг своей цели — взаимного обучения и развития.
- Однодневные тренинги, мини-тренинги «повышенной» плотности или серия коротких (возможно, на несколько часов) мо-

дулей, увязанных в одну программу. Еще одна востребованная форма — выступление тренеров, консультантов на корпоративных конференциях; «обучающиеся сообщества» (learningcommunity) — это, как правило, неформальная группа педагогов, которые временно объединены в рамках изучения одной предметной области (учебного курса). Эти люди могут пересекать организационные границы. Они собираются, чтобы обсудить лучшие практики, различные вопросы или навыки, о которых группа стремится побольше узнать. Члены группы могут встречаться непосредственно или же общаться опосредованно (форумы, чаты). Основная идея, реализованная в обучающихся сообществах, — совместное (взаимное) обучение.

- Сообщество практиков (в том числе и сетевое) — это группа, члены которой разделяют общие интересы в определенной области знаний и стремятся вместе работать.

Сложившаяся практика ДПО и традиционная модель реализации образовательных процессов не в состоянии обеспечить непрерывное профессиональное развитие руководителей образовательных организаций в период динамичного перехода к новому постиндустриальному обществу.

Факторы (существующие в ДПО), определяющие актуальность реализации новой концепции

- *Недостаточная модернизационная активность системы ДПО.*

Традиционно факт профессионального развития специалистов системы образования фиксировался в том числе и в связи с освоением ими новых программ ДПО. Система дополнительного профессионального образования в условиях действия Закона «Об образовании» в редакции 1992 года реализовывалась наравне с аспирантурой и докторантурой на уровне послевузовского профессионального образования.

С принятием нового закона «Об образовании в Российской Федерации» ДПО в системе российского образования рассма-

тривается как подвид дополнительного образования и не является уровнем профессионального образования (Закон об образовании в РФ), формально приобретая факультативный вид. Возможно, это привело к некоторой отстраненности системы от тех модернизационных процессов, которые охватили все уровни общего и профессионального образования. Например, к проблеме, препятствующей развитию ДПО, исследователи относят присущий системе дуализм: сохранение традиций и стереотипов советской системы и лишь попытка соответствовать требованиям рыночной экономики.

Нельзя соответствовать требованиям рыночной экономики и постиндустриального общества и одновременно сохранять стереотипы советской системы повышения квалификации путем «заплаток» в виде нового контента программ. Информационное общество постиндустриального характера, основанное на знаниевой парадигме, требует разработки новой концепции ДПО (Тюнников Ю. С.).

- *Отсутствие в системе рекомендаций и организационных форм неформального и информального образования (ну, естественно, и отсутствие контроля за формированием компетенций в данных форматах).*

Исследовавший последствия широкомасштабных школьных реформ в США и Канаде М. Фуллан считает, что профессиональное развитие — это совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности. Он утверждает, что постоянно учащийся работник образования является ключевой фигурой будущих образовательных реформ. Следует подчеркнуть, что посттехнократический подход к профессиональному развитию педагогических и управленческих кадров не ограничивается идеей непрерывности профессионального образования как факта или самоцели. Акцентируется внимание на его нелинейности и значимости неформального компонента в профессиональном развитии.

Ученые, занимающиеся исследованием вопросов развития образовательных учреждений, считают, что в основе совершенствования педагогического и управленческого профессионализма лежит не освоение формально систематизированных знаний и формирование навыков, а присвоение таких компетенций, которые формируются стихийно, в процессе поиска, размышлений и взаимодействий с коллегами.

Анализ международного опыта использования неформального образования в контексте профессионального развития взрослых позволил выявить следующие его характеристики:

- ориентация на конкретные образовательные вопросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения;
- озабоченность в отношении конкретных категорий лиц;
- отсутствие принудительного характера, основанность на собственных мотивациях взрослых людей;
- высокий личностный смысл обучения;
- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности;
- развитие качеств личности, обеспечивающих благоприятные предпосылки для достойной жизни, а также успешного участия в общественной и трудовой жизни;
- обеспечение возможности лучше понимать и, если необходимо, изменять окружающую социальную структуру;
- развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира;
- гибкость в организации и методах обучения;
- высокий уровень активности обучающихся;
- самооценка слушателями получаемых результатов на основе значимых для них критериев;
- основанность отношений между обучающими и обучаемыми на взаимном уважении, демократической культуре участия (Мухлаева Т. В.).

В России также изучаются вопросы неформального образования, но **нигде в практике ДПО это не используется**, хотя самостоятельно руководители включаются в данный процесс.

Функционируя вне границ формального образования и будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения.

«Неформальное образование, которое человек получает в течение жизни, способствует развитию социокультурного, аксиологического, коммуникативного, познавательного, мотивационного и творческого потенциалов личности, повышая ее конкурентоспособность на рынке труда, а также позволяет сформировать «умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию» (Климов С. М.).

Неформальное образование — это различные, гибкие по организации и формам образовательные среды, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых, обладающие признаками организованности, дополнительности получаемых знаний по отношению к уже имеющемуся образованию человека. При завершении неформального образования не возникает каких-либо правовых последствий, основным признаком является отсутствие единых, в той или иной мере стандартизированных требований к организации и результатам учебной деятельности.

• *Отсутствие в процессе ДПО методик формирования скрытых знаний, передаваемых в форме наставничества, стажировок и прочее.*

Большинство зарубежных исследователей сходятся в том, что критическую роль в условиях непрерывных инноваций начинают играть неявные, или скрытые знания, и, возможно, они становятся даже более важными, чем формальные, кодифицированные,

структурированные и явно также важные знания (Ludvall, 2000). Это обусловлено тем, что темп обновления знаний повышает привычные скорости их формализации и кодификации.

Некоторая часть знаний может быть описана и передана в письменной или вербальной форме. Какая-то их доля остается в невыраженной форме, то есть «присутствует нематериально в умах людей». Предпринимая попытку изучения скрытых знаний, Делонг разделяет их следующим образом.

1. Истинно скрытые знания (know-how), которые трудно выразить словами и передать другим. Это все равно что объяснить, как ты едешь на велосипеде. Знания, выросшие из опыта, трудно вербализировать, так как они очень сложные и ситуационно обусловленные.

2. Глубокие скрытые знания — это знания культуры (разделяемые группой людей ценности, мотивы и пр.).

3. Социальные знания, которые передаются только в результате совместной работы.

Для нас большое значение имеет поиск путей и каналов передачи скрытых знаний. В силу особенностей неявные знания требуют и специфических форм передачи. Делонг приводит следующие форматы:

- рассказы (из истории организации, жизненные истории);
- менторство (наставничество);
- рефлексия после действий.

Вышесказанное ориентирует организации ДПО на выбор форм обучения.

Ориентируясь на разные типы знаний и способы их передачи, можно предложить следующую их структуризацию (Фрумина Е.).

Табл. 4. Каналы и формы передачи знаний

Тип знаний	Канал освоения	Форма освоения
Знание фактов (явные знания)	Чтение, лекции, базы данных	Формальное обучение, самообразование, практические работы, дискуссии
Знаю как ... (скрытые знания)	Практический опыт, социальное взаимодействие	Формальное обучение, самообразование, практические работы, дискуссии
Знания о том, кто что знает	Социальное взаимодействие	Профессиональные ассоциации, взаимодействие с коллегами, сетевое общение в Интернете — неформальное образование

• *Недостаточная подготовка и мотивация ППС в системе ДПО к новой культуре обучения.*

Постепенное движение к постиндустриальному этапу развития общества диктует общий вектор профессионального и личностного развития, качественно нового в культуре обучения — стремление к самопожертвованию. Это в равной мере можно отнести и к педагогу, и к обучаемому, а также и к институту, любой организации ДПО — ко всему человеческому сообществу.

В настоящее время интенсивность информационных потоков и доступность любой информации полностью снимает необходимость пересказа материала в лекционном формате. Целесообразны установочные проблемные и аналитические лекции по материалам интенсивных занятий, анализу реальных проблем руководителей и путей и способов их разрешения. Основное время формального обучения необходимо уделять интерактивным занятиям, заданиям по решению конкретных управленческих задач в командах (2–5 человек), коллективным обсуждениям результатов, профессиональному общению коллег, учитывая, что каждый из руководителей имеет как проблемные вопросы, так и уже наработанные пути решения каких-то инновационных ситуаций.

Анализ отзывов на образовательные процессы в системе ДПО демонстрирует как неготовность ППС к коренному изменению традиционных форм и методов обучения (новой культуре обучения), так и отсутствие достаточной мотивации к саморазвитию.

Учитывая все вышесказанное, можно констатировать совершенно явный факт — необходима новая концепция ДПО. Сегодня модель дискретного повышения квалификации, где происходит передача специально препарированного знания, не отвечает вызовам времени, этапу перехода к посттехнократическому развитию общества. Она не обеспечивает кодификацию скрытых (неформализованных) знаний и очень слабо обеспечивает присвоение формализованных знаний. Альтернативой выступает посттехнократическая модель, включающая формальное, неформальное и информальное образование и обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие специалиста.

Посттехнократическая модель непрерывного профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций

В разных странах введение посттехнократической модели привело не только к реализации процессов непрерывного профессионального образования, но и к смене понятий в системе ДПО. Вместо употреблявшихся ранее *in-service training* и *on the job training* (повышение квалификации) стало звучать *continuous professional development* — CPD (непрерывное профессиональное развитие).

По мнению Д. Харгривса (D. Hargreaves), посттехнократическая модель подразумевает следующее:

- наличие профессиональных учебных потребностей на протяжении всей жизни;

- профессионализм специалистов (учителей, руководителей) необходимо регулярно оценивать;
- планы развития школ обязательно должны включать возможности профессионального развития;
- потребности личностного роста должны совпадать с потребностями образовательного учреждения.

С позиций профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций рассмотрим возможность реализации посттехнократической модели в российской практике. Учитывая тотальную перестройку российской системы ДПО, а также специфику бюджетной образовательной сферы и качественное отличие ее от других отраслевых систем, попробуем предложить проект реализации посттехнократической модели на примере непрерывного образования руководителей общеобразовательных организаций. Для этого необходимо следующее.

1. Представить модель руководителя ОУ в формате компетентностного подхода, то есть структурировать управленческие трудовые функции.

2. Продумать систему мониторинга профессионализма руководителей ОУ.

3. Разработать систему корреляции личностного роста руководителей и потребности развития образовательной организации.

4. Предусмотреть постоянное наличие потребности профессионального роста руководителей образовательных организаций.

Предлагаемая в моноскрипте модель профессиональной компетентности руководителя включает ключевую, базовую и специальную компетентности, которые, в свою очередь, состоят из совокупности компетенций.

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль деятельности (в данном случае управленческой), создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление

его профессиональной компетентности как определенной целостности, интегральной личностной характеристики.

Оценка уровня профессионализма состоит в определении степени сформированности тех или иных компетенций в каждой из трех компетентностей. Использование компетентностного подхода в значительной степени упрощает процесс мониторинга профессионализма руководителей, демократизирует этот процесс и позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории профессионального развития.

Учитывая, что реализация посттехнократической модели требует регулярных оценочных процедур профессионализма развивающихся людей, можно первоначально использовать процесс аттестации руководящих кадров, а впоследствии ввести плановый мониторинг профессионального развития руководителей образовательной организации. Важно только не формализовывать эти процедуры как репрессивные (с видами на увольнение), а представить как помощь для профессионального развития, обеспечивая мотивацию к росту профессионализма управленческого корпуса.

Уровни формирования и развития определенных управленческих компетенций мы приняли, основываясь на пошаговой модели профессионального развития психолога Альберта Бандура (Albert Bandura), рассматривающего процесс индивидуального обучения в виде поэтапного прохождения четырех ступеней развития.

1. Неосознанная некомпетентность — стадия полного неосознания субъектом, что он что-то не знает, не умеет и не понимает, но никогда он не попадал в ситуацию, позволяющую это осознать.

Целесообразно оценку этого уровня проводить методами самодиагностики.

2. Осознанная некомпетентность. Субъект обучения осознает, что для эффективной деятельности ему нужны определенные компетенции, понимание того, что он не все знает и умеет. Про-

фессиональное развитие мотивировано путем осознания некомпетентности.

Для директоров школ с осознанным уровнем компетентности процесс обучения целесообразно разбить на уровни, так как спектр формируемых компетенций весьма разнообразен, оценивается актуальное состояние ключевой, базовой и специальной компетентностей, объединяющих определенные компетенции.

При низком уровне значительное количество компетенций не сформировано.

Средний уровень предполагает, что все компетенции сформированы, но недостаточно развиты или частично компетенции сформированы на низком уровне, но остальные развиты на вполне высоком уровне.

Высший уровень — все необходимые компетенции сформированы на приемлемом уровне.

3. Осознанная компетентность предполагает, что именно субъект знает, умеет и понимает в сфере управленческой деятельности. На этом уровне продолжается профессиональное развитие управленческой компетентности с учетом актуальных направлений модернизации образования.

Четвертый этап, по А. Бандуре, (неосознанная компетентность) мы пока не учитываем в этой модели. На самом деле лучшие лидеры наших школ, может быть, уже достигли данного уровня компетентности. Измерений таких пока не проводилось. Сущность неосознанной компетентности заключается в том, что субъект, оказываясь в новой ситуации, осознает, что он знает и умеет то, что не выполнял ранее.

На основе проведенных оценочных процедур для каждого руководителя ОУ составляется индивидуальный паспорт профессионального развития, где отмечается, что, как, где и когда рекомендуется сформировать, освоить и «присвоить» каждому руководителю в межаттестационный период (рис. 4).

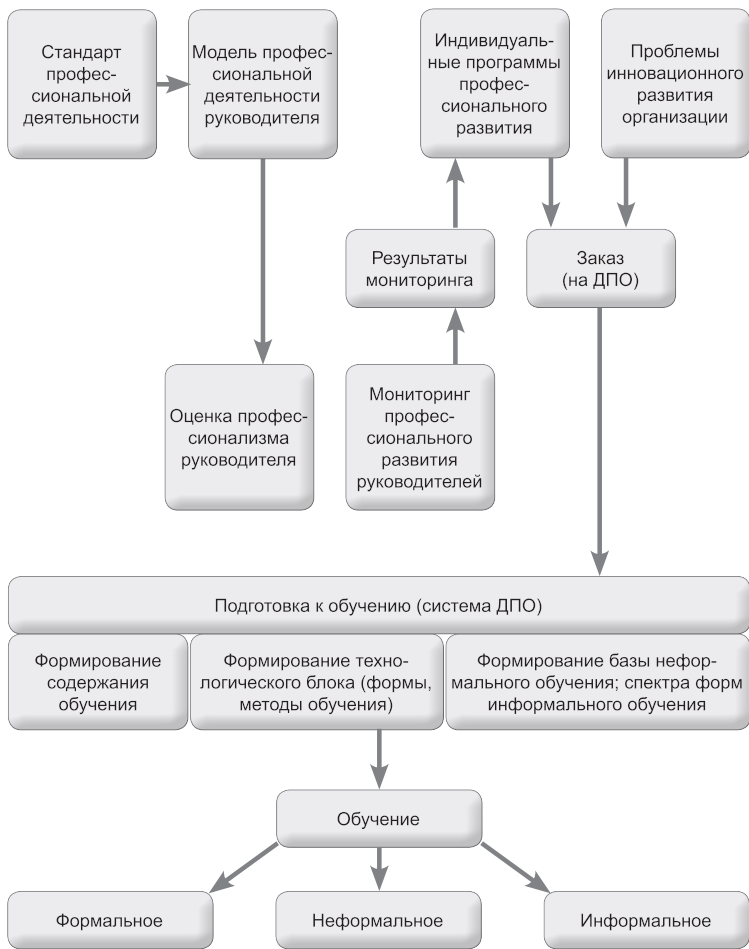


Рис. 4. Логика реализации посттехнократической модели профессионального развития руководителя общеобразовательной организации

При составлении индивидуальной программы развития руководителя необходимо предусмотреть неформальные и информальные формы образования. Важно посоветовать конкретные варианты. Если речь идет о директоре образовательной организации, вступившем на свой пост сравнительно недавно, то возможно назначить ему и наставника или рекомендовать прохождение стажировки у опытного руководителя.

Проблемы развития организации вычленяет руководитель, но целесообразно проводить это с командой единомышленников, то есть со специальной группой (ВНИК) из инициативных педагогов и креативных представителей администрации, которая проектирует инновационное развитие школы (ДОУ и т.п.). Менеджмент качества захватил в свое проблемное поле вопросы эффективности деятельности организаций. Интегрируя эту проблему с другими направлениями модернизации образовательной инфраструктуры, руководитель в форме командного мозгового штурма может выделить актуальные и отсроченные вопросы развития образовательной организации, стратегию и тактику этого развития. Кстати, компетенция «разработка общей стратегии организации» является ведущей в обобщенной трудовой функции (профессиональной компетентности) «управление организацией и ее развитием» в проекте профстандарта руководителя образовательной организации.

Разработка системы корреляции личностного роста руководителя и потребностей развития организации — это одна из главных задач выделения контента образовательных программ и соответствующих форм и методов. При этом целесообразно выделить объем содержания обучения, рекомендуемый в рамках формального обучения (курсовая система), например, общепедагогическая подготовка для руководителей, не имеющих педагогического образования. А также необходимо определить, какие знания и опыт стоит сформировать в информальном (разо-

вые лекции, общение с коллегами, чтение специализированных журналов, телевидение, видео, незапланированные случайные беседы и т.п.) и неформальном образовании (сайты — по общим интересам, инновациям; сообщества практиков; постоянно действующие семинары; поиск решения проблем конкретной школы в различных неформальных обучающих формах; конференции; стажировки, коучинг, наставничество и т.п.).

Крайне важно подготовить модульные программы, позволяющие развивать и формировать отдельные конкретные компетенции.

Новые знания о знаниях также существенно меняют наши взгляды на профессиональное развитие. От традиционного бытового представления о знаниях как совокупности фактов и концепций современная педагогика переходит к более сложным категориям. Важным подходом к понятию «знания» для выбора форм и методов профессионального развития педагогов является следующая их дифференциация:

- знания кодифицированные (письменные тексты) и знания, полученные от коллег в практической деятельности (Kolb, 1984);
- знания эксплицитные, скрытые (трудно поддающиеся описанию) (Nonaka and Takechi, 1995);
- знания отдельного человека или коллективные знания в отраслевых сетях (Maskell and Malmberg, 1999) или в командах людей в организациях (Senge, 1990).

В бизнес-структурах получило развитие представление об управлении знаниями, которое практически не используется в сфере образования. В странах ОЭСР создаются базы знаний об образовании, которые одновременно пополняются и используются работниками образования. Эти базы являются естественной средой неформального профессионального развития руководителей. А в последнее время аналогичные информационные базы появились и в нашей стране. Следовательно, крайне необходимо научить руководителей управлять собственными знаниями и их

развитием. Гигантский объем информационных баз не позволяет действовать обычными методами ознакомления со знаниями, но стимулирует формирование таких механизмов работы у руководителей. И, главное, именно эта работа позволяет находить решение проблем образовательной организации, так как знания, полученные в Интернете — это свежие знания. Кодифицированные знания часто не успевают стать актуальными в свете динамичности инновационных процессов.

Не менее сложный процесс — это распределение востребованных знаний и опыта по способам их получения: формальное, неформальное, информальное образование. Причем весьма эффективны и циклические способы перехода неформального обучения в формальное, и наоборот. Помочь в управлении этим процессом, наверное, должны быть призваны педагоги системы ДПО, освободившиеся в значительной мере от традиционных лекций. Практический эффект даже от самых интересных лекций составляет 6–7%.

Очевидно, что коренная модернизация системы ДПО может освободить значительное количество представителей педагогического общества существующих ИПК (и других организаций системы ДПО) для деятельности в роли тьюторов, постоянно взаимодействующих с руководителями общеобразовательных организаций, консультантов или модераторов в активных формах образовательного процесса. Для этого необходимы коррективная кадровая реорганизация и профессиональная переподготовка педагогов.

Вопрос наличия постоянной потребности профессионального роста руководителя, с одной стороны, обуславливается государственной (а часто еще и региональной) политикой в сфере образования с другой — тьютор (тренер) от организации ДПО должен курировать непрерывность этого процесса в соответствии с построенной траекторией индивидуального профессионального развития управленца.

Логика реализации посттехнократической модели профессионального развития руководителей общеобразовательных учреждений представлена на рис. 5.

Организациям ДПО, работающим с управленческим корпусом общеобразовательных учреждений (включая ИПК, ИРО и др.), необходимо приступить к разработке модульных программ по формированию и развитию конкретных компетенций, разработке case-study, проектных технологий, заданий и прочего дидактического материала, а также базы неформального и форматов неформального образования (сайты, места стажировок, выбор наставников, база профессиональных сообществ и пр.).

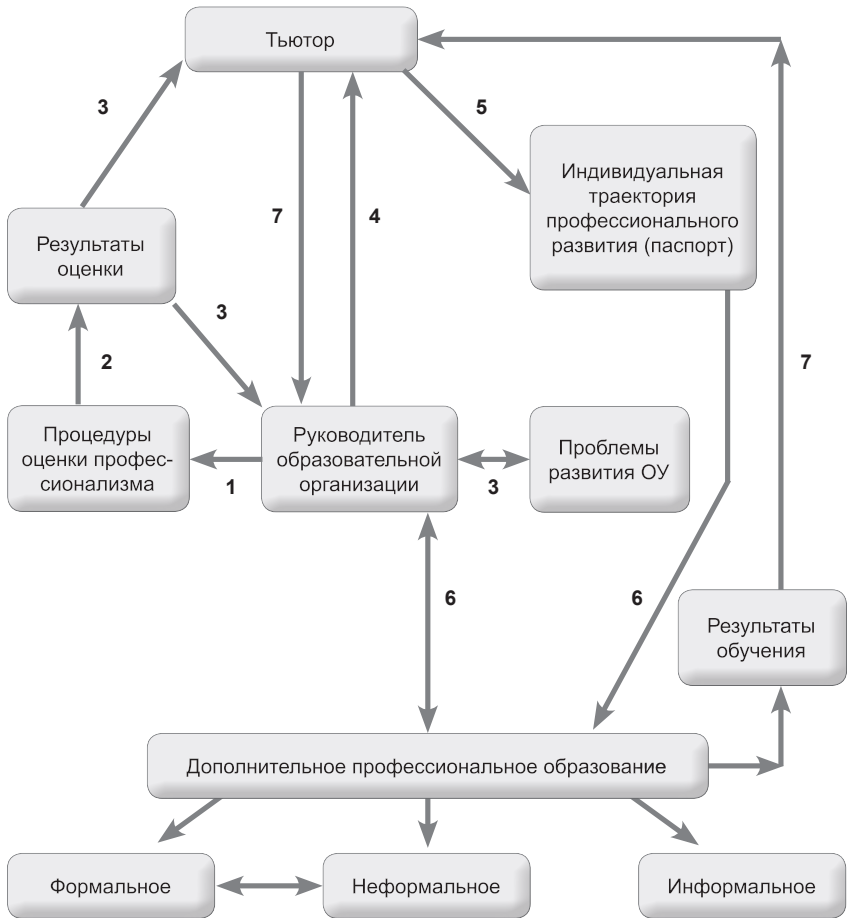


Рис. 5. Модель профессионального развития руководителей
Обозначения

1. Руководитель общеобразовательной организации проводит процедуры оценки своего профессионализма.

2. Результаты оценки формируются в отдельный документ.

3. Документ по оценке профессионализма передается координирующему тьютору и руководителю, проходящему процедуру оценки профессионализма. Руководитель уточняет проблемы развития своей образовательной организации.

4. Руководитель согласует с тьютором проблемное поле своего профессионального развития и развития своей образовательной организации.

5. Тьютор совместно с руководителем составляет индивидуальную программу его профессионального развития.

6. Программа поступает в учреждение ДПО, и образовательный процесс формируется по логике посттехнократической модели (формальное, неформальное, информальное образование).

7. Результаты обучения руководителя поступают к курирующему тьютору, который фиксирует в индивидуальном паспорте руководителя приращение профессиональных и личностных компетенций.

Формирование контента образовательных программ целесообразно проводить одновременно с выбором форм (линейных, нелинейных) и методов обучения.

Большинство зарубежных исследователей сходятся в том, что критическую роль в условиях непрерывных инноваций начинают играть неявные или скрытые знания, и, возможно, они становятся даже более важными, чем формальные, кодифицированные, структурированные и явно также важные знания (Ludvall, 2000). Это обусловлено тем, что темп обновления знаний превышает привычные скорости их формализации и кодификации.

Эта концепция получила сейчас широкое распространение в западном мире. Исследователи признают, что некоторая часть знаний может быть описана и передана в письменной или вер-

бальной форме. Какая-то часть знаний остается в невыраженной форме, то есть присутствует нематериально в умах людей.

Суммируя дискуссии о разных типах знаний и способах их передачи, предлагается следующая их структуризация (Фрумина Е.) (табл. 5).

Табл. 5. Каналы и формы передачи знаний

Тип знаний	Канал освоения	Форма освоения
Знание факторов (явные знания)	Чтение, лекции, базы данных	Формальное обучение, самообразование
Знание принципов и законов	Чтение, лекции	Формальное обучение, самообразование, практические работы дискуссии
Знаю, как... (скрытые знания)	Практический опыт, социальное взаимодействие	Учеба у мастера, наставника, стажировки, коучинг
Знания о том, кто что знает	Социальное взаимодействие	Профессиональные ассоциации, взаимодействие с коллегами, сетевое общение в Интернете

Безусловно, реализация на практике посттехнократической модели потребует определенных организационных усилий. Мы предлагаем вариант перехода к этой модели с соблюдением всех требований, которые перечислены в данном разделе. Однако первоначально, возможно, структуры ДПО смогут при разработке программ и организации дополнительного профессионального образования встраивать только блоки неформального и информального образования.

Хотя это крайне нежелательно. Мы ведь с вами, уважаемый читатель, знаем, что нет ничего более постоянного, чем временное.

Работа директора школы над повышением своего профессионализма

Уважаемый читатель! Вот мы и подошли к моменту анализа вашего личного профессионализма. Почти у каждого из нас в жизни наступает момент, когда возникают вопросы: «Прав ли я? Может быть, кто-то более профессионально подготовленный на моем месте поступил бы иначе? А может быть, стоит поменять работу, тем более если есть хорошее предложение?»

Конечно, каждый из нас в жизни один раз или несколько раз делал сложный выбор, принимал решения самостоятельно, веря в конечном итоге в себя, свои возможности, свою способность принимать правильные решения.

Возможно, каждый человек, находящийся на другой ступени карьерной лестницы, вполне может доверить свою профессиональную судьбу личной интуиции. Однако любой руководитель отвечает за большое количество людей, а директор школы несет ответственность за судьбу всего коллектива, за престиж организации и за каждого из педагогов, обслуживающего персонала и учащихся в отдельности. В начале книги мы говорили о том, что зарубежные психологи М. Вудкок и Д. Фрэнсис предложили концепцию ограничений, выделив ряд факторов, недостаточное развитие которых не позволяет эффективно управлять организацией, коллективом, достигать поставленные цели*.

Выделенные психологами ограничения влияют на ключевую и специальную компетентности. Рассмотрим их. На ключевую компетентность оказывают воздействие такие личностные факторы, как:

- способность управлять собой;
- разумные личностные ценности;

* Здесь целесообразно вспомнить о содержании этих трех профессиональных компетентностей директора школы.

- четкие личные цели;
- упор на постоянный личный рост.

На собственно управленческую (специальную) компетентность, на усвоение теории и практики менеджмента влияют следующие факторы ограничений:

- навыки решать проблемы;
- изобретательность (креативность) и способность к инновациям;
- высокая способность влиять на окружающих;
- знание современных управленческих подходов;
- способность к руководству;
- умение обучать и развивать подчиненных;
- способность формировать и развивать команду (эффективные рабочие группы).

Фактически в концепции М. Вудкока и Д. Френсиса перечислены влияющие на управленческую деятельность способности, трудовые действия, знания, умения, отсутствие которых создает ограничения для полноценной эффективной работы в должности руководителя. Но именно в таком же контенте представлены обобщенные трудовые функции в проекте (пока проекте!) профстандарта руководителя образовательной организации. Правда, в профессиональном стандарте перечень требуемых трудовых функций (компетенций) и элементов их составляющих значительно шире.

Для нас ценность работы М. Вудкока и Д. Фрэнсиса состоит в том, что каждый руководитель может провести самодиагностику на управленческие ограничения. В приложениях к книге мы предлагаем специальные тесты.

Концепцию ограничений можно рассматривать как всесторонний способ проверки имеющихся способностей, знаний, умений и навыков как действующих руководителей, так и резерва руководящих кадров. В первом случае фиксация определенных ограничений создает необходимость незамедлительного развития, а если надо,

то и формирование личных и деловых качеств. Будущим руководителям подобная проверка на ограничения создает конкретное «образовательное поле» для самосовершенствования и развития.

Рассмотрим подробнее перечисленные выше выделенные ограничения, предлагаемые М. Вудкоком и Д. Фрэнсисом.

Неумение управлять собой

Работа управленца трудна, полна волнений, а часто и стрессов. Каждый руководитель должен научиться обращаться с самим собой как с уникальным и бесценным ресурсом так, чтобы постоянно поддерживать свою производительность. Есть руководители, которые рискуют своим здоровьем, позволяя волнениям и рабочим заботам поглощать их энергию. Те директора школы, которые не умеют правильно разряжаться, неполностью используют свое время, энергию и навыки, не способны справиться со стрессами, возникающими в жизни управленца, ограничены неспособностью управлять собой.

Размытые личные ценности

От руководителя ежедневно ожидается принятие решений, основанных на личных ценностях и принципах. Если они недостаточно прояснены, директору школы будет не хватать твердых оснований для суждений, которые поэтому могут восприниматься окружающими как необоснованные. Современная концепция успешного управления в целом ориентирована на такие ценности, как эффективность, реализация потенциала работников и растущая готовность к нововведениям. Руководители, для которых неясны собственные основные принципы или которые в них непостоянны, либо те, чьи ценности не соответствуют настоящему времени, ограничены размытостью личных ценностей при принятии четких управленческих решений.

Смутные личные цели

Управленцы влияют на ход своей деловой и личной жизни, оценивая имеющиеся реальные возможности и выбирая те или иные

альтернативы. Руководитель может быть не способен определять цели или может стремиться к недостижимым либо нежелательным целям — часто к целям, которые несовместимы с современными этапами развития общества. Часто недооцениваются альтернативные варианты, упускаются важные возможности, а на незначительные вопросы уходят все силы и время. Подобные руководители обычно с трудом достигают успеха и не способны оценить успех других, поскольку они ограничены нечеткостью личных целей.

Остановленное саморазвитие

Руководители обязаны добиться значительных успехов в личном и профессиональном саморазвитии, однако некоторые не могут преодолеть свои слабости и работать над собственным ростом. Они недостаточно динамичны, склонны избегать острых ситуаций, позволяют скрытым способностям так и остаться неразвитыми, теряют природную отзывчивость, и их деловая жизнь превращается в рутину тем больше, чем чаще они в интересах личной безопасности исключают из своей деятельности риск. Такие руководители ограничены остановленным саморазвитием.

Недостаточность навыка решать проблемы

Квалифицированное решение проблем само по себе является очевидным управленческим навыком. Некоторые руководители не могут методично и рационально работать над решением проблем и добиваться качественных решений. Им зачастую трудно проводить совещания по решению проблем, установлению целей, обработке информации, планированию и контролю. Проблемы, не решаемые быстро и энергично, накапливаются и мешают как размышлениям, так и действиям руководителя, ограниченного недостаточностью навыка решать проблемы.

Недостаток творческого подхода (недостаточная креативность)

Часто в руководителях недостаточно развиты умения творчески подходить к решениям различных проблем и способность

к инновациям. Управленец с относительно низкой креативностью редко выдвигает новые идеи, не способен заставить других быть творцами и использовать новые подходы в работе. Отсутствие у директора школы восприятия инноваций и их реализации в организации из-за неумения творчески решать новые задачи создает для школьного коллектива неразрешимые проблемы, порождает догматизм и конформизм и, как следствие, низкое качество образования, разобщенность педагогического коллектива, низкий рейтинг образовательной организации.

Подобные руководители зачастую не знакомы с методами повышения креативности или же высмеивают их как несерьезные и поверхностные. Высокий творческий потенциал требует готовности бороться с препятствиями и неудачами. Руководитель, не желающий экспериментировать, рисковать или сохранять творческий подход в работе, несмотря на трудности, ограничен этим недостатком для эффективной деятельности.

Неумение влиять на людей

Руководителям постоянно необходимо взаимодействовать с широким кругом людей, воздействовать на тех, кто им не подчинен, а иногда и является вышестоящим субъектом (органы управления образованием и т.п.). Однако некоторые управленцы не способны получить требуемую поддержку и участие и в результате не могут обеспечить необходимые для успеха ресурсы. Они склонны обвинять вышестоящих в том, что те к ним не прислушиваются, а равные им по положению (коллеги) не считают таких руководителей достаточно влиятельными. Руководитель, который недостаточно настойчив, не устанавливает взаимодействия с окружающими, не обладает коммуникативными компетенциями, у которого недостаточно развито умение четко выражать свои мысли и слушать других, ограничен в своей деятельности неумением влиять на окружающих.

Недостаточное понимание особенностей управленческого труда

До тех пор пока руководители серьезно не оценят эффективность того, как они управляют другими, им не добиться высокой отдачи от своего коллектива. Руководителям, не способным проанализировать собственные управленческие решения, не хватает умения четко и обоснованно объяснить их. Обычно такие директора не стремятся устанавливать обратные связи; не способны заинтересовать своих подчиненных в том, чтобы им было интересно работать творчески и эффективно. Руководители, недостаточно владеющие умением мотивировать работников, и те, управленческий стиль которых устарел, не соответствуют вызовам постиндустриального общества, неэтичны или негуманны, ограничены недостаточным пониманием сути управленческого труда.

Слабые навыки руководства

Для эффективного управления людьми и ресурсами требуется много знаний и навыков, которые можно назвать способностью руководить. Растрата рабочего времени в сочетании с большим объемом поручений от руководства, неэффективность методов работы приводят к тому, что люди чувствуют себя неудовлетворенными и работают ниже своих возможностей. Внутри таких организаций роли обычно плохо определены, организация работы расточительна, климат в коллективе плохой. Здесь мало кто признает позитивный вклад руководителя, моральное состояние коллектива зачастую быстро ухудшается. Менеджер, не умеющий добиваться эффективных практических результатов от своих подчиненных, ограничен недостатком способности руководить.

Неумение обучать

Почти каждый руководитель периодически выступает в роли наставника. Не развивая этого умения, менеджер не может довести показатели работы своих сотрудников до требуемых результатов и даже их превысить, помочь им в саморазвитии. Требования по

их обучению четко не устанавливаются, и времени на саморазвитие не хватает. Люди часто работают, не имея обратной связи с руководителем, а его оценки и рекомендации формальны или вообще отсутствуют. Руководитель, которому не хватает способности или желания помогать профессиональному развитию своих сотрудников, ограничен неумением обучать.

Низкая способность к формированию коллектива

Для того чтобы добиться результатов, большинство руководителей должны объединять специалистов, используя их личностные особенности, знания и умения. Когда руководителю не удастся превратить всех работников организации в квалифицированный и результативный коллектив, вся работа обычно сопровождается трудностями или не дает отдачи. Когда не создается благоприятный климат или эффективные рабочие механизмы, мы говорим, что менеджера ограничивает низкое умение сформировать группу.

К перечисленным ограничениям можно добавить еще одно, которое отсутствует у М. Вудкока и Д. Френсиса.

Неумение работать в команде

Современное время требует от руководителя не только умения создать команду, но и творчески работать в группе, слушать и слышать мнения других, исключив авторитарный стиль. Руководитель должен научиться принимать коллективные решения, коллективно обсуждать вопросы инновационного развития школы. Неумение этого также представляет собой ограничение.

Каждый из читателей, занимающий руководящую должность (пусть даже не первое лицо в организации), может начать анализ уровня своего профессионализма с проведения самодиагностики, которая может позволить разобраться с тем, какие профессиональные компетенции являются вашей сильной стороной, а что представляет ограничение для эффективной управленческой деятельности.

Можем в настоящее время лишь дать один совет — включиться самостоятельно в информационное и неформальное образование. Мы с вами уже говорили выше о значимости таких форматов профессионального развития.

Все проблемные вопросы, которые вы уточнили в процессе самодиагностики, необходимо снимать. Если речь идет об индивидуально-личностных факторах, то тут стоит подумать о коучинге или (и) проконсультироваться с психологом. Я имею в виду формирование или развитие таких составляющих, как неумение управлять собой, размытые личные ценности, смутные личные цели. Самостоятельно, думается, тут не справиться даже очень дисциплинированному и целеустремленному руководителю. Что касается остальных восьми ограничений, то считаем, что разрешить эти проблемы вполне под силу каждому руководителю, обладающему силой воли и умеющему ставить цель и добиваться ее достижения. Нужно только составить четкий план саморазвития. Тем более что одновременно должна решаться такая задача, как упор на постоянный личный рост. Все остальные профессиональные управленческие ограничения связаны со специальной компетентностью, то есть теорией и практикой менеджмента.

Такие составляющие управленческой деятельности, как навык решать проблемы, способность влиять на окружающих, знания современных управленческих подходов, способность руководить, умение обучать и развивать подчиненных, способность формировать и развивать эффективные рабочие группы, отсутствие которых не позволяет эффективно добиваться поставленной цели, необходимо развивать в сочетании с постоянным самообразованием и общением с коллегами из других школ.

Трудности с самообразованием сейчас не возникает, так как имеется значительное количество литературы, адресованной менеджерам и направленной на формирование их профессионализма. Проблема заключается в том, что ориентированы они,

как правило, на менеджмент внебюджетной сферы. Но требуемые (отмеченные выше) навыки, способности и знания руководителей практически не имеют отраслевой направленности, а предлагаемые в литературе по менеджменту примеры можно и нужно экстраполировать на свою управленческую деятельность. Многие пробные издания можно найти в Интернете. По жанру данную литературу мы бы определили как научно-популярную или научную.

Однако тем руководителям, которые не работают над диссертационными исследованиями, мы бы не рекомендовали пока читать научно-исследовательские труды (статьи и монографии). Сложный язык, научная терминология и отсутствие практических рекомендаций могут создать негативное отношение к вопросам самообразования.

После первых шагов знакомства с литературой по менеджменту целесообразно выходить на самые разнообразные формы контактов с коллегами (участие в семинарах, дискуссиях, профессиональных ассоциациях, сетевое общение в Интернете и т.п.). Даже на традиционных курсах по повышению квалификации не упускайте возможности обсудить с коллегами различные значимые для вас вопросы. Именно в таком общении передаются так называемые скрытые знания, которые пока (это новые знания) не кодифицированы (не описаны), остаются в невыраженной форме, то есть присутствуют нематериально в умах ваших коллег. Эти скрытые знания («знаю, как...» и «знаю о том, кто это знает...») передаются через изучение практического опыта и социальное взаимодействие (учеба у мастера, наставника, стажировки, коучинг, взаимодействие с коллегами, профессиональные ассоциации и т.п.). Можно порекомендовать некоторые книги, которые помогут в управленческой деятельности. Ищите в Интернете, в книжных магазинах и т.д.

Дж. Кузес, Б. Познер. Управляй как Бог. М.: Эксмо, 2015.

М. Мелия. Как усилить свою силу. М.: Альпина, 2012.

М. Мелия. Успех — дело личное. М.: Альпина, 2012.

А. М. Новиков. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2011.

Е. И. Кудрявцева. Когнитивный менеджмент. Петрозаводск, 2013.

Г. Минцберг. Действуй эффективно. Лучшая практика менеджмента. СПб., 2014.

Г. Минцберг. Практика менеджмента. СПб., 2013.

Г. Минцберг. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. СПб., 2014.

Книги и журналы издательства «Директор школы».

Хотелось бы еще раз напомнить: книги направлены на менеджмент любой отрасли и не ориентированы именно на образовательные организации. Ценную информацию необходимо экстраполировать на свою деятельность в школе.

В завершение хотелось бы остановиться на работах некоторых зарубежных коллег, изучающих лучшие практики менеджмента, работу лучших руководителей организаций.

Канадский профессор Генри Минцберг долгие годы занимался вопросами теории и практики менеджмента по всему миру. Он выделил 10 ролей, которые принимают на себя руководители организаций в различные периоды и в различной степени. Эти роли классифицируются в рамках трех крупных категорий:

- межличностные (роль главного руководителя, лидера, связующего звена);
- информационные (роль приемника информации, распространителя информации, роль представителя информации от организации);
- роли по принятию решений (предпринимателя, распределителя ресурсов, устранителя нарушений, ведущего переговоры от имени организации).

Очень много вопросов у директоров школ возникает всегда, когда речь заходит о проблемах в организации, связанных с невозможностью четко следовать какой-то определенной стратегии

развития из-за большого количества новых целевых директив, которые необходимо реализовывать. Конечно, можно говорить о нашем весьма динамичном веке. Но вот Г. Минцберг на основе изучения стратегий организаций в разных странах мира отмечает, что на практике получается в организации не одна, а три стратегии: планируемая, реализованная (10–30% от планируемой) и неожиданная. Так вот последняя стратегия базируется на решениях, возникающих в результате сложных процессов, в ходе которых отдельные лица, принимающие окончательный вердикт, интерпретируют и адаптируют планируемую стратегию к изменяющимся внешним обстоятельствам. Зная это, опытный руководитель должен так распределять человеческие и материальные ресурсы при стратегическом планировании, чтобы реализовать в максимально возможном объеме ведущие цели организации.

Американские ученые Дж. Кузес и Б. Познер, изучая опыт руководителей в течение 30 лет, выделили пять составляющих стратегии образцового лидерства. Такие руководители формируют путь организации; пробуждают интерес к общему видению; стимулируют процесс развития организации; предоставляют другим возможность действовать; вдохновляют сердца. При этом авторы отмечают, что «эти лидерские качества не являются уникальной особенностью только тех людей... Также они не принадлежат к какой-то избранной группе суперзвезд. Лидерство — это не то, кто ты есть, это то, что ты делаешь». Пять составляющих стратегии поведения, доступных каждому, кто принимает вызовы лидерства, — вести людей и организации туда, где они до этого не были, делать то, что никто не делал раньше, двигаться от заурядного к экстраординарному.

Табл. 6. Пять принципов и десять обязательных задач образцового лидерства

Указывайте путь	<p>1. Проясните ценности, найдя свой голос и утверждая общие ценности.</p> <p>2. Подавайте пример, выстраивая действия в один ряд с общими ценностями</p>
Пробудите интерес к общему видению	<p>3. Представляйте будущее, изображая захватывающие и благородные перспективы.</p> <p>4. Вовлекайте остальных в общее видение, апеллируя к общим устремлениям</p>
Стимулируйте процесс	<p>5. Ищите перспективы, поощряя инициативу и глядя по сторонам в поисках инновационных решений.</p> <p>6. Экспериментируйте и рискуйте, постоянно отмечая маленькие победы, учитесь на опыте</p>
Предоставьте другим возможность действовать	<p>7. Способствуйте сотрудничеству, выстраивая доверительные и стабильные отношения.</p> <p>8. Делайте других сильнее, укрепляя их уверенность в себе, и обучайте</p>
Вдохновляйте сердца	<p>9. Отмечайте заслуги, выражая благодарность за отдельные достижения.</p> <p>10. Празднуйте победы, создавая атмосферу единства целей</p>

И еще, исследователи Дж. Кузес и Б. Познер заставляют нас вспомнить «айсберг компетенций». Они не отрицают, что лидерство — это определенный набор умений и способностей. Правда, это доступно каждому. Но существует и другое лидерское качество, которое проявлялось в каждой ситуации и в каждом действии, которые они анализировали.

Личные успехи лидеров никогда не являются историями о победе в одиночку. «Лидеры никогда не добиваются выдающихся результатов только своими силами. Они пробуждают в других желание бороться за общее дело, потому что *лидерство — это отношения*. Лидерство — это отношения между теми, кто хочет вести, и теми, чей выбор — следовать. И такая взаимосвязь наи-

более значима, когда вы встаете на путь достижения наивысших целей».

И в заключение главы, посвященной профессионализму руководителя организации, хотелось, чтобы вы запомнили слова наших зарубежных коллег Дж. Кузеса и Б. Познера.

1. Вызовы лидерства — вести людей и организации туда, где они никогда до этого не были; делать то, чего никто не делал раньше; двигаться от заурядного к экстраординарному.
2. Когда вы рискуете, ошибки и провалы неизбежны. Но в любом случае нужно продолжать в том же духе.
3. Ваше поведение как лидера — вот что важно, оно по-настоящему имеет значение.
4. Вы строите надежное основание для лидерства, когда делаете именно то, что говорите.

Стратегия развития управленческого персонала современной общеобразовательной организации

Как выбрать надежных помощников

«**В**ы не можете достичь успеха в одиночку — это мантра образцовых лидеров» — так считают Дж. Кузес и Б. Познер, на протяжении нескольких десятилетий исследовавшие работу руководителей различных организаций самых разных стран в различных географических широтах. Сотрудничество является величайшим управленческим умением, заставляющим организации функционировать эффективно.

Сейчас в социуме много говорят о командах руководителя, о способности его работать в команде. Но как бы «модно» ни было транслировать действенность командного подхода, успешно реализовать его удастся немногим и нечасто. Но никогда не поздно корректно провести какие-то кадровые перестановки или изменить стиль взаимодействия внутри команды. Можно и просто воспользоваться советами для анализа уже существующей у вас

команды и использовать их для укрепления сильных ее сторон и управления слабыми.

Сейчас мы говорим об управленческой команде директора школы. Далее мы рассмотрим проектные команды — временные творческие коллективы (ВТК). Их деятельность обычно направлена на решение актуальнейших сиюминутных проблем организации. Эти ВТК создаются для решения проблемы и распускаются после ее разрешения (например, празднование какого-либо юбилея) или построения «дорожной карты» для пролонгированной деятельности коллектива по ее решению (например, реализация ФГОС).

Директор школы знает, что он не может сделать все в одиночку. Для того чтобы в организации реализовались все востребованные временем инновационные процессы, лидерам нужны партнеры, объединенные общей целью, — управленческая команда. Создание ее весьма сложный процесс, изобилующий различными тонкостями и нюансами. Как построить эффективную команду? Точного ответа на этот вопрос не существует. Во-первых, в каждой школе уже есть определенный управленческий корпус. Это заместители директора и другие сотрудники, на которых возлагаются те или иные управленческие функции. И вполне возможно, что эта команда руководителя вполне устраивает. Тогда можно говорить лишь о роли директора в команде, стилях управления, взаимного общения и т.п. Бывает, что люди в команде подходят для работы по человеческим факторам, но в профессиональном плане кто-то из них вызывает сомнение. Здесь уже стоит говорить об их профессиональном развитии, и это тоже забота руководителя.

Стоит отметить, что в самых лучших школах существуют различия в построении и составе команды директора, и часто позиция ее членов в школьном штатном расписании и настоящая роль в жизни школы не совпадают. Это обусловлено часто чисто экономическими причинами, и эти вопросы мы не будем рассматривать. Самое главное — руководитель организации имеет команду

единомышленников, которые помогают ему в управлении школьным коллективом.

Важнейшим моментом в создании эффективной команды является постановка целей и задач, распределение функциональных обязанностей. Каждый член команды должен четко представлять методы работы, систему ценностей, миссию и философию школы, и не просто знать, но и разделять их. Опытные директора считают, что нельзя изначально ставить перед командой завышенные цели и задачи. Но самые реальные задачи наших дней директорам 70–80-х годов прошлого столетия показались бы фантастически завышенными. Поэтому во втором десятилетии XXI века необходимо ориентироваться на реальные цели, не противоречащие здравому смыслу.

Обязательной составляющей корпоративной культуры любой успешной организации является мотивация сотрудников вообще и членов управленческой команды особенно. Мотивационная подпитка позволяет держать в соответствующем тоне трудовой энтузиазм сотрудников организации и управленцев. Каждый член команды должен видеть перспективу эффективной работы, и не только общественную, но и личную выгоду от практически ненормированных трудовых дней. И при этом все члены команды должны быть уверены, что качественная работа каждого будет оценена по достоинству, что для каждого могут открыться новые возможности и горизонты профессионального роста. Но тут внимание!

Руководитель должен понимать возможности каждого члена команды в профессиональном плане и не создавать ненужных иллюзий. Часто молодые энергичные сотрудники не в состоянии оценить свой профессионализм. Отсутствие опыта и аналитических способностей создают у них завышенное представление о своих горизонтах. Лет пять назад я проводила в одном крупном округе курсы для управленческого резерва. В эссе перед началом

обучения многие написали о своей будущей школе. За время курсов, ознакомившись со всей «управленческой кухней»: как давать задания подчиненным, как общаться с родителями, решать экономические, юридические и хозяйственные вопросы, отстаивать свои позиции в вышестоящих органах, примерно 10–15% слушателей поменяли свои планы. Работали с группами супертворческие и высокопрофессиональные преподаватели. Каждый из них сумел донести до слушателей сложности работы первого лица в организации. Слушатели все были заместителями директоров школ и ДОЦ и вполне могли наблюдать работу руководителя, но увы... И в итоге в ходе моей заключительной беседы с каждым из обученных стало понятно, что некоторым просто хотелось руководить, а не работать... Зато с каким энтузиазмом начали работать те, кто действительно профессионально дорос до директора. Примерно 30% из них получили это право. Но были и такие, кто честно, как в начале, так и в конце курсового обучения, признавали, что хотели просто лучше познать управленческие функции, чтобы более профессионально помогать своему директору.

Много говорится о корпоративном духе в коллективе. А на практике это просто школа, в которой каждый сотрудник чувствует себя частью единого коллектива. Это в значительной степени распространяется и на управленческую команду. На этих моментах также должно быть сосредоточено внимание руководителя.

Все мы знаем, что даже в коллективе, объединенном общей идеей, порой возникают конфликтные ситуации. Все люди разные, и эмоциональные всплески в сложной ситуации (а их в период инноваций хватает) могут породить конфликты. Руководитель должен предвидеть их уже в начальной стадии. Тут могут помочь специальные тренинги, для проведения которых в команду можно пригласить специалиста. Нужно научить членов команды терпимо воспринимать критику, чужое мнение, чужие недостатки.

Сложные вопросы и новые проблемы или целевые установки целесообразно в команде прорабатывать методом мозгового штурма.

Для его проведения в управленческую команду можно включить одновременно двух-трех сотрудников, которые профессионально разбираются в рассматриваемой проблеме.

Метод весьма эффективен по ряду причин:

- достаточно оперативен;
- происходит развитие, комбинация и модификация как своих, так и чужих идей;
- отсутствует критика идей, только анализ «за» и «против».

Сущность метода состоит в том, что команда делится на две группы: одна генерирует идеи, вторая их анализирует. Причем все идеи анализируются, но не критикуются. Обсуждение идет коллективно, и лучшей идеей считается та, которую поддерживает большинство.

Специалисты отмечают эффективность мозгового штурма с позиции «время — количество идей»: шесть человек за полчаса могут выдвинуть 150 идей. Такое разнообразие рассматриваемых аспектов никогда не выдвигается при простом проектировании решения проблемы. Техника проведения мозгового штурма заключается в инициировании идей группой «генераторов идей», записи их на карточках и обсуждении. Все идеи, поддержанные коллегами, передаются в группу экспертов на экспертизу, которая проводится коллегиально во второй группе. Поддержанные идеи еще раз обсуждаются на общем заседании. Существуют некоторые организационные варианты, но общая идея метода не изменяется.

Оптимальный состав группы: 6–12 человек. Нецелесообразно привлекать в группу скептически настроенных людей. Атмосфера в группе должна быть очень доброжелательной: при мозговом штурме нет начальников и подчиненных — все просто умные

люди, озабоченные поиском новых идей. Директор школы может быть ведущим (но не директором), а может поручить эту функцию кому-либо из подчиненных.

Продолжительность мозгового штурма не может превышать 40–60 минут.

О рабочих совещаниях и взаимодействии руководителя с командой в управленческой деятельности мы поговорим позднее.

А сейчас хотелось бы остановиться на втором варианте школьных команд, которые также помогают директору школы в реализации внутришкольных инновационных процессов. Это проектные команды — временные творческие коллективы.

Вопросами командной проектной работы много лет занимался Мередит Белбин, который выявил, что люди в командах делят между собой определенные роли. Команда не гармонична, если все ее члены ведут себя одинаково и исполняют одну роль. М. Белбин отмечает, что если у всех членов команды одинаковые минусы, значит не будет того, кто сможет их уравновесить. Если у всех одинаковые плюсы, то в команде возникает конкуренция за одни и те же задачи и положения, которые подходят каждому. Важно понимать, что индивидуализм в членах команды весьма желателен.

Командные роли М. Белбина разработаны на основе наблюдений и анализа межличностных стилей общения, состоят из девяти основных ролей, которые разделены на три группы: ориентированная на людей, ориентированная на действия, ориентированная на мысли.

Роли, ориентированные на людей

1. Координатор

Это традиционно лидеры команды, руководители.

Они направляют команду, дают задачу; являются отличными слушателями, спокойны, доброжелательны; обладают внутренним пониманием значимости каждого члена команды, его вклада. Сла-

бость координатора — нагружать кого-либо из команды слишком большой ответственностью и казаться манипулятором.

2. Командный игрок

Осуществляет связь между остальными, исполняет роль дипломата в команде; гибок, дипломатичен и очень восприимчив. Но он может быть неточен, нерешителен в острых и быстро требующих решения ситуациях.

3. Исследователь ресурсов

Представители этой группы любознательны, истинные новаторы; исследуют все полезные варианты, развивают отношения, ведут переговоры о ресурсах в пользу команды; полны энтузиазма и работают с внешними партнерами, чтобы помочь команде в достижении целей. Исследователи — открытые люди, это обеспечивает лояльность к ним и их идеям.

Из отрицательных сторон можно отметить, что их энтузиазм может быстро угаснуть, а люди они очень оптимистичные.

Роли, ориентированные на действие

4. Формирователь

Люди, которые подталкивают команду к улучшению; динамичны, направлены не на себя, а на окружение, стимулируют других, запрашивая нормы и находя лучшее решение проблемы. Формирователи преобразовывают вещи коренным образом, чтобы убедиться, что вопрос рассмотрен всесторонне. Формирователи рассматривают любые преграды как вызов и принимают их.

Недостаток этих людей — они могут спорить и оскорблять чувства других.

5. Исполнитель

Предлагает способы решения задачи; превращает идеи команды в практические действия и планы. Это хорошо организованные люди, работают систематизированно и эффективно; на них можно положиться.

Недостаток исполнителей: не хватает гибкости, могут сопротивляться изменениям.

6. Завершитель

Гарантирует решение проблемы, отсутствие ошибок и упущений даже в мелочах; отвечает за своевременное выполнение задач; отличается порядочностью, добросовестностью и беспокойством за дело.

Завершители могут беспокоиться без причины; с трудом готовят отчеты.

Роли, ориентированные на мыследеятельность

7. Генератор идей

Креативный новатор, предлагает новые идеи и подходы; восприимчив к похвале и особенно к критике; закрыт и работает отдельно от команды. Идеи генератора могут быть настолько новаторскими, что не воспринимаются командой. Эти люди, как правило, не имеют коммуникативных навыков и способны игнорировать определенные ограничения.

8. Контролер

Способен оценить и проанализировать идеи других; проницателен, знает точные цели, взвешивает все «за» и «против», прежде чем прийти к решению.

9. Специалист

Обладает профильным знанием, которое необходимо, чтобы завершить работу.

Классификацию М. Белбина можно представить следующим образом (табл. 7).

Табл. 7. Классификация ролей членов ВТК

Группы ролей	Роли	Задачи
Роли, ориентированные на действие	Формирователь	Подталкивает всех к улучшению
	Исполнитель	Приводит идею к действию
	Завершитель	Проверяет, отвечает за сроки исполнения
Роли, ориентированные на людей	Координатор	Раздает указания и полномочия
	Командный игрок	Следит за кооперацией
	Исследователь	Находит внешнюю помощь
Роли, ориентированные на мыслительность	Генератор идей	Предлагает новые идеи и подходы
	Контролер	Анализирует ситуацию
	Специалист	Вводит профессиональное звено

Учитывая, что роли в команде у М. Белбина обозначены исходя из функциональной необходимости, каждую роль (например, направленную на действие) в большой организации при выполнении значительных проектов будет исполнять не один человек. Что касается школы, то думается, роли формирователя, завершителя вообще не стоит вводить. Функции координатора выполняет руководитель, который совмещает роли исследователя ресурсов, командного игрока, формирователя и завершителя. Фактически получается, что задействовано пять человек. Если есть необходимость, то на роль специалиста целесообразно ввести еще одного человека. Например, при введении ФГОС в старших классах важно вспомнить о психологе. Это уже вопрос конкретной проблемы (проекта) в каждой школе. Ну а ответственность за выполнение проекта ложится на координатора (руководителя), которым может быть заместитель директора и, конечно, одновременно член управленческой команды школы.

Директор школы решает вопросы о создании ВТК, контролирует ход работы проектной команды через их координатора. В школе

может быть сразу две (или более) проектные команды, если возникает такая необходимость. Важно только изначально продумать механизмы оценки работы не только команды, но и отдельных ее членов, учитывая, что участие каждого будет оценено по достоинству, что при этом значима не только общественная польза для школы, но и личная выгода.

Вполне естественно, что, говоря про эффективную управленческую команду, нельзя не говорить о роли ее руководителя. Ведь именно руководитель является основоположником эффективной команды, ее лидером. Да, именно руководитель изначально должен быть лидером. Но руководство и лидерство — это разные понятия. Можно быть профессионалом, назначенным на руководящую должность, но при этом не обладать лидерскими качествами. В итоге это приводит к тому, что в команде появляется неформальный лидер, возникают явные и неявные конфликтные ситуации, эффективность работы падает. Естественно, руководитель понимает ситуацию. Как он себя поведет в этом случае? Многие просто начинают «уничтожать» неформального лидера, критика руководителя становится, мягко говоря, некорректной. Обстановка в команде еще более усложняется.

Руководитель должен понимать психологические основы лидерства, чувствовать все процессы, происходящие в коллективе, направлять профессиональные знания и навыки всех членов команды на общее дело.

Если руководитель понимает, что он занимается своим делом, то он найдет силы и возможности ситуацию исправить. Но что такое «свое дело»? Хотелось бы в этой связи обратить ваше внимание на позицию замечательного психолога и коуча Марины Мелия, книги которой в предыдущем параграфе мы советовали почитать руководителям организаций. Этот автор много работал с людьми самых разных профессий и выделяет пять базовых

элементов, которые подтверждают, что вы занимаетесь своим делом*.

«Делаю то, что люблю»

Это один из самых важных факторов успеха и самый точный критерий, говорящий о том, что человек нашел себя в профессии.

«Я — лучший»

«Люди профессионально успешные — вне зависимости от того, в какой сфере они работают и чем занимаются, — верят, что делают свое дело лучше всех... Интересно, что люди профессионально самодостаточные, уверенные в собственной значимости и уникальности, способны без зависти, а, напротив, с удовольствием подмечать и оценивать чужие успехи: значит, есть тот, кто с ними „одной крови“, с кем можно говорить на одном профессиональном языке».

Все в дело

«Успешный человек, как сверхчувствительный локатор, улавливает и подмечает вокруг себя все, что так или иначе относится к его профессии, что может „пойти в дело“, пригодиться сегодня или в будущем».

Изо всех сил

«Люди, которые нашли себя в деле, готовы в него вкладываться, работать с огромным напряжением, не замечая, сколько потрачено времени...»

За гранью собственного «я»

«Люди, которые нашли свое дело, готовы внести вклад в нечто более важное, чем их собственная жизнь... Такие люди уверены, что даже если придется плыть против течения, действовать вопреки обстоятельствам, все это можно преодолеть и всегда найдется тот, кто оценит их усилия. Пусть даже не сразу. Главное — выполнить свою миссию, свое предназначение».

* Мелия М. Успех – дело личное. М., 2012.

Совсем плохо, если эти пять составляющих не принадлежат вам. Бегите из школы. Может быть, ваше призвание и состоит в управленческой деятельности, но совсем не в той сфере, где вам приходится отвечать не только за себя и своих сотрудников, но и за подрастающее поколение, за их будущую жизнь.

Но думается, что если вы читаете эту книгу, то болеете за свое дело: за свою команду, свой коллектив, своих воспитанников.

Конечно, далеко не каждый, назначенный на эту должность руководитель, обладает всеми необходимыми лидерскими качествами, но определенные лидерские задатки есть абсолютно в каждом из нас. И если директор школы считает, что быть лидером в этой организации — его призвание, то просто необходимо поработать над собой, развить имеющиеся у него лидерские задатки. Существуют специальные бизнес-тренинги, которые позволяют руководителю понять все аспекты лидерства, довести до совершенства управленческие навыки, в полной мере реализовать свой лидерский потенциал.

Только тот, кого можно назвать настоящим лидером, сможет создать эффективную команду. Именно создать! Лидер должен не только следить за образовательным процессом, но и контролировать психологический микроклимат в коллективе, выявлять конфликтные ситуации и сводить их к минимуму.

Эффективное управление строится не на устранении конфликта как такового (что в конце концов и невозможно), а на способности выявить своевременно его зарождение, противостоять ему и попытаться использовать конструктивно. Руководитель должен научиться больше работать с причинами, а не симптомами проблем в человеческих взаимоотношениях. Необходимо более серьезно относиться к движущим силам и сложностям человеческого поведения.

При этом стоит остерегаться личных ложных выводов и предположений. «Если есть какая-либо ошибка в человеческих отноше-

ниях, совершаемая руководителями в отношении подчиненных, то эта ошибка вытекает из предположений: „реальный мир именно такой, каким его считают“; „все работают ради достижения одних и тех же целей“; „факты говорят сами за себя“ (Левитт).

Попробуем рассмотреть эти предположения. Интуитивно мы можем предположить, что все они ложные, но в реальной практике многие руководители строят большую часть своей деятельности именно на этих предположениях. Итак, ложные предположения... Дорогой читатель! Это очень важно для вашей деятельности.

Реальный мир именно такой, каким его считают (под реальным понимается мир (действительность)) в том виде, в каком видит его руководитель.

Что такое реальный мир? Для каждого из нас он таков, каким, мы полагаем, он должен быть. Каждый из нас имеет свой взгляд на мир, каждый считает, что собственная точка зрения представляет реальность как таковую, и мы действуем в соответствии с этим. Мы считаем, что люди, которые иначе смотрят на реальность, неправы. И эти люди, по мнению руководителя, являются трудными в общении, неудобными, даже опасными. Первый шаг на пути преодоления проблем в человеческих отношениях — это признать, что существуют другие реальности и их необходимо учитывать. Это означает, что вы должны выяснить, что именно другие рассматривают в качестве их собственной реальности, и быть готовыми учитывать это как убедительное мнение.

• *Все работают ради достижения одних и тех же целей.*

Очень часто истинные причины того, почему люди сотрудничают (то есть с желанием работают совместно), не имеют ничего общего с достижением целей организации и связаны как раз с достижением этими людьми собственных целей; хорошо, что во многих случаях эти два вида целей не являются несовместимыми. Искусство эффективного управления людьми состоит в обеспечении того, чтобы личные цели и цели организации совпадали.

Но обеспечить это можно, когда руководитель знает хоть что-то о целях, к которым стремятся сотрудники, а также о некоторых их потребностях, заставляющих этих людей работать с желанием в школьной организации.

- *Факты говорят сами за себя.*

Это предположение несколько развивает первый тезис Левитта о том, что существует только одна реальность. Факты действительно говорят сами за себя, но по-разному интерпретируются разным людям. Действия директора могут быть в такой же степени неправильно поняты, как и действия сотрудников. Это может быть источником потенциального конфликта, нарушить взаимоотношения, помешать эффективной работе. Что касается конфликтных ситуаций в организации, то об этом мы с вами говорили выше.

Анализируя деятельность руководителей различных организаций, Дж. Кузес отмечает, что образцовые лидеры содействуют сотрудничеству, создавая атмосферу доверия и способствуя развитию отношений:

- наглядным образом дают понять своим коллегам и подчиненным: «Я вам доверяю»;
- первыми проявляют доверие к остальным, даже если они не высказывают доверия;
- делятся информацией о себе: рассказывают о своих надеждах, сильных сторонах, ошибках;
- тратят время на узнавание своих подчиненных, выясняют, что заставляет их двигаться вперед;
- проявляют участие к проблемам и стремлениям других;
- слушают, слушают и еще раз слушают своих коллег;
- ставят интересы организации и подчиненных выше своих;
- ясно формируют и часто повторяют, какую общую цель вы хотите достичь (общие ценности важны, так же как и общая цель, которая, по сути, больше, чем личная цель каждого);

- предлагают проекты так, чтобы существовала общая цель, которая требует сотрудничества;
- стараются убедиться, что все люди понимают, насколько они взаимосвязаны друг с другом;
- находят способы свести людей для общения лицом к лицу.

Главной опорой руководителя является управленческая команда. В первую очередь именно в команде необходимо создать атмосферу доверия, доверительные отношения между командными игроками. При этом парадокс власти гласит: ты обретаешь больше власти, когда отдаешь собственную власть. Делегируя властные полномочия своим помощникам, лидер понимает, как важно подчиненным почувствовать себя сильными, способными и деятельными. И в этом сила руководителя!

На лидера возлагается вся ответственность по постановке задач, мотивации коллектива, контролю, внутренним и внешним коммуникациям. При этом нет никакой гарантии, что не возникнет каких-либо сложных ситуаций как в коллективе, так и внутри команды. Лидер-руководитель должен сохранять спокойствие и выдержку. Он просто не имеет права поддаваться эмоциям, показывать свою слабость как коллективу, так и команде своих помощников.

Совместное управление и принятие решений

Часто директора школ задают вопрос: «Какой стиль руководства лучше: авторитарный или демократический?» Этот вопрос мучил и продолжает мучить многих ученых. В 1938 году Курт Левин опубликовал свое исследование различных стилей руководства, выделив три типа:

- **директивный (авторитарный)** — руководитель сам решает, что нужно сделать и как;
- **демократический** — решение принимается после обсуждения;

- **невмешательства** — члены команды работают самостоятельно, и руководитель сам является членом группы.

По мнению К. Левина, самый эффективный стиль — авторитарный, но при этом руководитель постоянно должен присутствовать (некая разновидность надзирателя); атмосфера в коллективе агрессивная. Демократическое руководство дает стабильные результаты как по качеству, так и по производительности. Это самый популярный стиль. Стиль невмешательства оказывается самым плохим во всех отношениях.

В 1961 году Лайкерт продолжил описание стилей руководства.

Система 1: **эксплуататорско-авторитарный** стиль, жесткий контроль сверху.

Система 2: **благожелательно-авторитарный** стиль, присутствуют элементы отеческой заботы со стороны руководства.

Система 3: **консультативный** стиль, руководитель принимает решение после консультации с командой.

Система 4: стиль, название которому автор не дал, просто «система 4», но в работах западных ученых его называют **стилем участия**, когда руководитель принимает решение совместно с сотрудниками.

Многие исследователи считают, что стиль руководителя определяется его личностными качествами. И директор школы может принять тот или иной стиль, выбирая, что для него более характерно. Некоторые считают, что смена стилей создает сложности для сотрудников: «Непонятно, чего сегодня ждать от шефа или чего он ждет — инициативы или покорности?»

Исследования Блейка и Моутон показали, что ранние теории, подчеркивавшие важность врожденных качеств, не совсем состоятельны. Они предложили классифицировать руководителей по стилям руководства с учетом ориентации на выполнение задания или на людей.

Дискуссия по проблеме продолжала развиваться. В 1958 году Танненбаум и Шмидт предложили свой двухпараметрический способ, лежащий в основе выбора стиля руководства, построенный на власти руководителя и свободе действий подчиненных. При этом в их теории применяемый стиль руководства включает четыре переменных и зависит от них. Это:

- руководитель — его личность и предпочитаемый стиль;
- подчиненные — потребности, отношения и навыки сотрудников;
- задание — требования и цели работы, которую необходимо выполнить;
- контекст — организация, ее ценности и предрассудки.

Американский ученый Фидлер конкретизировал этот способ. Он сделал вывод, что директивный стиль нужно исследовать в «ситуациях, благоприятных или неблагоприятных для руководителя». Когда ситуация нормализуется и становится умеренно благоприятной, демократический стиль более эффективен. В связи с этим он выделил два стиля руководства: ориентированный на отношения между людьми и на выполнение задания.

Фидлер отвергает теорию Блейка и Моутон, что индивидуальный стиль руководителя можно изменить путем обучения. Он отмечает, что изменения в ситуации представляют самый эффективный способ научить руководителя управлять наилучшим способом. Теория Фидлера предлагает выбор стиля руководства в зависимости от ситуации. Но при этом именно ситуация определяет, присутствует ли сотрудничество или авторитарность, то есть степень близости сотрудников, коллег и руководителя. Фидлер рассматривает вопрос об эмоциональном разрыве между лидером и коллективом. Чем больше дистанция, тем легче командовать. Нельзя быть руководителем и своим человеком в команде. Но сейчас такой стиль (менеджер — игрок) довольно распространен.

Мы так подробно рассматриваем этот вопрос, чтобы показать, как сложно ответить на вопрос, с которого начинается этот параграф. И нужно сказать, что дискуссия продолжается. Так, профессор из Великобритании Джон Адэр (1983) предложил теорию, которая широко используется в западном мире. Он объясняет свои идеи руководству следующим образом: менеджер должен знать и понимать, что требует от него контекст, в котором взаимодействуют: *руководитель, его подчиненные* (команда и сотрудники) и *задание* (рис. 6).

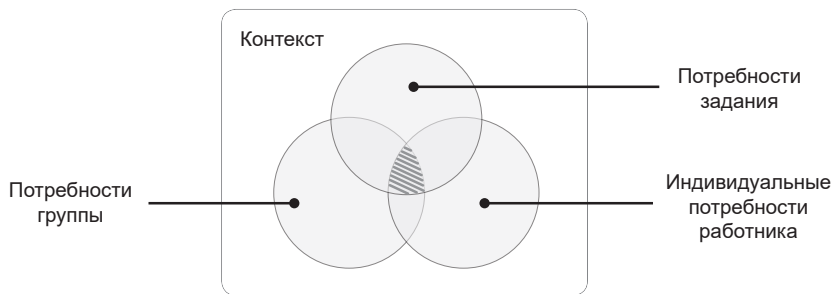


Рис. 6. Модель Джона Адэра

Рекомендации Дж. Адэра по развитию навыков эффективного руководства базируются на основополагающем предположении, что задача директора школы состоит в том, чтобы *совместить потребности* отдельного сотрудника, команды и задания в одно продуктивное целое. Дж. Адэр полагает, что существует *восемь прикладных функций менеджера*:

- определение задания;
- планирование;
- инструктирование;
- контроль;
- оценка;
- мотивация;

- организация;
- личный пример.

К этому списку ученые из The Open University добавляют методы эффективного руководства:

- сотрудничество;
- делегирование полномочий или участие;
- поощрение демократии на работе.

А что касается качеств руководителя, то самыми ценными Дж. Адэр считает следующие:

- способность работать с большим кругом людей;
- рано проявившееся умение брать ответственность за выполнение важных задач;
- стремление к достижению больших целей;
- опыт руководства коллективом, проявившийся в начале карьеры;
- большой опыт разных деловых функций до достижения середины карьеры.

Нам представляется важным остановиться не на развитии внутренних качеств, а на необходимости повышения компетентности руководителя с помощью саморазвития, обучения и приобретения навыков. Процесс непрерывный — обучение через всю жизнь.

Прежде чем перейти к совместной работе руководителя с командой по вопросам деятельности организации, хотелось бы еще остановиться на некоторых моментах, которые влияют на эффективность управления в любой ситуации и подстерегают любого руководителя.

1. Система личных ценностей и опыта

Каждый из руководителей, приступая к управлению организацией, имеет собственное представление о том, как правильно себя вести. Один считает, что руководитель должен принимать всю ответственность на себя, не делить ее с кем-либо (сотрудниками или командой). Другие, наоборот, считают, что лидер

должен советоваться с сотрудниками, своей командой, которую он возглавляет, привлекать их к принятию решений. Ни одно из этих представлений нельзя считать абсолютно правильным или неверным. Руководитель должен быть честным с самим собой. Личная уверенность обеспечивает постоянство, последовательность во всех действиях с учетом личных ценностей и опыта — это нужно понимать.

2. Доверие к подчиненным

Сотрудничество предполагает участие в совместной работе членов команды руководителя, то есть людей, которые могут принимать на себя ответственность. Если группа еще не готова к этому, ее сотрудники чувствуют тревожность перед лавиной проблем, такая команда нуждается в директивном руководстве. Лидер, постепенно доверяя своей команде, должен вырастить ее, дать сотрудникам почувствовать себя более уверенно, но не торопиться.

3. Потребность в определенности

Демократический стиль управления влечет за собой делегирование части полномочий членам своей команды. Человеческая мудрость гласит: «Доверяй, но проверяй!» и диктует необходимость определенного контроля. Но тогда нарушается принцип доверия. В этом случае у руководителя возникают некоторая неопределенность и чувство риска. Если руководитель не может разрешить ситуацию, то приходится отказаться от демократического стиля управления и вернуться к директивному.

4. Личный вклад руководителя

Каждый из нас знаком с руководителями, которые дают поручения членам команды, и создается впечатление, что проблемы решает команда. Стиль управления — демократический. На самом деле, если руководитель прекрасно представляет, как решить проблему и уверен в своем правильном решении, то он не будет открыто делать все сам. В логике верного подхода он раздает поручения, а команда выполняет.

Руководитель, который берет на себя (только на себя!) ответственность, обычно становится авторитарным менеджером. Даже если проблемная ситуация требует смены стиля руководства, директор не может работать по-другому, отказаться от авторитаризма.

5. Стресс

В период инновационных преобразований большое количество проблемных вопросов и неожиданных событий, их интенсивность могут вызвать чувство перегрузки, напряженности, тревоги, другими словами, стресс. Это состояние обычно толкает человека на принятие иного стиля поведения, чем обычное, это непредсказуемо. Руководитель в таком случае становится либо резко авторитарным, пытаясь сохранить лицо и овладеть ситуацией, либо совсем теряет контроль и становится безразличным.

Теперь вы знаете коварные кочки, которые могут подстерегать руководителя на отнюдь не ровном и гладком пути. Возможно, вы склонны к директивному стилю управления, но не хотите себе в этом признаться. Это не так уж и плохо, в отдельных ситуациях этот стиль может быть весьма эффективным в стремлении быть хорошим руководителем. Значит, нужно учиться менять стиль руководства. Но иногда управленцу не хочется этого делать, и тогда он старается приспособить ситуацию под свой стиль. Этого делать не стоит.

Ну а теперь о подчиненных. Ваши коллеги и подчиненные в зависимости от ситуации тоже могут предпочитать демократический или директивный стиль. На их предпочтения также влияет ряд факторов.

1. Ожидания

Подчиненные привыкают, как правило, к определенному стилю действий начальника, то есть ждут, чтобы им приказали или попросили. Все зависит от того, к чему они привыкли. Поэтому если

руководитель остановится на том или ином стиле управления, то нужно, чтобы люди понимали, почему он это сделал.

Интерес к заданию или ситуации.

Если задание, рассматриваемое в группе, слишком простое, рутинное, неинтересное, то желание его обсуждать у членов команды пропадает. Они готовы к авторитарному подходу и не способны что-то обсуждать, принимать демократический стиль руководства. Также они могут отнестись к проблеме, если не способны повлиять на результат своей работы. Демократический или консультативный стили руководства подходят для заинтересованного обсуждения, заданий, которые способны выполнить члены команды.

2. Терпимость к неопределенности

Если руководитель готов идти на риск и неопределенность, то члены команды также готовы к выполнению подобных заданий, готовы нести ответственность за работу. Чем больше неопределенность и меньше безопасность, тем больше желание у подчиненных выполнять задание руководства. Руководитель должен постепенно приучать членов своей команды к ответственности. Результатом этого может быть формирование отличной управленческой команды.

3. Прошлый опыт коллектива

Обычно ожидания каждого человека формирует его опыт. Если вы работали с руководителем, предпочитавшим демократический стиль управления коллективом, то готовы принять его вновь. При этом все члены команды доверяют друг другу и уважают своих коллег. Новые или просто неопытные члены команды нуждаются в регламентации своей деятельности и комфортно себя чувствуют при директивном руководстве.

Например, на совещании встречаются руководитель и члены команды, готовые выполнять определенное задание в конкретном контексте (в своей организации со своим трудовым коллективом),

планировать работу, принимать как срочные, так и долгосрочные решения по самым различным вопросам.

Если вы давно работаете директором школы, то уже хорошо знакомы с каждым членом своей команды. Ну а если команда еще не полностью сформировалась, если есть новенькие, то при появлении проблемы руководителю стоит предложить каждому записать свои ожидания. Примерно это выглядит так: «Я предполагаю, что вы... а я, в свою очередь, могу...». Важно, чтобы руководитель и все члены команды знали, что реально можно ожидать друг от друга. Руководитель, проведя анализ этих «записок», выстраивает стратегию деятельности и при следующей встрече предлагает на обсуждение возможный подход к решению проблемы, выделяя участие каждого из подчиненных.

Рациональный подход к принятию решения состоит из нескольких этапов.

Обдумывание

- *Четкий анализ проблемы.*

Руководитель должен подумать, является ли та или иная проблема действительно новой и ранее ничего подобного не встречалось, действительно ли это проблема, а не симптом чего-то более серьезного. Поручить сбор всей необходимой информации кому-либо из управленческой команды. Требования к информации включают следующее.

— Целесообразность информации для данной проблемы. Что за проблема — реализация нового плана или совершенствование существующей деятельности? Какие критерии оценки ее разрешения? Срочность решения проблемы?

— Уровень детализации информации. Источники более подробной информации.

- *Точное определение критериев, которым должно удовлетворять решение проблемы.*

Подготовка решения

- *Поиск возможных способов решения проблемы.*

Руководитель поощряет возможность генерирования творческих подходов к выявлению новых идей. Возможна и организация мозгового штурма в расширенном коллективе с привлечением опытных работников школы.

Выбор решения

- *Предлагаемые возможные решения сравниваются с критериями его оценки.*

Все возможные варианты решений фиксируются, это позволяет также их ранжировать по степени удовлетворения критериям их оценки.

На совместном заседании управленческой команды выбирается удовлетворяющее всех решение, представляющееся оптимальным.

Но может возникнуть ситуация, когда погружение в проблему, полученная информация, инновационные идеи членов управленческой команды заставляют руководителя и членов команды усомниться в оптимальности найденного решения. В этом случае вновь уточняются критерии оценки полученного результата, пересматривается формулировка проблемы. Круг поиска ее решения повторяется. Команда во главе с руководителем находит окончательное решение проблемы (рис. 7).

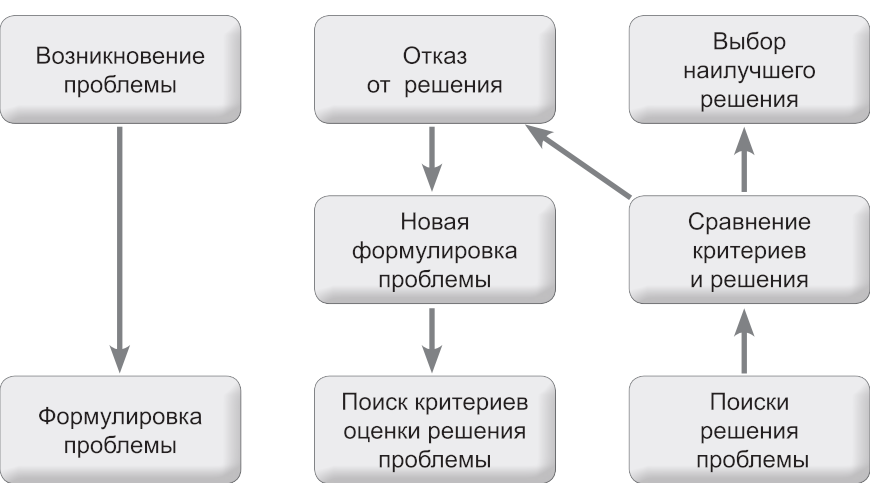


Рис. 7. Структура решения проблемы

Мировая практика знает целый ряд простых и наглядных методов поиска рациональных подходов к принятию решений. Приведем пример (табл. 8) — таблицу, иллюстрирующую порядок принятия решений (Сарджент, 1976).

Табл. 8. Принятие решений — за и против

Основные действия по принятию решений	Действия руководителя организации		
Анализ	Уточните проблему, определите принцип и следствия. Убедитесь, что именно вы должны принимать решение	Уточните конечную цель и время, а также другие ограничивающие вас факторы	Спросите себя и членов своей команды, какая информация вам потребуется

Консультация	Постарайтесь получить максимум информации, поручив это членам своей команды	Соберите совещание управленческой команды, если есть необходимость, то пригласите других сотрудников, привлеченных к решению данной проблемы	Решите, на каком этапе должны прекратиться консультации; оставьте за собой право на отдельные уточнения
Кульминационный момент	Соберите все варианты решения проблемы	Принятие решения (единовластное или командное)	Составьте план реализации принятого решения
Передача информации	Проведите инструктаж в коллективе или в команде; объявите, что должно произойти, почему и на кого повлияет решение	Продублируйте инструктаж письменным распоряжением	Вы должны убедиться, что все понимают, когда решение будет осуществляться
Контроль	Проверьте, что инструктаж выполнен	Проведите выборочные проверки эффективности действий	Пересмотрите решение и внесите необходимые коррективы

Вообще, формально вы должны принимать собственное решение, так как вы руководитель и несете полную ответственность за свой коллектив, за свою школу. Но от вас ждут, что вы будете советоваться со своими коллегами. Для любого руководителя крайне важный момент: когда я должен консультироваться и когда должен самостоятельно принимать решения. И ответить на этот вопрос можете только вы!

Но при этом, уважаемый читатель, нельзя забывать, что необходимо формировать профессионализм своей команды. Помните, что окружение умных и талантливых помощников только повысит ваш авторитет: «Короля играет свита!».

В жизни школы часто возникают различные ситуации, которые не являются настолько проблемными, чтобы подключать вас к их

решению. Попробуйте поручить этот вопрос кому-либо из вашей команды и затем послушайте его идеи на командном заседании, обсудите с коллегами и при положительном решении дайте «добро» на исполнение. При этом можно посоветовать схему представления материала по следующей структуре (Paterson) (рис. 8).

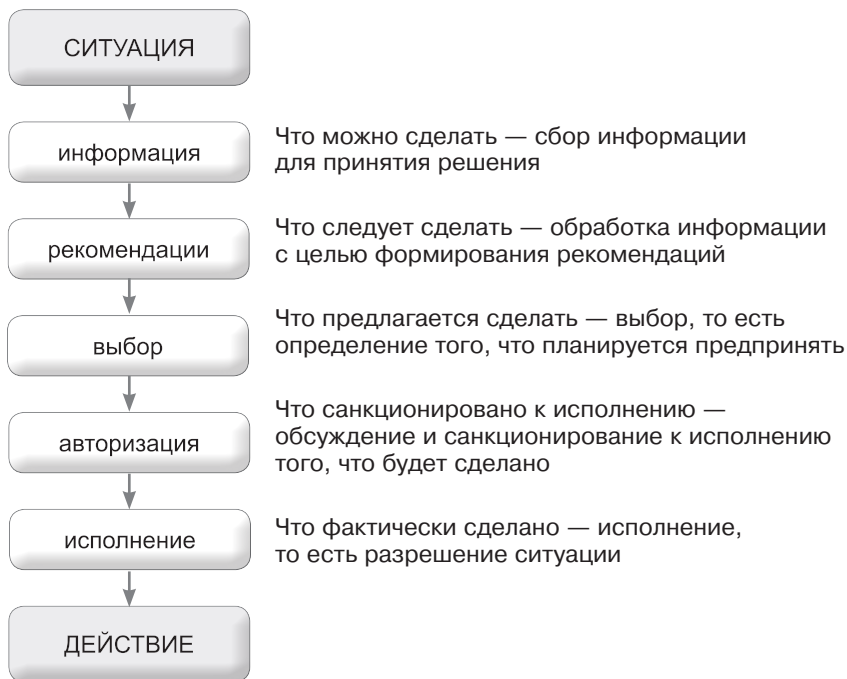


Рис. 8. Контроль за процессом принятия решения

Возможно, это первое самостоятельное действие вашего помощника, обязательно стоит обсудить его работу: если похвалить — то прилюдно, пожурить — наедине.

Вообще, постарайтесь не жалеть времени и усилий на выявление и вознаграждение позитивных сторон вклада человека в работу. К этому можно отнести:

- признание хорошей работы;
- выражение похвалы;
- готовность поделиться имеющейся информацией;
- указание на хорошую работу как пример для других;
- повышение статуса;
- признание хорошей работы человека в выступлениях в других организациях;
- материальное вознаграждение.

Выбор вознаграждения зависит от стабильности, энергичности и качества работы сотрудника.

Руководитель должен иметь обратную связь с сотрудниками, а не только с членами управленческой команды. Если сотрудник испытывает нехватку реакции на свою работу, то со временем теряет интерес к ней. По мере того как тает внимание к работе, постепенно ухудшается и ее качество.

Иногда у руководителя не складываются отношения либо с сотрудниками, либо с членами команды, он просто считает их «трудными» людьми. Но ведь взаимоотношения — это процесс двухсторонний, и тот сотрудник тоже может считать «трудным» своего шефа. Такой вариант выяснения взаимоотношений требует от вас как руководителя способности увидеть, что делается в этой связи, а что нет. Наиболее позитивным управлением коллективом является создание таких отношений в организации, которые допускают открытый обмен взглядами, взаимную поддержку. Получить положительные результаты как в режиме функционирования, так и в режиме развития организации невозможно, пока нет сильного ощущения совместного творчества и общей ответственности. Способствовать сотрудничеству можно, создавая атмосферу сотрудничества и направляя отношения.

Именно сотрудничество — жизненно важная компетенция для достижения и поддержания высоких результатов. Поэтому рекомендуем запомнить еще одно железное правило, сформулированное нашими заокеанскими коллегами Дж. Купером и Б. Познером: «Образцовые лидеры понимают, что создавая атмосферу сотрудничества, они должны определить, что необходимо группе для работы, и выстроить вокруг общей цели и взаимного уважения».

Управление изменениями

«Все организации живут и работают как бы в двух временных периодах; сегодняшнем и завтрашнем. Завтра делается сегодня, и в большинстве случаев оно не может быть изменено. Поэтому менеджеры должны, управляя сегодняшним днем, думать о завтрашнем. В наш век скоростей менеджеры не имеют права считать, что „завтра“ является простым продолжением „сегодня“. Даже напротив, они должны управлять изменением, управлять как возможностями, так и угрозами» (Друкер, 1980).

Эти слова можно отнести к любой организации в период, который характеризуется общемировыми тенденциями изменений во всех сферах жизнедеятельности, качественными изменениями в экономике, социальной сфере, образовании. Модернизация российского образования в значительной степени изменила и продолжает изменять отечественную школу. Инновационные процессы затрагивают цели, задачи, содержание общего среднего образования; проводятся структурные изменения, качественно обновляются формы и методы ведения образовательных процессов.

И в этой ситуации управлять инновационными процессами предстоит директорам общеобразовательных организаций. С изменениями часто трудно справиться, однако их осуществление является частью работы любого руководителя. Обычно

легче воспринимать изменения, если он является их инициатором и лично участвует в их проведении. Причем причины нововведений в наших школах обусловлены внешними факторами (введение ФГОС, государственно-общественное управление и др.), но эти инновации, как правило, требуют и внутренних изменений в школьной организации. Возникает вопрос: изменение — это хорошо или плохо?

Ответ зависит от результатов изменений. Люди обычно более склонны к стабильной ситуации. Но если в результате нововведений улучшаются условия их работы, материальное состояние, то изменения не рассматриваются как неприятное явление. Если сотрудники любят делать что-то новое, готовы управлять своей собственной профессиональной судьбой, то они также могут рассматривать изменения как угрозу. К сожалению, школьные инновации не обещают улучшения благосостояния сотрудников, а энтузиастов не всегда удается найти в достаточном количестве.

В литературе по менеджменту* считается, что изменения — положительный фактор. И это действительно так для развивающихся организаций, которые хотят соответствовать времени и поддерживать свою конкурентоспособность. А для школы это престиж в родительском сообществе. У специалистов по данному вопросу существует единодушное мнение, что если руководитель занимает активную, а не пассивную позицию по отношению к нововведениям, то, скорее всего, реакция в коллективе будет положительной.

Больше всего времени целесообразно уделить подготовке изменений. И конечно, это совместная работа руководителя и управленческой команды. Подготовительный этап включает следующие фазы:

- осознание и объяснение команде необходимости изменений (часто это обусловлено внешними факторами);

* При подготовке данного параграфа использовались разработки ученых The Open University (Великобритания) Д. Коллемана и Э. Фармера.

- уточнение уровня или уровней, на которых происходят изменения, и вероятной степени сложности, с которой связано осуществление определенного изменения;
- определение сил, способствующих и сдерживающих инновационный процесс;
- определение вероятной степени сопротивления, возможных причин точного сопротивления и способов его преодоления;
- выбор подходящей стратегии изменения, в рамках которой этим нововведением можно эффективно управлять.

Тщательно обсудив с коллегами подготовительную стадию, вы можете перейти к собственно процессу изменений, то есть к программе изменений, которую подготовили.

Исследуя процессы управления изменениями, Курт Левин выделил три основных этапа осуществления нововведений:

- размораживание;
- изменение;
- замораживание.

Этап размораживания посвящается тщательному обсуждению предыдущих идей, каждый из членов команды должен быть уверен в полезности инноваций и стать активным сторонником их реализации. Коллектив школы на этом этапе готовят к изменениям: убеждают в необходимости их введения, если возникает необходимость, то педагогов направляют на обучение. Именно на этом этапе основная проблема состоит в определении и преодолении возникшего сопротивления и в умении заставить людей принять новую систему взглядов. Этот этап крайне важен, так как именно в этот период управленческая команда должна выяснить причины сопротивления изменениям, разобраться с их истоками и постараться объяснить целесообразность нововведений. А причины, как правило, могут быть следующие:

- узкособственнический интерес;
- неправильное понимание ситуации;

- различная оценка ситуации;
- низкая терпимость к изменению.

Справедливости ради стоит отметить, что основные инновационные преобразования в современной школе вызваны государственными процессами модернизации общего образования, то есть стратегия изменений директивная. Игнорировать, допустим, поэтапное введение ФГОС просто невозможно и т.д. Но все равно руководитель не должен применять в этих случаях директивный стиль управления. Сотрудникам стоит оказать помощь и поддержку, дать полную информацию об инновационном преобразовании, вовлечь их в процесс преобразований. Получение представлений о предстоящих изменениях помогает сотрудникам понять как их необходимость, так и логику. Можно привлечь наиболее сопротивляющихся к процессу планирования и реализации нововведений. Члены управленческой команды и руководитель должны стараться выслушивать мнения людей и их советы относительно реализации изменений. Это порождает у сотрудников также чувство ответственности за успешность инновационного развития. Помощь и поддержка при введении изменений особенно важны тем сотрудникам, в основе сопротивления которых лежит страх и беспокойство: «Вдруг я не справлюсь!» Решить эту проблему можно с помощью обучения.

До начала изменений совершенно необходимо для приобретения сотрудниками новых знаний, формирования новых навыков, требуемых для работы в инновационном формате, организовать процесс обучения (повышения квалификации).

Уважаемый читатель! Только не применяйте, пожалуйста, на данном этапе даже элементов авторитарного руководства — максимум участия и доброжелательности! Весь коллектив работает во главе с вами под девизом: «Нам всем трудно, но это сделать необходимо и мы справимся!».

На этапе изменений крайне важен процесс планирования введения инноваций и управления процессами и людьми. Но не менее важен и стиль руководства изменениями. Специалисты отмечают, что не существует какой-либо единой оптимальной стратегии введения изменений, которую можно было бы рекомендовать, все зависит от конкретной ситуации в конкретной организации. Г. Александер (1985) исследовал 93 организации частного сектора с целью выяснения проблем, которые возникают при желании реализовать какие-либо стратегические нововведения. Наиболее часто повторялись следующие:

- осуществление изменений занимает гораздо больше времени, чем было запланировано;
- в процессе изменений возникают проблемы, которые не рассматривались и не анализировались на этапе подготовки;
- координация деятельности со стороны управленческой команды оказывается недостаточно эффективной;
- возникают явления и ситуации в организации, которые отвлекают внимание руководства от реализации нововведений;
- возможности сотрудников (навыки и способности), вовлеченных в процесс изменений, оказываются недостаточными.

Уважаемый читатель! Думаю, эта информация полезна для читателей, которые столкнулись с тем, что тщательно составленные планы на данном этапе потерпели неудачу по каким-то причинам. Ну а для тех, кто только приступает к процессам изменений в организации, это может быть некоторым предупреждением.

Но всем руководителям полезны советы Г. Александера, который не только исследовал проблемы, но и предложил ряд способов, позволяющих избежать неприятные ситуации:

- четко сформулировать, проанализировать стратегию изменений;

- обмениваться информацией между всеми, чью деятельность затронули изменения (это могут быть регулярные совещания у директора школы и т.п.);
- формировать чувство ответственности за изменения у всех в коллективе;
- определить наличие необходимых финансовых, человеческих и временных ресурсов;
- составить подробный план осуществления изменений.

На данном этапе можно рекомендовать и директивный стиль управления, очень четкий контроль за соблюдением запланированного. Руководитель организует регулярный обмен информацией между участниками инновационного процесса, анализ малейших возникающих проблемных ситуаций, своевременную коррекцию тех или иных упущений.

Этап закрепления изменений (замораживание) теоретически должен быть самым спокойным: нововведения вошли в школу, скоро перейдут уже в стадию традиций. Это весьма ошибочная точка зрения. Проблемы продолжают. Может вновь возникнуть в коллективе сопротивление, наступить усталостная реакция сотрудников, когда что-то получается не так, как хотелось бы. Управленческой команде вместе с руководителем необходимо контролировать введение инноваций, добиваясь требуемых эффективных результатов, отвечающих концепции инновационных преобразований. Риск заморозить изменения в неверном состоянии, то есть без достижения нужных результатов, на данном этапе очень велик. Именно поэтому возникает необходимость жестко контролировать третий этап процесса изменений, своевременно узнать о возникшем неудовлетворении его результатами.

На следующем этапе проводится оценка произошедших изменений. Если задачи инновационного процесса четко сформулированы, а критерии их реализации хорошо проработаны, то оценка результатов нововведений не вызывает осложнений. Однако бы-

вадет трудно сопоставить результат с планируемой задачей. Чаще всего это происходит из-за того, что критерии оценки результатов изменений отличаются нечеткостью, иногда мы просто плохо представляем, каким реально должен быть результат изменений. Планируя изменения, руководитель должен ставить задачи, степень реализации которых можно измерить, контролировать основные параметры процесса до начала, в процессе и после осуществления изменений и влиять на качество инновационного процесса.

В заключение представляем перечень основных видов деятельности, которые необходимо организовывать при проведении каких-либо изменений в школьной организации (табл. 9).

Табл. 9. Деятельность при проведении изменений

№ п/п	Этап	Деятельность руководителя и управленческой команды
1	Подготовка	<p>Определите основную идею инновации и возможности ее реализации;</p> <p>составьте план изменений;</p> <p>проанализируйте движущие и сдерживающие силы, возможный потенциал для изменений;</p> <p>определите, на кого повлияют изменения, определите причины возможного сопротивления;</p> <p>определите состав участников планирования изменений;</p> <p>выберите стратегию изменений и методы преодоления сопротивлений;</p> <p>постарайтесь предусмотреть проблемы, которые могут быть вызваны изменениями;</p> <p>составьте реалистичный график осуществления изменений;</p> <p>определите критерии контроля и оценки изменений;</p> <p>определите необходимые ресурсы изменений</p>

2	Размораживание	<p>Выберите и реализуйте методы подготовки сотрудников к изменениям (включая обучение);</p> <p>организируйте информирование сотрудников о контексте изменений;</p> <p>определите стратегию изменений;</p> <p>контролируйте процесс и в случае необходимости изменяйте подходы</p>
3	Изменения	<p>Меняйте только то, что необходимо для реализации концепции инноваций;</p> <p>имейте резерв времени и ресурсов на случай непредвиденных проблем;</p> <p>будьте готовы изменить стратегию, если это необходимо и приведет к улучшению;</p> <p>организируйте четкий контроль за выполнением планов;</p> <p>информируйте коллектив об успехах и анализируйте неудачи</p>
4	Замораживание	<p>Выделите необходимые ресурсы для сохранения проведенных изменений;</p> <p>контролируйте сохраняемый продукт;</p> <p>рассмотрите вопрос о продолжении обучения сотрудников;</p> <p>контролируйте выполнение планов с учетом ситуации</p>
5	Оценка	<p>Проводите последующие исследования процесса изменений;</p> <p>поддерживайте обратную связь с теми, кого затронули изменения;</p> <p>информируйте коллектив о результатах</p>

Перечисленные виды деятельности можно использовать при планировании и управлении реализацией изменений, инициированными как государственной политикой модернизации образования, так и внутришкольными нововведениями, организуемыми руководством организации.

Профессиональное развитие управленческого персонала организации

Хороший руководитель постоянно вселяет уверенность в членов своей команды, в их управленческие способности. Однако существует четкая связь между уверенностью в своих силах и компетентностью. Лидер команды должен обучать своих подчиненных. Эта мысль красной нитью проходила через все страницы этой книги.

Однако хотелось бы завершить наше общение, напомнив еще раз, как работать руководителю со своей командой, чтобы систематически повышать ее профессионализм. Наверное, стоит вспомнить о концепции ограничений управленческой деятельности М. Вудкока и Д. Фрэнсиса. Целесообразно провести самодиагностику выявления факторов, ограничивающих эффективную деятельность управленца.

Результаты тестирования — личная собственность каждого игрока команды, обсуждать их просто недопустимо. Но руководитель в порядке личной беседы с каждым из группы может уточнить сильные и слабые стороны*, объяснив, что это поможет использовать имеющиеся у сотрудников управленческие навыки при адресном делегировании полномочий, а выявленные ограничения устранить путем соответствующего обучения.

Сначала стоит подумать о формальном обучении в системе ДПО. Почти во всех ИПК (ИРО и т.п.) имеются программы для управленческого резерва. Конечно, желательно было бы направлять своих помощников на конкретные, востребованные их уровнем профессионализма модули программы. Это, с одной стороны, экономия времени сотрудника, а с другой — отсутствие необходимости обучаться тому, что либо не требуется в работе, либо уже сформировано в достаточной мере. Но, к сожалению, пока

* Это только по личному желанию сотрудников.

далеко не во всех организациях ДПО принимают слушателей на отдельные модули.

Ранее мы уже говорили о разнообразии целевых установок приезда слушателей на курсы повышения квалификации. Одни четко выражают желание повысить свой профессионализм, чтобы быть достойными помощниками руководителя. Для директора школы это оптимальная категория. Другие уже профессионально выросли до уровня первого лица в организации, получали даже предложения занять должность руководителя. Эти курсы для них являются завершающей точкой, чтобы решить вопрос своего карьерного роста. Руководителю, который вырастил нового директора, остается только грустить, что он лишается такого профессионального помощника, и радоваться, что вырастил надежного коллегу. А вот третьи — это проблемная группа слушателей курсов. Переполненные амбициями, они считают, что кресло директора для них. Они уверены, что могут отлично руководить организацией. Объем полной программы обучения управленческого резерва их ошеломляет. Оказывается, нужно очень много знать и многое уметь. На финише обучения они категорично заявляют, что быть руководителем организации не их призвание. Вот быть хорошим замом по информатизации, например, это гораздо труднее, чем решать хозяйственные, юридические и прочие проблемы. Если бы все этим закончилось, но нет... Некоторые директора сетовали, что такие обученные замы начинают поучать руководителя, обсуждать за его спиной принятые решения, якобы на курсах не так учили, и т.п. Конечно, это плохо. Но это вы выбрали такого помощника и направили его учиться...

Уважаемый читатель! Хочу еще раз напомнить об «айсберге компетенций». Личностные качества членов команды, слабо видимые внешне, непроверяемые часто тестами, но столь важные для управленца, должны быть в сфере внимания руководителя.

Итак, ваши помощники (естественно, по очереди) направлялись повышать свой профессионализм. Специалисты предупреждают,

что руководитель должен обучать своих подчиненных, потому что никто не может стать лучшим в чем-то без конструктивной обратной связи, активного обучения у авторитетных преподавателей. Если члены команды применяют в реальных условиях то, чему они научились на курсах, то теоретические знания переходят в реальные компетенции. Для руководителей развитие компетентности и уверенности их подчиненных очень важны, так как никто не может добиться высоких результатов в одиночку. Когда ваши помощники становятся более квалифицированными, способными стать даже лидерами в собственной деятельности, эффективно выполнять любые задания, то можно с уверенностью считать, что управленческая команда готова решать любые задачи по инновационному развитию организации. Только необходимо помнить, что руководитель должен работать с каждым членом своей команды, развивать его профессионализм по индивидуальному плану.

Большое значение в повышении профессиональной компетентности подчиненных играет сложившаяся в организации традиция — лидер должен делиться информацией со своей командой. Люди чувствуют себя увереннее, если знают, почему принято (или не принято) то или иное решение. «Это дает им понимание того, что действительно важно, и дает информацию, которая позволяет сопоставить результаты на разных уровнях. Когда причины решений скрыты, действия кажутся произвольными и самовольными»*.

В динамичные дни и месяцы инновационного развития организации, образовательных процессов необходимо выделить для своих помощников задачи, которые должны быть выполнены, вопросы или взятое под особый контроль. Также необходимо поделиться ожиданиями вышестоящего руководства. Постарайтесь так разделить обязанности членов команды, чтобы они выполняли разные

* Merchant N. *The New How: Creating Business Solutions Through Collaborative Strategy*. San Francisco, 2010.

задания и имели возможность принимать значимые решения о том, как их работа должна быть сделана. Несмотря на огромную загруженность, постарайтесь создать обучающую атмосферу, чтобы ваши подчиненные научились смотреть за рамки их функционала и организационных границ. Лидеры должны обучать свои команды и стараться постоянно поддерживать мотивацию и энергичность. Тогда помощники смогут полностью реализовать свой потенциал.

Стоит вспомнить об информальном и неформальном образовании сотрудников. Все это относится и к управленческой команде. Разница состоит в том, что построение траектории своего неформального образования вы планируете самостоятельно, а вот своим подчиненным стоит помочь. Представим, что на каком-то совещании коллега рассказал вам, как успешно его заместитель организовал в школе тот или иной проект (например, исследовательскую работу старшеклассников). Направьте своего зама в эту организацию на стажировку. Другому члену команды порекомендуйте включиться в круг педагогов, собравшихся в Интернете и обсуждающих проблемы воспитания современных детей, и т.п. При этом не забывайте узнать, что полезного было для ваших помощников в общении с коллегами, какую пользу это принесло организации. Стоит помнить, что любой выход членов команды в профессиональные сообщества, любое общение с коллегами помогает повысить их компетентность.

Ну а что касается информального обучения (самообразования), то и здесь руководитель не должен забывать о своей команде: порекомендовать что-то почитать, что-то посмотреть на ТВ, дать посмотреть какой-то полезный диск с лекциями по насущной проблеме и пр. Ведь руководителю нужна компетентная и уверенная команда, а команде нужен уверенный и компетентный лидер.

Завершая разговор об обучении членов управленческой команды, хотелось бы предоставить слово Дж. Кузесу и Б. Познеру.

Чтобы дать подчиненным возможность действовать, вы должны помогать в укреплении их позиций, увеличивая самостоятельность и развивая компетентность. Это значит, что вам необходимо:

- делать так, чтобы люди почувствовали свою силу и получили контроль над обстоятельствами;
- предоставить сотрудникам выбор в вопросах того, как лучше выполнять их работу;
- структурировать работу так, чтобы люди имели возможность использовать свое собственное суждение;
- предоставить необходимые ресурсы (особенно информацию), чтобы остальные могли действовать эффективно;
- решать рутинные задачи как можно быстрее;
- найти баланс между квалификацией сотрудника и сложностью задач, которые вы им доверяете;
- обучать, обучать и обучать себя и своих подчиненных;
- научить людей смотреть с точки зрения собственника организации, убеждаясь, что они видят полную картину происходящего;
- демонстрировать уверенность в способностях всех членов команды и коллег;
- потратить время на необходимое обучение;
- задавать вопросы, а не предоставлять ответы.

Хотелось бы дать некоторые разъяснения относительно последнего пожелания. Эта фраза базируется на позиции исследователя Питера Дракера, который утверждал: «Лидер будущего спрашивает, лидер прошлого — говорит»*. Можно отметить преимущества спрашивающего. Во-первых, все окружающие при этом начинают размышлять над проблемой, формировать ее разрешение с собственной точки зрения. Во-вторых, ваши вопросы демонстрируют доверие способностям и профессионализму своих коллег. А главное — такая постановка вопроса ставит руководителя в позицию

* Hesselbein F. *Bright Future, Leader to Leader*, 2011.

преподавателя, позволяет свободно и раскованно рассуждать о проблеме, направляя ненавязчиво мысли членов команды в нужное русло. Обучение — это существенная часть образцового лидера. Но не стоит забывать и о своем профессиональном развитии. Пример руководителя — это тоже обучающая позиция. Действуйте!

Заключение

Эта книга написана для руководителей школьных организаций — настоящих и будущих лидеров. Лидеров больших общеобразовательных центров, объединяющих ДОУ и полную среднюю школу, и директоров небольших школ в сельских поселениях или районных центрах. Сейчас вам всем трудно: инновационные преобразования в системе общего образования отнимают все время, все силы. Порою не все получается так, как хотелось бы... Но помните, что вы как руководитель нужны и важны. За вами стоит не только коллектив организации, но и учащиеся, их родители. Люди смотрят на вас вне зависимости, знаете ли вы об этом. Ваше влияние на них оказывается постоянно, независимо от личного желания. От вас зависит, будут ли подчиненные работать в этой организации или найдут другую работу, будет ли развиваться их карьерная траектория, способность и возможность стать настоящими профессионалами, энтузиазм, научатся ли они решать проблемные вопросы с учащимися и родителями, получат ли удовлетворенность от работы.

Проявление ваших лидерских качеств в профессиональной среде встречается ежедневно и не один раз. Вы часто сталкиваетесь со множеством ситуаций, позволяющих вам взять руководство на себя и что-то изменить, улучшить. И с вами помощники — управленческая команда. Вы развиваете их компетентность, уверенность в своих силах, даете возможность проявить себя наилучшим образом. Успеха всем руководителям и их командам!

«Лидерство — это не дело ума. Лидерство — это дело сердца»
(Дж. Кузес, Б. Познер).

Приложения

Приложение 1

Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (функциональная карта вида профессиональной деятельности) — «Управление в сфере образования»

Код	Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции	Уровень (подуровень) квалификации
	Наименование	Уровень квалификации		
А	Управление организацией и ее развитием	7	Осуществляет разработку общей стратегии образовательной организации	7.2
			Обеспечивает поддержку стратегии структурных единиц организации со стороны различных заинтересованных юридических и физических лиц	7.2
			Утверждает к исполнению план финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации	7.2
			Управляет ресурсами образовательной организации. Представляет отчеты о результатах деятельности образовательной организации заинтересованным сторонам	7.2
			Оценивает результаты деятельности членов команды руководителей	7.2
			Организует разработку и развитие организационной структуры, частных политик и процедур, руководит коллегияльными органами управления, участвует в корпоративном управлении	7.2

			7.1
		Управляет квалификацией ключевых работников для обеспечения деятельности образовательной организации	7.1
		Руководит изменениями и инновациями деятельности образовательной организации	6.2
		Участвует в разработке стратегии образовательной организации. Определяет качественные параметры целей организации	6.2
		Участвует в согласовании стратегических планов образовательной организации	6.2
		Определяет способы и пути продвижения миссии, целей, политики, культуры и ценностей образовательной организации ее внутренней и внешней среде	6.2
		Осуществляет перспективное и краткосрочное планирование финансово-хозяйственной деятельности структурных подразделений	6.2
		Планирует ресурсы для выполнения задач структурного подразделения образовательной организации	6.2
С	7	Осуществляет управление текущей деятельностью образовательной организации	6.2
		Организует реализацию комплекса планов и программ стратегического развития организации	6.2
		Создает и поддерживает эффективную систему контроля деятельности подразделения	6.2
		Организует получение разрешительной документации для деятельности подразделения	6.2
		Организует и контролирует снабжение и хранение материально-технических ресурсов для структурного подразделения	6.2
		Реализует системы мотивации и стимулирования работников, совершенствует корпоративную культуру	6.2

Д			6.2		
Управление работой в организации			6	Руководит аттестацией и профессиональным обучением педагогических работников	6.2
				Оценивает изменения в образовательной организации	6.2
				Инициатирует развитие структурного подразделения	6.2
				Осуществляет модернизацию процессов и технологий деятельности структурного подразделения	6.2
				Участствует в разработке оперативного плана работы	6.1
				Участствует в исполнении плана финансово-хозяйственной деятельности структурного подразделения	6.1
				Планирует служебные задания работникам и необходимые ресурсы для их выполнения	6.1
				Контролирует технологию работ	6.1
				Обеспечивает работников ресурсами для выполнения порученных работ	6.1
				Координирует выполнение работ между работниками и другими структурными подразделениями	6.1
				Мотивирует работников на качественное выполнение работ	6.1
				Оценивает качество трудовой деятельности работников	6.1
				Обеспечивает сохранение здоровья и безопасность труда работников	6.1
Совершенствует образовательные услуги	6.1				
Предлагает обоснованные решения по повышению эффективности труда работников	6.1				

Приложение 2

Оценка своих личных ограничений. Работа с тестом «Анализ своих ограничений» («Вы сами»)*

Назначение теста

Дать основу для систематизированной оценки своих сильных сторон и ограничений, мешающих эффективно выполнять работу по управлению.

Время на выполнение

На весь тест отводится примерно 20 минут и затем еще 40 минут на обдумывание и обсуждение.

Материалы теста

Содержание теста напечатано на следующих двух страницах, а таблицу для ответов можно скопировать, если вы не хотите печатать книгу.

Условия проведения теста

Важно не торопиться с завершением работы, поэтому выберите спокойное место, где вас не будут беспокоить.

Процедура работы

1. Прежде чем приступать к тесту, прочитайте инструкции.
2. Старайтесь подходить к каждому утверждению теста по отдельности, отложите их анализ до окончания всего теста.

* Вудкок М., Френсис Дж. *Раскрепощенный менеджер (для руководителя-практика) / пер. с англ. М.: Дело, 1991. Текст из книги, с которого целесообразно начать работу с будущим или действующим руководителем для формирования «осознанной компетентности» и мотивации к развитию.*

3. По завершении теста тщательно обдумайте свои результаты, чтобы оценить, насколько они обоснованны.

Некоторые другие возможности теста

Тест и другие материалы книги можно использовать в занятиях по обучению руководителей, во время которых можно заполнять вопросники. Как указано в информации об авторских правах, издательство разрешает копировать материалы теста для личного или некоммерческого использования.

Предупреждение

Несмотря на последовательность и логичность теста, его результаты отражают ваши субъективные взгляды и поэтому должны рассматриваться скорее как содействие в самоанализе, чем мера анализа научного. Далее в книге мы научим вас собирать дополнительные данные, которые позволят оценить достоверность и объективность ваших выводов.

Анализ своих ограничений («Вы сами»)

Инструкции по выполнению теста

Подготовьте копию таблицы ответов и воспользуйтесь ею для записи ваших ответов на утверждения теста. На следующих страницах вы найдете 110 утверждений, описывающих возможности, которые могут быть или могут отсутствовать у вас как у руководителя. Прочитайте каждое утверждение и перечеркните квадрат с соответствующим номером в таблице ответов, если чувствуете, что оно справедливо по отношению к вам. Последовательно проработайте весь вопросник; если какой-либо вопрос вызывает у вас сомнения, подумайте над ним и ответьте как можно более правдиво. Отвечая на вопросы, будьте максимально искренними.

1. Я хорошо справляюсь с трудностями, свойственными моей работе.
2. Мне ясна моя позиция по принципиально важным вопросам.
3. Когда необходимо принимать важные решения о своей жизни, я действую решительно.

4. Я вкладываю значительные усилия в свое развитие.
5. Я способен эффективно решать проблемы.
6. Я часто экспериментирую с новыми идеями, испытывая их.
7. Мои взгляды обычно принимаются во внимание коллегами, и я часто влияю на то, какие решения они принимают.
8. Я понимаю принципы, которые лежат в основе моего подхода к управлению.
9. Мне нетрудно добиться эффективной работы подчиненных.
10. Я считаю себя хорошим наставником для подчиненных.
11. Я хорошо председательствую на совещаниях, хорошо провожу их.
12. Я забочусь о своем здоровье.
13. Я иногда прошу других высказаться о моих основных подходах к жизни и работе.
14. Если бы меня спросили, я, безусловно, смог бы описать, что я хочу сделать в своей жизни.
15. Я обладаю значительным потенциалом для дальнейшего обучения и развития.
16. Мой подход к решению проблем систематизирован.
17. Обо мне можно сказать, что я нахожу удовольствие в переменах.
18. Я обычно успешно воздействую на других людей.
19. Я убежден, что исповедую подходящий стиль управления.
20. Мои подчиненные полностью меня поддерживают.
21. Я вкладываю много сил в натаскивание и развитие моих подчиненных.
22. Я считаю, что методики повышения эффективности рабочих групп важны и для повышения собственной эффективности в работе.
23. Я готов, если нужно, идти на непопулярные меры.
24. Я редко предпочитаю более легкое решение тому, которое, как я знаю, является верным.

25. Моя работа и личные цели во многом взаимно дополняют друг друга.
26. Моя профессиональная жизнь часто сопровождается волнениями.
27. Я регулярно пересматриваю цели моей работы.
28. Мне кажется, многие менее изобретательны, чем я.
29. Первое впечатление, которое я произвожу, обычно хорошее.
30. Я сам начинаю обсуждение моих управленческих слабостей и сильных сторон, я заинтересован в обратной связи в этой сфере.
31. Мне удастся создавать хорошие отношения с подчиненными.
32. Я посвящаю достаточно времени оценке того, что нужно для развития подчиненных.
33. Я понимаю принципы, лежащие в основе развития эффективных рабочих групп.
34. Я эффективно распределяю свое время.
35. Я обычно тверд в принципиальных вопросах.
36. При первой возможности я стараюсь объективно оценить свои достижения.
37. Я постоянно стремлюсь к новому опыту.
38. Я справляюсь со сложной информацией квалифицированно и четко.
39. Я готов пройти период с непредсказуемыми результатами ради испытания новой идеи.
40. Я бы описал себя как человека, уверенного в себе.
41. Я верю в возможность изменения отношения людей к их работе.
42. Мои подчиненные делают все возможное для организации.
43. Я регулярно провожу оценку работы своих подчиненных.
44. Я работаю над созданием атмосферы открытости и доверия в рабочих группах.

45. Работа не оказывает негативного влияния на мою частную жизнь.
46. Я редко поступаю вразрез с моими убеждениями.
47. Моя работа вносит важный вклад в получение удовольствия от жизни.
48. Я постоянно стремлюсь к установлению обратной связи с окружающими по поводу моей работы и способностей.
49. Я хорошо составляю планы.
50. Я не теряюсь и не сдаюсь, если решение не находится сразу.
51. Мне относительно легко удается устанавливать взаимоотношения с окружающими.
52. Я понимаю, что заинтересовывает людей в хорошей работе.
53. Я успешно справляюсь с передачей полномочий.
54. Я способен устанавливать обратные связи с моими коллегами и подчиненными и стремлюсь к этому.
55. Между коллективом, который я возглавляю, и другими коллективами в организации существуют отношения здорового сотрудничества.
56. Я не позволяю себе перенапрягаться на работе.
57. Время от времени я тщательно пересматриваю свои личные ценности.
58. Для меня важно чувство успеха.
59. Я принимаю вызов с удовольствием.
60. Я регулярно оцениваю свою работу и успехи.
61. Я уверен в себе.
62. Я в общем влияю на поведение окружающих.
63. Руководя людьми, я подвергаю сомнению устоявшиеся подходы.
64. Я поощряю эффективно работающих подчиненных.
65. Я считаю, что важная часть работы руководителя состоит в проведении консультаций для подчиненных.

66. Я считаю, что руководителям не обязательно постоянно быть лидерами в своих коллективах.
67. В интересах своего здоровья я контролирую то, что пью и ем.
68. Я почти всегда действую в соответствии со своими убеждениями.
69. У меня хорошее взаимопонимание с коллегами по работе.
70. Я часто думаю над тем, что не дает мне быть более эффективным в работе, и действую в соответствии со сделанными выводами.
71. Я сознательно использую других для того, чтобы облегчить решение проблем.
72. Я могу руководить людьми, имеющими высокие инновационные способности.
73. Мое участие в собраниях обычно удачно.
74. Я разными способами добиваюсь того, чтобы люди из моего коллектива были заинтересованы в работе.
75. У меня редко бывают настоящие проблемы в отношениях с подчиненными.
76. Я не позволяю себе упустить возможности для развития подчиненных.
77. Я добиваюсь того, чтобы те, кем я руковожу, ясно понимали цели работы коллектива.
78. Я в целом чувствую себя энергичным и жизнерадостным.
79. Я изучал влияние моего развития на мои убеждения.
80. У меня имеется четкий план личной карьеры.
81. Я не сдаюсь, когда дела идут плохо.
82. Я уверенно чувствую себя, возглавляя занятия по решению проблем.
83. Выработка новых идей не составляет труда для меня.
84. Мое слово не расходится с делом.
85. Я считаю, что подчиненные должны оспаривать управленческие решения.

86. Я вкладываю достаточные усилия в определение ролей и задач моих подчиненных.
87. Мои подчиненные развивают необходимые им навыки.
88. Я располагаю навыками, необходимыми для создания эффективных рабочих групп.
89. Мои друзья подтвердят, что я слежу за своим благосостоянием.
90. Я рад обсудить с окружающими свои убеждения.
91. Я обсуждаю с окружающими свои долгосрочные планы.
92. «Открытый и легко приспосабливающийся» — это хорошее описание моего характера.
93. Я придерживаюсь в целом последовательного подхода к решению проблем.
94. Я спокойно отношусь к своим ошибкам, не расстраиваясь из-за них.
95. Я умею слушать других.
96. Мне хорошо удается распределить работу между окружающими.
97. Я убежден, что в трудной ситуации мне обеспечена полная поддержка тех, кем я руковожу.
98. Я способен давать хорошие советы.
99. Я постоянно стараюсь улучшить работу моих подчиненных.
100. Я знаю, как справляться со своими эмоциональными проблемами.
101. Я сопоставлял свои ценности с ценностями организации в целом.
102. Я обычно достигаю того, к чему стремлюсь.
103. Я продолжаю развивать и наращивать свой потенциал.
104. У меня сейчас не больше проблем и они не более сложны, чем год назад.
105. В принципе, я ценю нешаблонное поведение на работе.
106. Люди серьезно относятся к моим взглядам.

107. Я уверен в эффективности моих методов руководства.
108. Мои подчиненные с уважением относятся ко мне как к руководителю.
109. Я считаю важным, чтобы кто-нибудь еще мог справиться с моей работой.
110. Я уверен в том, что в группе можно достичь большего, чем порознь.

Таблица ответов для теста

«Анализ своих ограничений» («Вы сами»)

Следуйте указаниям, приведенным в начале вопросника.

В таблице, изображенной здесь, 110 клеток, пронумерованных в соответствии с номерами утверждений теста. Если вы считаете, что утверждение в целом верно, перечеркните соответствующую клетку. В противном случае оставьте клетку пустой.

Сначала заполните первую строчку, двигаясь слева направо; затем вторую строчку и т.д. Будьте внимательны, не пропускайте утверждений.

Проработав все 110 утверждений, подсчитайте число перечеркнутых клеток в столбцах и запишите число в соответствующей клетке итога; затем переходите к таблице подсчета результатов.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66

67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Итого:

Таблица результатов теста

«Анализ своих ограничений» («Вы сами»)

Инструкции

Впишите соответствующие числа из итога таблицы ответов в первый столбец («Ваш результат») приводимой здесь таблицы.

Заполните столбец «Ранг», придавая наивысшему результату из первого столбца ранг 1, второму — 2 и т.д. Наименьший результат получит ранг 11.

Заполните столбец «Обратный ранг», придавая наименьшему результату ранг 1 и т.д. Наивысший результат получит ранг 11.

Ваш результат	Сильные стороны	Ранг	Обратный	Ограничения ранг
A	Способность управлять собой		Неумение управлять собой	
B	Четкие ценности		Размытость личных ценностей	
C	Четкие личные цели		Смутные личные цели	
D	Продолжающееся саморазвитие		Остановленное саморазвитие	
E	Хорошие навыки решения проблем		Недостаточность навыка решения проблем	
F	Творческий подход		Недостаток творческого подхода	

G	Умение влиять на окружающих		Неумение влиять на людей	
H	Понимание особенностей управленческого труда		Недостаточное понимание особенностей управленческого труда	
I	Способность руководить		Недостаток способности руководить	
J	Умение обучать		Неумение обучать	
K	Умение наладить групповую работу. Сильные стороны		Низкая способность формировать коллектив. Ограничения	

Заполните итоговые таблички. В табличке «Личные достоинства» содержатся области, в которых вы почти не имеете трудностей, в табличке «Личные ограничения» — области, требующие первоочередного развития.

Таблички итогов

Впишите номера 1, 2, 3 из столбца «Ранг».

Впишите номера 1, 2, 3 из столбца «Обратный ранг».

Мои сильные стороны (личные достоинства)	Мои ограничения (личные ограничения)
1	1
2	2
3	3

Краткие определения ограничений

1. *Неумение управлять собой.* Неспособность в полной мере использовать свое время, энергию, умения; неспособность справляться со стрессами современной жизни управленца.

2. *Размытость личных ценностей.* Отсутствие ясного понимания своих личных ценностей; наличие ценностей, не соответствующих условиям современной деловой и частной жизни.
3. *Смутные личные цели.* Отсутствие ясности в вопросе о целях своей личной или деловой жизни; наличие целей, несовместимых с условиями современной работы и жизни.
4. *Остановленное саморазвитие.* Отсутствие настроенности и восприимчивости к новым ситуациям и возможностям.
5. *Недостаточность навыка решать проблемы.* Отсутствие стратегии, необходимой в принятии решений, а также способности решать современные проблемы.
6. *Недостаток творческого подхода.* Отсутствие способности генерировать новые идеи; неумение использовать новые идеи.
7. *Неумение влиять на людей.* Недостаточная способность обеспечивать участие и помощь со стороны окружающих или влиять на их решения.
8. *Недостаточное понимание особенностей управленческого труда.* Недостаток понимания мотивации работников; устаревшие, негуманные или неуместные представления о роли руководителя.
9. *Слабые навыки руководства.* Отсутствие практических способностей добиваться результата от работы подчиненных.
10. *Неумение обучать.* Отсутствие способности или желания помогать другим развивать и расширять свои возможности.
11. *Низкая способность формировать коллектив.* Неспособность содействовать развитию и повышению эффективности рабочих групп или коллективов.

Приложение 3

Метод мозгового штурма*

Метод мозгового штурма (мозговой штурм, мозговая атака, англ. Brainstorming) — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Является методом экстренной оценки. В развитом виде предлагает синхронизацию действий участников в соответствии с распознаваемой ими схемой (образом) оцениваемого процесса (process pattern recognition).

Изобретен в конце 1930-х годов копирайтером и одним из основателей агентства BBD&O Алексом Осборном.

Одним из продолжений метода мозгового штурма является метод синектики.

Этапы и правила мозгового штурма

Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами их проведения.

- 1. Постановка проблемы.** Предварительный этап. В начале этого этапа проблема должна быть четко сформулирована.

* Стариков П. А. Пиковые переживания и технология творчества: учеб. пособие. Красноярск, 2011.

Происходит отбор участников штурма, определение ведущего и распределение прочих ролей участников в зависимости от поставленной проблемы и выбранного способа проведения штурма.

2. Генерация идей. Основной этап, от которого во многом зависит успех (см. ниже) всего мозгового штурма. Поэтому очень важно соблюдать правила для этого этапа:

- главное — количество идей. Не ставьте никаких ограничений;
- полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи творческой настрой;
- необычные и даже абсурдные идеи приветствуются;
- комбинируйте и улучшайте любые идеи.

3. Группировка, отбор и оценка идей. Этот этап часто забывают, но именно он позволяет выделить наиболее ценные идеи и получить окончательный результат мозгового штурма. На этом этапе, в отличие от второго, оценка не ограничивается, а, наоборот, приветствуется. Методы анализа и оценки идей могут быть очень разными. Успешность этого этапа напрямую зависит от того, насколько одинаково участники понимают критерии отбора и оценки идей.

Для проведения мозговой атаки обычно создают две группы:

- участники, предлагающие новые варианты решения задачи;
- эксперты, обрабатывающие предложенные решения.

Различают индивидуальные и коллективные мозговые штурмы.

В мозговом штурме коллектив состоит из нескольких специалистов и ведущего. Перед самым сеансом мозгового штурма ведущий ставит четкую задачу, подлежащую решению. В ходе мозгового штурма участники высказывают свои идеи, направленные на решение поставленной задачи, причем как логичные, так и абсурдные. Если в мозговом штурме принимают участие

люди различных чинов или рангов, то рекомендуется заслушивать идеи в порядке возрастания ранжира, что позволяет исключить психологический фактор согласия с начальством.

В процессе мозгового штурма, как правило, вначале решения не отличаются высокой оригинальностью, но по прошествии некоторого времени типовые, шаблонные решения исчерпываются и у участников начинают возникать необычные идеи. Ведущий записывает или как-то иначе регистрирует все идеи, возникшие в ходе мозгового штурма.

Затем, когда все идеи высказаны, проводится их анализ, развитие и отбор. Эксперты выполняют эту работу с учетом предложенных критериев отбора идей, направленных на решение проблемы. В итоге находится максимально эффективное и часто неправильное решение задачи.

Преимущества мозгового штурма

Кандидат философских наук, доцент кафедры социологии Сибирского федерального университета, социолог П.А. Стариков выделяет следующие преимущества метода.

Посредством совместной деятельности специалистов, которые отличаются друг от друга опытом, знаниями, видением ближайшего будущего, создаются необходимые условия для синергетического эффекта — *качественного умножения знания (целое есть больше, чем набор частей)*; также новые подходы, перспективы видения и интересные аналогии возникают «*на стыках различных дисциплин, областей человеческой практики*» в ходе обсуждения поставленных проблем качественно отличающимися специалистами.

Доброжелательная обстановка позволяет участникам усвоить навыки критики по существу, научиться импровизировать, усиливает положительный настрой и доверие.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт руководителя образовательной организации (управление в образовании) — проект.
2. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению функционирования развития личности // Проблемы психологии личности. — М.: ИПАН, 1982.
3. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. — М., 2011.
4. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. / пер. с англ. — М., 1991.
5. Есенина Е. Зарубежные практики управления системой квалификаций и компетенций // Образовательная политика. — 2014. — № 1 (6–3).
6. Дружилов С. А. Концептуальные основы психологического становления профессионала как реализация ресурсов профессионального развития человека // Психология, социология и педагогика. — 2014. — № 4 [Электронный ресурс].
7. Климов С. М. Неформальное образование: проблемы экономики и управления. — СПб., 1998.
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Родионовой. — СПб.: РЕПУ им. А. И. Герцена, 2004.
9. Кудрявцева Е. И. Когнитивный менеджмент: Концептуализация управленческой эффективности. — Петрозаводск, 2013.

10. Мелия М. Успех — дело личное. — М., 2012.
11. Минцберг Г. Действуй эффективно. Лучшая практика менеджмента. — СПб., 2014.
12. Минцберг Г. Структура в кулаке. Создание эффективной организации. — СПб., 2014.
13. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование. — 2010. — № 4.
14. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. — М., 2011.
15. Ройтблат О. В. Неформальное образование в контексте рассмотрения вопросов развития дидактики взрослых // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. — 2012. — № 5.
16. Тюнников Ю. С. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория и практика: монография / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. — М., 2014.
17. Фрумина Е. Роль социальных сетей в профессиональном развитии педагогических кадров // Всероссийский сборник материалов аспирантов и соискателей АПКППРО. — М.: АНКППРО, 2007.
18. Щенников С. А. Компетентностный подход как основа модели ОДО // Реализация компетентностного подхода в системе бизнес-образования. — Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008.
19. Щербакова В. В. К вопросу о профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал № 2 / 2008. — Новосибирск: НГПУ: Немо Пресс, 2008.
20. Fordham, P. E. Informal, non-formal and formal education programmes in YMCA George Williams ICE301 Lifelong Lear Opt g Unit 2, London: YMCA George Williams College, 1993.

21. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Change. London Cassel Educational Limited, 1991.
22. Hargreaves A. and Fullan. Introduction in Understanding Teacher Development. College Press Columbia University, USA, 1992.
23. Hargreaves A. Changing Times. Cassell London, 1994.
24. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenger for Developing Countries. A World Bank Report. The World Bank Washington. DC, 2003.
25. Smith K. Non-formal education // The informal education homepage, first Listing: July 1996. Last update: February 05, 2009. URL: <http://www.infed.org/biblio/bnonfor.htm/06.04.2009>.