

**Министерство образования Российской Федерации  
Южно-Уральский Государственный Университет**

**С.А.Белоусова**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ**

**Часть I**

**Технологии психологического обеспечения  
управления образованием**

**Учебное пособие**

Челябинск  
Издательство ЮУрГУ  
2004

ББК Ч31.я7+Ю984.О.я7+Ю937.я7

Белоусова С.А. Психологическое обеспечение управления образованием: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – Ч. I. – 99 с.

Проанализирован целевой заказ на осуществление психологического обеспечения управления образованием. Рассмотрены содержание психологического обеспечения реализации руководителем институциональных функций в разных стратегиях управления, состав обеспечения управления кадровыми процессами в образовательном учреждении, а также проблемы содействия сохранению и укреплению руководителем профессионального здоровья.

В части I представлены методы подбора педагогического персонала, оценки руководящих кадров в системе образования, психологической экспертизы образовательных проектов. Дана характеристика реализации психологического просвещения субъектов управления.

Учебное пособие предназначено для студентов факультета психологии.

Табл. 3, список лит. – 38 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии.

Рецензенты: Н.Г. Быструшкина, канд.психол.наук;  
Н.Г. Кутепова, канд.психол.наук.

## ВВЕДЕНИЕ

Поскольку «школьная психология не имеет собственных проблем, ее роль – разрешать проблемы, возникающие в школе» (Р. Заззо), педагоги-психологи не могут игнорировать тот факт, что существенная часть этих проблем содержится в сфере управления образованием. Поэтому одним из заказов к Службе практической психологии образования становится психологическое сопровождение управления. Об этом говорят и результаты проведенного нами социально-психологического исследования проблем управленческой практики, в котором приняли участие педагогические коллективы и администрация ряда образовательных учреждений г. Челябинска (всего около 500 педагогов и 22 их первых руководителя). Оценивая с помощью адаптированного опросника, предложенного М. Вудкоком, Д. Фрэнсисом, сильные и слабые, с профессиональной точки зрения, стороны администрации, среди ограничений своего руководителя педагога на первое место поставили недостаточную профессиональную (управленческую) квалификацию, в частности, «недостаток способности руководить» и «недостаточное понимание управленческой деятельности». Этот факт не является неожиданным, поскольку большинство руководителей образовательных учреждений (по некоторым данным каждые 9 из 10) осваивают технологию управления стихийно. Многие руководители и сами проявляют интерес к возможному взаимодействию с психологом.

Психологическое сопровождение управления образованием не может быть полностью перенесено из других сфер психологической практики в силу специфики объекта сопровождения (Г.Н. Сериков, Л. Фишман, В.С. Лазарев и др.). Поэтому, прежде всего, следует проанализировать **целевой заказ на осуществление психологического сопровождения управления**, который формулируется на основе рассмотрения трех составляющих: функций профессиональной деятельности руководителей; состояния квалификации руководителей; состояния их психологического здоровья.

Функции профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения следует рассмотреть как самостоятельно существующую данность, т.е. попытаться расчленить ее на свои компоненты. Рассмотрение каждой функции управления, психологических проблем, возникающих при ее реализации, дает возможность обоснованно выделить состав психологического сопровождения реализации различных стратегий управления. Этому и посвящена первая часть учебного пособия.

Представление о содержании деятельности психолога дополняется рассмотрением составов психологического обеспечения реализации руководителем управления кадровыми процессами в образовательном учреждении. Специфика управления кадровыми процессами в образовании заключается в необходимости создания не просто «кадровых условий», а условий для реализации личностно-развивающих функций. Задача психолога – помочь преодолеть негативные тенденции в кадровой ситуации сферы образования, а

также содействовать преобразованию технологий взаимодействия участников образования.

Психологическое обеспечение сохранения и укрепления руководителем профессионального здоровья состоит в активизации возможности, процессов и условий саморазвития и самораскрытия управленца на разных уровнях его субъективного бытия, в актуализации для него его активной творческой роли в реализации отношений с разными сферами действительности, в построении своей жизнедеятельности.

Определяя целевой заказ на осуществление психологического обеспечения управления образованием, мы исходим из утверждения, что облик психологической службы образовательного учреждения задается «сверху» концепцией образовательного учреждения, а «снизу» – многообразием факторов, определяющих его функционирование.

## 1. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В итоге специального научного исследования были выявлены свыше 300 различных определений понятия «управление». Управление рассматривается как:

– функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности по реализации цели, программы деятельности [6, с. 43];

– преднамеренное и целенаправленное воздействие (влияние) на объект управления (человека, группу, коллектив, организацию, общество), обеспечивающее выполнение им нужных действий и достижение заданных целей [25];

– взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей [18, с. 10];

– сбор, обработка и перераспределение информации; реализуется благодаря особенностям деятельности руководителей и специалистов, институцированной и структурированной в рамках различных инстанций (институтов управления) [18, с. 9]. Можно обнаружить и другие подходы к определению понятия «управление».

Управление образовательным учреждением – особая деятельность, в которой, как подчеркивает Г.Н. Сериков, ее субъект посредством решения управленческих задач обеспечивает организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей функционирования и развития образовательного учреждения [33, с. 34].

Специфические особенности «управления производством образовательных услуг» в первую очередь связаны необходимостью учета в этом процессе взаимодействия «учитель – ученик», «учитель – ученик – родитель». Кроме того, Л. Фишман, сравнивая управление в разных сферах общественной практики, отмечает наличие в управлении образованием следующих особенностей: 1) существенно большая (по сравнению с типичными социально-экономическими системами) неопределенность внешнего заказа, что обусловлено не тоталитарным пониманием задач образования; естественной переоценкой обществом возможностей организованного образования; несформированностью механизмов гражданского общества, позволяющих четко и полно определить внешний заказ к образованию; 2) множественность субъектов управления образовательной системой (руководители различного уровня, педагоги, обучающиеся).

Управленческая практика базируется на теории управления образованием, интенсивно развивающейся, практико-ориентированной области научного знания, которая активно ассимилирует общеуправленческие подходы и разрабатывает на их основе специальные модели и методы повышения эффективности управленческой деятельности в сфере образования [33, с. 14].

*\* В настоящее время различают, например, несколько групп теорий управления персоналом: классические теории, теории человеческих отношений и теории человеческих ресурсов. Сущность теорий подробно рассматривается в специальной литературе [3; 8; 11; 15; 21; 25; 27; 31; др.]. Воспользуйтесь одним из таких обзоров [31].*

### **Рационалистический подход**

Теории этого подхода получили развитие в период с 1880 по 1930 г. Огромный вклад внесли: Ф. Тейлор, А. Файоль, Г. Эмерсон, Л. Урвик, М. Вебер, Г. Форд, А.К. Гастев, П.М. Керженцев и др. Если рассматривать подход в аспекте управления персоналом, то основные постулаты теорий рационалистического управления можно сформулировать следующим образом. Труд для большинства индивидов не приносит удовлетворения, это присущее для них качество. То, что они делают, менее важно для них, нежели то, что они зарабатывают, делая это. Мало таких индивидов, которые хотят или могут делать работу, требующую творчества, самостоятельности, инициативы или самоконтроля. Следовательно, главной задачей руководителя является строгий контроль и наблюдение за подчиненными. Он должен разложить задачи на легкоусвояемые, простые и повторяющиеся операции, разработать простые процедуры труда и проводить их в практику.

На сегодняшний день, рационалистическое управление – это междисциплинарная область научного и практического знания, утверждающего строгое следование оперативно-технологическим функциям управления и экономико-математическим методам в принятии управленческих решений, достижениям кибернетики и практической компьютеризации, достижениям теории систем и практического использования системного подхода в управлении (И.К. Шалаев).

Проблемы научной организации педагогического труда в рамках рационалистической стратегии управления исследовали многие ученые. Возник функциональный подход в управлении школой, который тщательно разработан в отечественной научной литературе (В.И. Зверева, Л.Ф. Колесников, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.А. Орлов, М.М. Поташник, И.П. Раченко, Т.И. Шамова и др.). Возникло множество дискуссий, в которых оспаривался вопрос об определении функций, входящих в процесс управления школой. Точки зрения по этому вопросу весьма расходятся. Например, Ю.А. Конаржевский выделяет пять функций: педагогический анализ, планирование, организация, внутришкольный контроль, регулирование. А.А. Орлов считает, что процесс управления школой включает функции прогнозирования, планирования, регулирования и корректировки, учета и контроля. В.С. Лазарев и М.М. Поташник придерживаются мнения, что полный управленческий цикл составляют планирование, организация и руководство (включающее мотивацию и контроль) (подробнее анализ функций рационалистического подхода будет рассмотрен нами в п. 3.1. настоящего пособия).

П.К. Одинцов и Л.А. Веретенникова отмечают, что такая активная проработка вопроса привела к тому, что функциональный подход подвергся факторизации еще на целый ряд компонентов. Это произошло вследствие того, что отдельным функциям процесса управления стало придаваться ведущее, системообразующее значение, и они стали более глубоко анализироваться, изучаться, образуя новые течения в науке. Яркие тому примеры: Ю.А. Конаржевский – разработка функции педагогического анализа; У. Кинг, Д. Клиланд – разработка принципов и методов стратегического планирования; П. Друкер – разработка функции прогнозирования и ее значимости; Т.М. Давыденко, Л.М. Плахова, В.П. Симонов, Т.И. Шамова и др. – разработка функций и методов контроля в педагогическом процессе. Возможно, делают заключение П.К. Одинцов и Л.А. Веретенникова, в скором будущем эти компоненты подвергнутся дальнейшему разбиению и научному анализу.

Итак, рационалистический подход к управлению означает нацеленность руководителя на четкое исполнение оперативно-технологических функций управления и алгоритмов в принятии управленческих решений, обеспечивающее надежность и стабильность функционирования управляемой системы. В надежности и стабильности функционирования системы и заключаются основные преимущества подхода.

Вместе с тем, в настоящее время отмечается, что функциональное содержание управленческого действия в рационалистической (директивной) стратегии (подходе) явно не полагает развитие субъектности участников образования (если понимать под «развитием субъектности» образование субъекта, точнее – образование им целей, норм и форм совместной с другими участниками образования деятельности).

Г.Н. Прозументова утверждает, что функциональное содержание управления в директивной стратегии по своей сути не ориентировано на становление субъекта образования по следующим причинам. Во-первых, управленческое действие предполагает ориентацию не на самостоятельную выработку цели, смыслов развития практики и ее субъектов, а, скорее, на выполнение цели, поставленной кем-то (чаще – на более высокой в управленческой иерархии позиции), «обслуживание» заказа и определение степени соответствия конкретной образовательной практики поставленным перед ней целям.

«Можно говорить, что разные формы существования цели (цели образования, педагогические цели, цели совместной деятельности) оказываются при обозначенном функциональном содержании управления редуцированы к целям образования, которые и формулируются в виде госзаказа. А значит, субъектность участников совместной деятельности, их соорганизация не являются для них предметом изменений, построения, предметом образования. Не являясь субъектами образования цели, участники совместной деятельности, педагоги и дети, не являются и субъектами своего образования» [30].

Во-вторых, директивное рационалистическое управление сводится к воспроизводству и украшению ранее сложившейся, привычной естественной практики, к достижению как можно более точного соответствия практики

предъявляемым к ней требованиям. Это означает, что из всех форм деятельностного существования субъекта, из всех форм его образования (*натуральная* – традиционная для педагогической практики, ориентированная на исполнение методики, *реальная* – делаемая, *идеальная* – ориентированная на представление о качестве совместной деятельности педагога и ребенка) образование сводится к натуральной форме. Происходит не развитие, не образование субъекта, а его «натурализация», приспособление к «естественным» формам жизни (в образовательной среде). «Субъект теряет способность или, можно сказать, у него не образуется способность преодолевать натуральные формы своей жизни. Субъекты не различают идеальные и реальные формы деятельности, а значит, избегают их проблематизации и построения «пробных», проектных действий, переходов из одной формы деятельности в другую» [30].

В-третьих, если рационалистическое управление и актуализирует хоть что-нибудь из моделей и способов построения совместного действия, то это, прежде всего, – нормативно-принудительное действие. Ценностно-образующее (или личностно-образующее) совместное действие оказывается не выражено, не проявлено. «Это, в свою очередь, означает неразличение субъектами совместной деятельности, педагогами и детьми, разных форм своей соорганизации, отсутствие у них реальной практики влияния на соорганизацию, ее изменения, использования разных способов построения совместного действия. Но это означает также, что разные способы совместного действия не только не образуются, но и не различаются участниками совместной деятельности, не удерживаются границы и понимание особенностей каждого из способов совместной деятельности как особого пространства, особой нормы человеческой деятельности» [30].

Итак, директивное рационалистическое управление не предполагает образование субъекта, т.е. образование целей, норм и форм совместной деятельности, а значит, не обеспечивает инновационное развитие педагогической практики. Такое функциональное содержание проявляется в функциональной редукции (упрощенности) субъектности любого и каждого участника совместной деятельности. Все это дает основание Г.Н. Прокументовой сделать вывод о том, что директивное управление – управленческая стратегия, подавляющая субъектность участников образования.

В рамках рационалистического управления можно рассматривать и *программно-целевое (или проблемно-ориентированное) управление*.

Программно-целевой подход в управлении – это такой подход, при котором руководитель ориентируется на достижение конечного результата в логике поэтапного действия: формирование дерева целей, разработка адекватной исполняющей программы, реализация управляющей программы (И.К. Шалаев).

Функциональное содержание такого управления, наиболее полно описанное в работах В.С. Лазарева, М.М. Поташника, включает в себя: изучение требований внешнего и внутреннего социального заказа, организацию и проведение проблемно-ориентированного анализа, выявление проблем в деятельности

образовательного учреждения, разработку программ развития (решения проблем) и обсуждение результатов деятельности [32].

Г.Н. Прозументова отмечает, что в отличие от стратегии директивного управления, управленческое действие в программно-целевом управлении уже предполагает специальную работу с целями и с целеобразованием. Речь уже не идет только об «обслуживании» госзаказа и выполнении поставленных перед педагогами и практикой целей образования. Управление явно ориентировано на определение миссии школы, на вовлеченность в осмысление и формулирование цели администрации, педагогического коллектива учителей, родителей. Однако формулирование целей и тем самым определение образа школы осуществляется, прежде всего за счет ценностного выбора актуальных проблем самими управленцами, администрацией школы. И ограничение субъектов целеобразования и проблематизации (прежде всего, сама администрация) весьма существенно. Несмотря на актуальную для управления ориентацию на вовлеченность в целеобразование разных субъектов, эти субъекты неизбежно дифференцируются на тех, для кого выбранные администрацией проблемы преобразования практики актуальны и значимы, и на тех, для кого выбранные проблемы неактуальны (неценны). Но тогда последние будут и «управляться» уже директивно. Иными словами, программно-целевое управление ориентируется на целеобразование и поэтому актуализирует разные формы цели (цели образования, цели педагогические, цели совместной деятельности). Цели педагогические (отдельных педагогов или управленцев), конечно, актуализируются, прежде всего, и через них проблематизируются цели образования (госзаказ, общественные потребности). Но цели *совместной деятельности* остаются не развернуты. Поэтому можно говорить об ограниченном участии субъектов в выработке целей при программно-целевом управлении и о том, что именно «управленцы» присваивают себе «педагогические функции», функции выработки проблем и целей развития практики. Тогда как другие участники совместной деятельности находятся по отношению к выработке целей в разной степени ценностного соподчинения.

Г.Н. Прозументова подчеркивает, что функциональное содержание управления, обсуждаемое в связи со стратегией программно-целевого управления, имеет ярко выраженную ориентацию на поиск проектных реальных форм образования. Ведь проявление, постановка проблем, их решение характеризуются «преодолением» сложившихся, натуральных форм практики. Отсюда стремление управленцев к поиску средств разработки программ и проектов. Однако же преобразование практики носит «канализированный» характер, поскольку подчинено и ограничено решением проблем «ценностных» лидеров. В этом смысле можно говорить о том, что в практике представлены разные формы деятельности, т.е. разные формы образования субъектов (натуральные, идеальные, реальные). «Непроработанность», неразвернутость для разных субъектов идеальной формы деятельности обуславливает и особенность реальных проектных форм деятельности: их ориентированность не на образование субъекта, а на достижения, изменения, преодоление «сопротивления» практики.

Из всего сказанного понятно, что из разных моделей и способов построения совместного действия программно-целевое управление актуализирует ценностно-образующее совместное действие. Конечно, личностное действие при этом редуцировано и не развернуто, что опять-таки означает для субъектов совместной деятельности ограниченные возможности в использовании и различении разных способов совместного действия, а значит, и ограничение возможности понимания ими норм и границ совместной деятельности.

### **Психологическое направление**

Возникло направление в 30-е годы XX века как реакция на недостатки рационального, развивалось параллельно и оспаривало право на абсолютную истину. Развитие направления включает в себя два этапа: первый характеризуется как движение за человеческие отношения, то есть против деперсонализации производства и установление сотрудничества между администрацией и коллективом (М. Фоллет Н.А. Витке и др.); второй этап усложняет положение первого и ставит предметом своего исследования поиск средств, направленных на управление поведением людей (Д. Мак-Грегор, Г. Саймон, Д. Карнеги и др.).

Поведенческое управление сегодня – это междисциплинарная область научного и практического знания, основывающегося на достижениях психологии, социологии, культурной антропологии, включающего социально-психологические функции управления и практические рекомендации по совершенствованию «человеческих отношений», «мобилизации человеческого фактора», развитию соуправления (И.К. Шалаев).

Психологический подход в управлении школой в настоящий момент, в связи со сменой парадигмы образования, пришел в состояние интенсивного развития и напрямую связан с человекоцентристским подходом в управлении (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Немова, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Р.Х. Шакуров, И.К. Шалаев и др.).

Современный психологический подход распадается на целый ряд структурных компонентов, представляющих собой отдельные научные течения: мотивационное, когнитивное, рефлексивное, управление конфликтами, имиджелогия в управлении, бихевиористический подход и т.д.

Так, например, И.К. Шалаев и его ученики, продолжают развитие программно-целевой психологии управления. Само введение понятия программно-целевой психологии управления обусловлено, по утверждению И.К. Шалаева, интеграционными процессами в развитии науки и поэтому вызывает необходимость обратиться к системе смежных понятий:

1. *Управленческая эмпатия* – это способность руководителя проникать в духовный мир подчиненных и адекватно определять свою позицию в конкретных ситуациях общения.

2. *Управленческая рефлексия* – это способность руководителя видеть самого себя глазами своих подчиненных и опережающе определять их реакцию на свои прогнозируемые действия.

3. *Мотивация* – это побуждение людей к активной деятельности, обусловленное обращением к мотивационной сфере. Мотивационную сферу личности составляют потребности, убеждения, мировоззрение, идеалы, склонности, интересы, желания, стремления, притязания, самооценка, ожидаемая личностью оценка группы.

4. *Мотивационное управление* – целенаправленное воздействие руководителя на мотивационную сферу членов коллектива преимущественно не посредством приказов и санкций, а посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели, и члены коллектива начинают действовать в направлении, опосредованно заданном руководителем.

5. *Оптимальный мотивационный комплекс* – это совокупность побуждений к деятельности в следующем соотношении:  $ВМ > ВПМ > ВОМ$ , где  $ВМ$  – внутренняя мотивация, базирующаяся на мотивационной сфере личности;  $ВПМ$  – внешняя положительная мотивация (через поощрение, «пряник»);  $ВОМ$  – внешняя отрицательная мотивация (через наказание, «кнут»).

6. *Осуществление перевода социально значимой цели в мотив деятельности* членов коллектива (интериоризация управленческой цели) посредством методов мотивационного управления составляет *социально-психологическую стратегию* мотивационного программно-целевого управления, результативно означающего рождение энергии направленного действия.

7. *Опережающая реализация* руководителем социально-психологических функций по отношению к оперативно-технологическим функциям является *сущностью социально-психологической тактики*, обеспечивающей психологическую почву успешной деятельности коллектива в соответствии с управленческим циклом.

8. *Создание ситуации критической самооценки* – это генерирование такой совокупности социально-психологических обстоятельств, при которой члены коллектива видят себя как бы со стороны, с обнаженными достоинствами и недостатками, влияющими на общественно ценное и лично значимое содержание совместной деятельности.

9. *Создание ситуации делегированной инициативы* – это проектирование и осуществление таких управленческих процедур, при которых управленческая идея превращается в конкретную форму инициативы.

10. *Ситуация установки* – это проектирование и осуществление управленческих процедур, при которых достигается интериоризация членами коллектива предписываемой им роли, и формируется состояние внутренней готовности к соответствующему действию или адекватному восприятию управленческой информации.

11. *Создание организационно-деятельностной ситуации* – это проектирование и осуществление управленческих процедур «погружения»

коллектива в процессе «выращивания» нового опыта или перестройки позиции по своеобразному сценарию:

- ненавязчивое приглашение коллектива к размышлению по актуальной проблеме теории и практики (такую роль пускового механизма может сыграть задача захватывающего содержания, какая-то форма мозговой атаки и т.д.);

- непринужденное, очень мягкое предъявление нормы-образца деятельности для столкновения наличной позиции участников ситуации с запрограммированной в норме-образце;

- перевод участников ситуации из состояния неосознанной некомпетентности, интериоризация нормы-образца и формирование внутренней мотивации ее осуществления;

- организация практической деятельности в соответствии с нормой-образцом.

Все эти смежные понятия и представления эволюции мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ) дают возможность И.К. Шалаеву сформулировать определение программно-целевой психологии управления: *программно-целевая психология управления* – это теория и практика решения традиционных задач психологии управления на основе:

- мотивационного программно-целевого управления как воплощение мотивации в структуре программно-целевого подхода, в результате которого традиционная управляющая программа обогащается инновационными составляющими (социально-психологической стратегией и социально-психологической тактикой), традиционное дерево целей – мотивационным основанием в виде цели психологической подготовки коллектива к соответствующему труду, традиционная исполняющая программа – нормой-образцом психологической готовности коллектива к труду;

- формирования и реализации общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления мотивационного программно-целевого управления;

- обеспечения обратной связи по результатам управленческой деятельности, являющихся следствием уровня реализованной сформированности качеств руководителя и уровня осуществления мотивационного программно-целевого управления.

Особое место в теории управления образованием на современном этапе отводится стратегии *смыслорождающего (или целепорождающего, субъектно-образующего) управления*.

Г.Н. Прозументова подчеркивает роль субъектно-образующего управления на современном этапе для реализации режима развития, поскольку инновация в образовании (а эта общественная сфера находится сегодня в «состоянии модернизации») рассматривается автором как способ проявления, существования и становления субъекта образовательной практики. Для понимания сущности субъектно-образующего управления важны следующие уточнения автора [30]:

1. В понимании субъекта существенной его характеристикой полагается стабильность к осуществлению целей, способность «производить» цели, к смыслообразованию. Поэтому чрезвычайно важно вовлечь самих субъектов

педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегий развития.

2. Проблематика развития субъектности связана с *преодолением* человеком натуральных, естественных форм жизни, поведения. Отсюда при обсуждении проблемы субъектности существенно, что субъект сам для себя является предметом и целью преобразования.

3. Образование субъекта полагает, что субъектом образования выступает *соорганизация, совместность* участников совместной деятельности. Поэтому образование сообщества, соорганизации и есть образование субъекта. Лишь в той мере, в какой преобразуется сообщество, соорганизация, и как преобразуется совместная деятельность, можно ожидать развитие отдельного субъекта.

4. Для понимания и обсуждения качества реальной образовательной ситуации, можно ориентироваться на следующие характеристики субъекта: порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий, авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности).

Управленческое действие в субъектно-образующей стратегии можно представить через набор функций: предоставление возможности каждому участнику совместной деятельности проявлять, образовывать индивидуальные смыслы совместной деятельности, цели прежде всего своего образования; постоянная работа со смыслами, их оформлением, переоформлением и соорганизацией; обеспечение целенаправленной деятельности по сближению общих целей и целей отдельного человека; создание условий для непрерывного повышения компетентности членов коллектива (для овладения новыми педагогическими идеями, средствами, технологиями, а также для развития профессионального самосознания).

Г.Н. Прозументова подчеркивает, что содержательно субъектно-образующее управление ориентируется на совместное создание нового образа идеи, идеологии практики. Автор перечисляет некоторые сущностные характеристики данной стратегии. «Во-первых, ... разворачиваются рефлексивные проектные формы работы, создаются условия для проблематизации практики решения разными субъектами разных проблем... . Во-вторых, вовлеченность всех и разных субъектов совместной деятельности в производство идеальных форм означает обращение к личному опыту каждого, обращение каждого к своему опыту и тем самым различение и производство разных форм деятельности – идеальных, натуральных, реальных. На этом различении к соорганизации форм строится Я-пространство участников совместной деятельности, образовывается субъектность каждого. В-третьих, производство разных форм деятельности, порождение разными участниками совместной деятельности разных идеальных форм и представлений актуализирует для управления необходимость работать с соорганизацией,

совместностью, использовать разные модели соорганизации, разные модели совместного действия (субъектно-образующее, ценностно-образующее, нормативно-принудительное) [30].

В заключении краткого обзора основных теорий управления образованием следует подчеркнуть, что успешное решение управленческих задач, в том числе и решение проблемы образования субъекта педагогической практики, предполагает возможность использования и различения субъектами управления разных управленческих стратегий.

### **Задания для самопроверки**

1. Проанализируйте приведенные определения понятия «управления». Сформулируйте общее и различия в приведенных точках зрения.

2. Перечислите особенности директивного подхода в управлении образованием.

3. Дайте характеристику психологического направления в управлении образованием.

**Основная литература** [6; 11; 12; 15; 21; 25; 27; 33].

**Дополнительная литература** [3; 5; 31; 30].

## **2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ – ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ**

Психологическая служба образования в России возникла в середине 80-х годов и интенсивно развивается как один из существенных компонентов целостной системы образования.

В прошедшие десятилетия неоднократно предпринимались попытки уточнить сущность психологического обеспечения образовательных процессов. К этой теме обращаются: А.Г. Асмолов, Ю.С. Багимов, М. Битянова, Л.Ф. Бурлачук, Ю.З. Гильбух, Г.М. Гуревич, И.В. Дубровина, В.Я. Ляудис, С.Г. Молчанов, П.А. Мясоед, Р.С. Немов, Р.В. Овчарова, А.А. Реан, Е.И. Рогов, М. Сартан и др.

Потребность в психологическом сопровождении управления образованием в нашем обществе долгое время не осознавалась. Прежде всего, сказалось влияние тенденции смотреть на все проблемы внутришкольного управления только через призму управления образовательным процессом – это отмечают В.С. Лазарев, П.К. Одинцов, Л.А. Веретенникова и др. Кроме того, это не предполагалось укоренившимися в образовании традициями административно-командной системы управления, которые проявлялись в административно-бюрократическом стиле, централизации, неукоснительном исполнении требований вышестоящего органа управления образованием, идеологическом прессинге, подавлении любых проявлений творчества. Лишь в 70–80-е годы через работы Е.С. Березняка, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, М.И. Кондакова, Э.Г. Костяшкина, Р.Х. Шакурова, И.К. Шалаева, Т.И. Шамовой, Н.В. Немовой и др. стали проникать в сферу

образования идеи теории социального управления. Стали говорить даже о психологическом направлении в управлении наряду с функциональным подходом.

Поэтому обращение к проблемам психологического обеспечения управления образованием в первые годы развития Службы практической психологии было формальным. В ряде работ подчеркивалась второстепенность проблем управления для психолога в связи с «меньшей значимостью», «возможностью и необходимостью решать эти проблемы самим субъектам управления». Усилия психологов (в частности, районных подразделений службы практической психологии), по мнению И.В. Дубровиной, «могут быть» направлены лишь на психологическое просвещение руководителей. Вместе с тем, ряд авторов, напротив, поставили перед педагогом-психологом задачу вычленения, оценки, решения проблем оптимизации всей педагогической системы школы (П.А. Мясоед), т.е., по сути, наделили психолога функцией научного руководителя, не останавливаясь, однако, на доказательстве реальности таких рассуждений.

В предложенном в 1999 г. проекте Концепции психологической службы образования приведены модели деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении, среди которых мы находим описание моделей, ориентированных на психологическое сопровождение управления образованием. Так, одна из моделей включает в себя «работу психолога с содержанием и способами профессиональной деятельности педагога». Целью психолога при этом названо влияние на профессиональное сознание педагогов и администрации в направлении формирования целостной *педагогической* (курсив автора) позиции (цели, ценности, задачи, содержание и способы его реализации в конкретных технологиях). Авторы концепции предполагали, что при высокой степени квалификации психолог становится проводником идей трансформации всех отношений в школе, внесения в Правила школы идеи уважения, чести и достоинства каждого, задачи превращения школы в открытую систему, направленную на развитие личности каждого ее участника.

Ряд авторов отстаивают идею различий в стратегии и тактике деятельности психологической службы в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса (М. Битянова, Н.Н. Мельникова, Д.М. Полев и др.).

Идея психологического обеспечения профессиональной (в том числе и управленческой) деятельности не нова, она вызревала в недрах практической психологии, заявляла о себе при решении тех или иных проблем. Определенный вклад внесли работы психологов труда (К.М. Гуревич, Э.Ф. Зеер, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, С.И. Макшанов, Г.С. Никифоров, О.Н. Родина, А.Р. Фонарев и др.), психологов управления (Е.М. Борисова, А.Л. Журавлев, Т.С. Кабаченко, В.Н. Князев, Г.П. Логинова, Т.И. Саксакулм, С.Ю. Степанов), психологов управления образованием (В.С. Лазарев, Л.М. Митина). Вместе с тем, приходится констатировать наличие множества нерешенных вопросов, актуальность разработки отдельных аспектов деятельности.

Прежде всего, следует уточнить понятия «психологическое обеспечение и сопровождение управления образованием». «Уточнить понятие», значит – определиться с содержанием деятельности педагога-психолога по оказанию

помощи субъектам управления, характером помощи, степенью ответственности взаимодействующих сторон (педагога-психолога и субъекта управления), с методами оказания помощи, а также проанализировать соотношение понятий «сопровождение» и «обеспечение».

Итак, начнем с **определения содержания (предмета) психологического обеспечения управления образованием.**

Объектом психологии управления, как прикладного аспекта академической психологии, является организованная деятельность людей, т.е. не просто совместная деятельность людей, объединенных общими интересами или целями, симпатиями или ценностями, а деятельность людей, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам этой организации и выполняющих заданную или совместную работу в соответствии с экономическими, технологическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями [21, с. 3–4]. Вместе с тем, предмет психологии управления вызывает полемику. В качестве предмета психологии управления рассматривают:

- социально-психологические вопросы производственных групп и коллективов, психологические аспекты управленческих отношений (Е.Е. Вендеров, Л.И. Уманский, В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов, А.Г. Ковалев, А.И. Китов, Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко);

- психологию деятельности руководителя, структурно-функциональный анализ деятельности (Е.Е. Вендеров, Л.И. Уманский, В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов, В.Н. Машков, Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко);

- психологию личности руководителя, в т.ч. выявление оптимальных нравственно-психологических свойств, обеспечивающих максимальный эффект управления коллективом, определение реальных типов руководителя и их влияния на производственную деятельность людей (Е.Е. Вендеров, Л.И. Уманский, А.Г. Ковалев, В.Н. Машков, Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко);

- психологические вопросы подбора руководящих кадров (Е.Е. Вендеров, Л.И. Уманский, В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов, В.Н. Машков);

- психолого-педагогические вопросы подготовки руководящих кадров (Е.Е. Вендеров, Л.И. Уманский, В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов, В.Н. Машков);

- инженерно-психологический анализ построения и использования автоматизированных систем управления (АСУ) (Е.Е. Вендеров, Л.И. Уманский, В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов).

Психологическое обеспечение субъекта управления можно рассматривать и в аспекте психологии труда, предметом которой являются профотбор, профориентация, безопасность труда, рационализация труда и отдыха с точки зрения эффективности использования и восстановления сил человека, утомления в процессе труда, психологический анализ профессиональной деятельности. Известный отечественный психолог Н.С. Пряжников выделяет различные уровни рассмотрения труда психолога, помогающего человеку в профессиональном

самоопределении [20, с. 4–5]: 1) ориентация на эффективность труда и прибыль данного производства (личность самого работника – в нашем случае субъекта управления образованием, и управляемого субъекта – уходит на второй план, а сам он рассматривается лишь как «человеческий фактор» производственной системы); 2) помощь в наиболее полной отдаче человека при выполнении конкретного профессионального труда, осуществляемая через профотбор и конкретную целенаправленную профподготовку (способности и интересы человека хотя и «учитываются», но он сам рассматривается лишь как «элемент» системы «человек – профессия», «человек – трудовой пост» и т.п.); 3) помощь человеку в «адаптации» к конкретной социально-экономической ситуации, где выбор и освоение данной профессиональной деятельности выступают лишь как средство для реализации определенного образа жизни, получения соответствующих благ (в данном случае интересы человека, а также его мечты и возможности выходят на первый план, но самая главная, этическая, ценностно-смысловая составляющая самоопределения в труде оказывается не учтенной и не получает должного развития и саморазвития; 4) помощь человеку в самостоятельном обретении подлинных смыслов своей трудовой деятельности в контексте построения полноценной достойной жизни, предполагающей не только получение «выгод» от выполнения профессиональной деятельности, но и соприкосновение с высшими идеалами творчества, справедливости и достоинства, а также возможность «продолжить себя в других людях».

М.Ю. Шейнис рассматривает практику психолога в организации. Он подчеркивает, что суть психологической деятельности в организации заключается в сопровождении работника, в процессе всей его работы. Такой подход к работе практического психолога позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью системы организации. По мнению М.Ю. Шейниса, психологическое сопровождение – это профессиональная деятельность психолога, осуществляемая в рамках системы управления персоналом организации, направленная на создание социально-психологических условий для успешной профессиональной деятельности и личностного роста сотрудника в ситуации служебного взаимодействия.

При этом объектом психологической практики выступает профессиональная деятельность и личностный рост *сотрудника* (а не субъекта управления), предметом – социально-психологические условия его успешной профессиональной деятельности и личностного роста.

В.Н. Машков, А.И. Кочеткова, Е.В. Маслов, М.Ю. Шейнис и др. включают в психологическое обеспечение профессиональной деятельности управленца следующие направления [15, с. 37–68]: тщательное изучение, анализ профессиональной деятельности; диагностику и прогнозирование оптимальной личности руководителя с учетом содержания и условий руководящей деятельности в конкретной сфере; профотбор; совершенствование организации труда специалистов, условий их деятельности (нормирование; обогащение труда работников, «расширение работ», «партиципативность», реинжиниринг, планирование карьеры, развитие сотрудника; улучшение условий деятельности

для обеспечения физического и психологического здоровья, в т.ч.: тренировка психики, развитие психических процессов, воспитание дисциплины ума и чувств, овладение техникой расслабляющих упражнений; повышение коммуникативной компетентности).

Анализ литературных источников, собственная практика убеждают нас в том, что предмет обеспечения управления образованием имеет три составляющие – содействие субъектам управления образованием в реализации институциональных функций управления, в управлении кадровыми процессами, в сохранении и укреплении профессионального (личностного) здоровья.

Проанализируем **соотношение понятий психологическое «сопровождение» и «обеспечение» управления образованием.**

Долгое время о психологической службе в образовании говорили как об *обеспечивающей* службе. Затем появился термин *«сопровождение»*. Соотношение понятий имеет определенную историю. Многими в начале 90-х годов они используются как синонимы. Затем, по мере развития практической психологии, появилась необходимость в специфическом использовании терминов.

«Обеспечить» – означает: 1) представить достаточные материальные средства к жизни; 2) снабдить чем-то в нужном количестве; «обеспечение» - материальные средства и все то, что обеспечивает существование, сохранность, выполнение чего-нибудь.

«Обеспечение педагогической практики», по мнению Т.В. Ильиной, – процесс и результат оснащения необходимыми средствами и информацией, способствующими эффективному осуществлению деятельности.

Т. Шеломова (1999 г.), выделяя основные этапы социально-психологического обеспечения деятельности менеджера, называет «психологическое обеспечение деятельности» объемным понятием, включающим в себя и сопровождение; при этом «психологическое сопровождение» – этап деятельности психолога, отличительной особенностью которого является непосредственное выполнение определенных «практических» работ.

В качестве структурной части обеспечения видит психологическое сопровождение и А.А. Деркач. При этом психологическое сопровождение деятельности – целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объектное поле деятельности конкретного практического психолога.

«Сопровождать» в словаре В.Даля означает следующее: 1) «Сопроводить» – приложить к чему-нибудь, дополнить чем-нибудь; 2) сопровождать – А) идти вместе с кем-нибудь в качестве спутника или провожатого; Б) производить (какое-нибудь действие) одновременно с чем-нибудь; 3) «сопровождение» – то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие.

Таким образом, сопровождающий – это человек, который временно находится рядом с путником, выполняя такие ролевые функции, как «спутник, товарищ на пути, в дороге в жизни», «проводник», «путевод», «спутник для указания пути, для охраны, защиты, для присмотра», то есть *посредник* между

человеком и миром, обеспечивающий безопасность и необходимую, но достаточную поддержку личности в кризисные, переходные периоды жизни.

В качестве особого психологического термина, обозначающего модель или способ деятельности практического психолога, понятие «сопровождение» впервые появилось в отечественной психологической литературе в 1992 г. Ю.В. Слюсарев ввел его в следующем значении: недирективная форма оказания психологической помощи, которая направлена «не просто на укрепление или достройку, а на *развитие и саморазвитие самосознания личности*», которая запускает механизмы саморазвития и активизирует собственные ресурсы человека.

В дальнейшем активно разрабатывают понятие «психологическое сопровождение» Б.М. Алман, П.Т. Ламбру, Е. Казакова, М. Битянова и др., а также понятие сопровождения уточняется разработками психозкологии (Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова, Э.А. Лихачев, Е.Б. Смирнов, О.М. Дерябина, Климов Е.А., др.).

Рассматривая сопровождение как модель психологической помощи, Н. Осухова определяет его как специально организованный *процесс*, направленный на создание «переходного пространства» – *безопасных условий*, в которых становится возможным выход личности из негативного отчуждения (от себя, других людей, мира в целом), реконструкция ее субъективного образа мира и восстановление ее связи с собой, людьми и обществом. В самом общем значении, сопровождение – это Встреча двух людей. Позиция психолога здесь иная, чем в психотерапии или психокоррекции.

Н. Осухова называет *принципы психологического сопровождения*: принцип запрета на жесткое проектирование результата; принцип индивидуального подхода к человеку; принцип поиска его внутренних ресурсов и опоры на них; принцип реальности, согласно которому необходимо подвести клиента к принятию жизни во всей ее полноте (в том числе неизбежность страданий); принцип реалистичности, согласно которому психолог не берет на себя задачи «переделать клиента» и «обеспечить ему жизненное благополучие» – он лишь помогает ему преодолеть «разрывы жизни», перейти пустыню отчуждения от себя и мира и принять ответственность за свою жизнь; принцип со-бытия: в сопровождении акцент ставится не на воздействие, а на создание пространства совместного бытия, в условиях которого человек осознает и перестраивает себя в своих отношениях с миром (субъективный образ мира) и осваивает продуктивные способы взаимодействия с людьми и социальными структурами.

М.Ю. Шейнис распространяет применение понятия сопровождение на практику психолога в организации. Правда, психологическое сопровождение руководителя М.Ю. Шейнис понимает как «скрытое воздействие на персонал», не уточняя сущность этой модели деятельности.

Итак, термин «психологическое обеспечение управления» – понятие, обозначающее весь комплекс условий – возможностей, создаваемых психологической Службой для реализации субъектами управления своих институциональных функций, управления кадровыми процессами, сохранения профессионального здоровья. «Сопровождение» означает модель деятельности психолога при решении определенного рода практических задач, связанных с

запуском механизмов саморазвития и активизацией собственных ресурсов субъектов управления.

Чтобы уточнить **методологию** идеи «сопровождения», нужно рассмотреть ряд вопросов: сущность развития человека (в том числе профессионального); источники, механизмы развития; законы, по которым происходит развитие человека; детерминированность развития, влияние субъективных и объективных факторов на развитие; возможности управления процессом развития; развивающее пространство и др.

*\* С этими сведениями Вы можете познакомиться при изучении работ 1; 2 и др.*

Пока недостаточно фактических исследований по психологическому изучению условий, структур и механизмов, необходимых для развития человека. Роль психолога в этих процессах до сих пор в должной степени не определена (В.В. Рубцов).

К.Я. Вязина, Ю.Н. Петров, В.Д. Беликовский [6] отмечают, что для человека развивающие пространства – это объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все условия (потенциальные условия) существования человека. Развитие человека предопределено системами, с которыми он взаимодействует, способностями, структурой и нормами (законами) взаимодействия. Условия развития человека содержатся в проблемных ситуациях [6, с. 78].

Противоречия, существующие во внешнем для человека развивающем пространстве, – между человеком и природой, между людьми, между идеальным и реальным миром. Противоречия, существующие во внутреннем развивающем пространстве человека, – связаны с внутренней саморегуляцией (хочет – не хочет человек осознавать и преобразовывать себя, понимает – не понимает себя, умеет – не умеет он гармонически взаимодействовать с внутренними и внешними мирами). Преодоление этих внешних и внутренних трудностей становится источником развития человека, механизмом его саморазвития [6, с. 16].

Чем интенсивнее преодолеваются внутренние противоречия, тем активнее человек развивает свое сознание, тем более приближается он к выполнению своего предназначения в мире.

Поскольку сопровождение – создание условий, необходимых для «совместного бытия», интересны взгляды Е.А. Климова на среду обитания человека, сформулированные им в связи с разработкой вопросов экопсихологии.

Автор включает в структуру среды существования и развития человека следующие компоненты:

*А. Социально-контактная часть среды:* 1) личный пример окружающих, их культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничества, взаимопомощи, господства); 2) учреждения, организации, группы и их представители, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать; 3) «устройство» группы (своей) и коллективов, с которыми контактирует человек (наличие выделившихся по тем или иным основаниям «лидеров», «преуспевающих», «звезд», отстающих, «отверженных» и т.д.), реальное место данного человека в структуре «своей» группы, включенность его в

другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств;

*Б. Информационная часть среды:* 1) правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, учреждения, законы государства. Знания о них регулирует поведение людей там, где физических «оград» нет и, казалось бы, можно делать «все, что угодно»; 2) «неписанные законы», традиции данного сообщества, фактически принятые нормы, отношения к людям, их мнениям; 3) правила личной и общественной безопасности (например, в химической лаборатории, на строительной площадке в пожароопасном помещении, наконец, на дороге и т.п.) – тоже реальная общественная мудрость, с которой приходится считаться; 4) средства наглядности, рекламы, «бросающиеся в глаза», любые идеи (включая и вздор), выраженные в той или иной форме; 5) среду образуют не только «безадресные», но и «прицельные» воздействия – требования, советы, пожелания, поручения, верные и ложные сообщения, клевета и пр.

*В. Соматическая часть.* Наше тело и его состояния являются частью среды для того, что мы называем «психика». «Самочувствие» является важной чувственной опорой сознания «личности» со всеми следствиями этого обстоятельства вплоть до феноменов общественного сознания. Существенны и обратные влияния психики (полезные и болезнетворные) на внутреннюю среду организма.

*Г. Предметная часть среды:* 1) материальные условия жизни, учебы, работы, быта (жилище, одежда, предметы питания, собственности, пособия, оборудование). Все это, по сути дела, опредмеченный общественный опыт, предметное окружение сделано для людей, рассчитано не только на размеры, устройство, силовые возможности нашего тела, но и на разрешенные, возможные ошибочные и запрещающие движения, способности ума; 2) физико-химические биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха и пр.) Сведения об условиях этого рода детально и основательно разработаны в науке и практике охраны труда.

В.В. Рубцов подчеркивает значение развития в образовательном учреждении «человеческих общностей». Для человека человеческая среда – это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимопонимании и коммуникации.

Важным является вопрос о **степени ответственности педагога-психолога и субъекта управления за результаты сопровождения.**

Психологи в сфере образования, даже специалисты районного психологического центра, который является самостоятельным образовательным учреждением, не могут быть сторонними наблюдателями чьих-то проблем - не всегда есть свобода оставить клиенту принимать решения, а у себя – свобода видеть, что объективно происходит, и не вмешиваться. Нужно заметить, что свобода психологов в образовании имеет определенные ограничения: административные (например, у психологов центра и субъектов управления на уровне образовательного учреждения – общий руководитель по вертикали), политические (психологи могут подвергаться определенному косвенному давлению с целью направить их

деятельность), эмоциональные (психологи и их клиенты являются участниками совместной деятельности не только в единичной ситуации).

Поэтому стоит отметить, что педагог-психолог – не является субъектом управления. Это означает, что результаты управленческой деятельности (например, качество управленческого решения) не могут рассматриваться напрямую как признаки результативности деятельности психолога. О качестве деятельности этого специалиста можно судить только по качеству проведенной диагностики, отсутствию методических «погрешностей» в реализуемом организационном консультировании, адекватности перспективной стратегии сопровождения и т.п.

Кроме того, стоит рассматривать труд психолога, помогающего субъектам управления в профессиональном самоопределении, и как развитие в ходе совместной с клиентом работы самого психолога управления, когда помощь в нахождении смыслов другому человеку становится условием и собственного и профессионального саморазвития, а также и обогащения (развития) самой психологической теории и практики [20, с. 5].

Итак, в качестве объекта психологического обеспечения управления образованием должна рассматриваться деятельность участников образования, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам конкретного образовательного учреждения и выполняющих заданную или совместную работу по образованию детей и самих себя, по преобразованию сообщества, соорганизации (в зависимости от ведущей стратегии управления) в соответствии с экономическими, технологическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями. Предметом психологического обеспечения управления является содействие наиболее полной реализации субъектами управления институциональных функций управления в соответствии с различными стратегиями, содействие руководителю в реализации в образовательном учреждении кадровых процессов, содействие субъектам управления в повышении психологического аспекта их профессиональной квалификации, а также в сохранении и укреплении их профессионального (личностного) здоровья. Основной моделью реализации психологического обеспечения управления является сопровождение субъектов управления в осознании ими проблем совместной деятельности и выборе способа решения из имеющихся вариантов. Исходя из сказанного, основными направлениями психологического обеспечения управления являются его информационное обеспечение и консалтинговое сопровождение.

### **Задания для самопроверки**

1. Перечислите основные этапы развития психологического обеспечения управления в отечественной системе образования.
2. Определите объект и предмет психологического обеспечения управления образованием.

3. Проанализируйте соотношение понятий психологическое «обеспечение» и «сопровождение» управления образованием.

4. Дайте характеристику методов психологического сопровождения управления образованием.

**Основная литература** [6; 15; 21].

**Дополнительная литература** [20].

### **3. ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ**

Анализ работ по теории управления образованием (В.И. Зверевой, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, Г.Н. Прокументовой, Г.Н. Серикова, И.К. Шалаева, Т.И. Шамовой и др.) дает возможность сформировать представления об основных стратегиях управления, позволяющих руководителю сегодня эффективно реализовывать свои компетенции. В частности, мы исходим из утверждения Г.Н. Прокументовой о необходимости различения, а также адекватного применения руководителем образовательного учреждения следующих основных стратегий управления: стратегии директивного, проблемно-целевого и субъектно-образующего управления.

Каждая стратегия имеет свое функциональное «наполнение», сильные и слабые стороны, определенные механизмы реализации. При этом особо можно выделить психологическое содержание, психологический аспект, заключенный в каждой функции. Психологическая составляющая, как утверждают Г.В. Залевский, Э.В. Галажинский, Г.Н. Прокументова, дает себя заметить, оценить и задуматься, прежде всего, в случае несрабатывания функций управления. При этом данная составляющая выступает в виде психологических барьеров, препятствий.

#### **3.1. Состав психологического обеспечения рационалистической стратегии управления**

Как уже говорилось, рационалистический (директивный) подход к управлению означает нацеленность руководителя на четкое исполнение оперативно-технологических функций управления и алгоритмов в принятии управленческих решений, обеспечивающее надежность и стабильность функционирования управляемой системы.

Не смотря на детальную разработанность данного подхода в отечественной научной литературе, вопрос об определении функций, входящих в процесс управления образовательным учреждением, остается дискуссионным. Разные авторы считают необходимым выделять разные наборы функций, придавая то одной, то другой ведущее, систематизирующее значение. Мы к институциональным функциям рационалистической стратегии управления, вслед за Г.Н. Сериковым, относим организацию, мотивирование, контроль, полагая, что этапами реализации каждой из них являются планирование и исполнение. При

каждом единичном акте реализации функции управления решается управленческая задача, принимается управленческое решение.

Рассмотрим содержание психологического сопровождения реализации **функции организации.**

*\* Термин «организация» употребляется в нескольких значениях, которые приводят в своей работе В.С. Лазарев [37, с. 42], Н.Д. Малахов [18, с. 44]. Познакомьтесь с этими значениями самостоятельно. Нас в дальнейшем будет интересовать организация (или организаторская деятельность, организывание) как одно из основных управленческих действий.*

Организацию рассматривают как особый вид управленческой деятельности, состоящий в создании внутренних условий для нормального функционирования целевой группы (распределение заданий, координация усилий участников, установление контактов и связей и т.п.). Функцию организации называют в числе *основных* большинство авторов. В отечественной теории внутришкольного управления она отнесена к общим и универсальным.

Несмотря на широкое употребление термина, разные авторы выделяют разные сущностные его характеристики. По сути, в разных определениях состав и структура действий, необходимых для реализации функции, различны, что объясняется, во-первых, сложностью функции, во-вторых, по-разному понимаемыми разными авторами методами, организационными механизмами данной функции.

Наиболее часто организация трактуется как процесс создания такой структуры учреждения, которая дает возможность коллективу эффективно совместно работать для достижения его целей. Это система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, способствующая достижению определенной задачи [25, с. 182].

Л.М. Плахова предлагает следующую структуру организационно-исполнительской функции директора школы: сбор информации о состоянии организационной деятельности; анализ организационной и исполнительской деятельности; планирование процесса организации; организация исполнения организационных мероприятий; контроль над исполнением и диагностика процесса организации; коррекция сбора информации и анализа, планирования и организации организационной деятельности.

*\* Далее следует самостоятельно познакомиться с содержанием важнейших структурных компонентов функции организации:*

- *целеполагание (или результативно-предвосхищающая стадия управления, или планирование процесса организации ...) – [12, с. 184–186];*
- *организованность в пространстве и времени;*
- *распределение ответственности (делегирование полномочий);*
- *организация исполнения организационных мероприятий, организация взаимодействия исполнителей [7, с. 245; 12, С. 154; 13].*

Психологическое обеспечение реализации функции организации требует знакомства с характеристикой соответствующих проблем субъектов управления.

К психологическим затруднениям при реализации этой функции О.В. Шушканова относит следующие [26, с. 57]: неадекватную регламентацию (мелочное регламентирование, неправильный документ и т.д.); проблему нововведений – сроки сокращены, а требуется создать новое – жесткие ограничения – неконкурентоспособность; личностные особенности и система профессиональных ценностей руководителя.

Известный психолог управления Т.С. Кабаченко выделяет 3 группы эффектов, наблюдаемых в управленческом взаимодействии в рамках функции организации [10, с. 85–101]:

*1. Эффекты, связанные с неадекватной реализацией нормативно закреплённых ее способов (в первую очередь организационно-стабилизирующих методов):*

А) злоупотребление регламентированием, мелочное регламентирование. Отрицательные организационные и психологические последствия: обесценивание воздействия; снижение мотивации собственной активности персонала; перегрузка персонала;

Б) неправильная структура порождаемой документации, в том числе: положения о подразделениях нечетко разграничивают сферу деятельности подразделения; в должностных инструкциях неполно прописываются разделы прав обязанностей и ответственности (ответственность не полностью покрывается правами); инструкции по реализации работ фиксируют работника на запретах.

*2. Эффекты, связанные с влиянием организационных факторов (для образования характерна жесткая оргструктура) на реализацию функции организации.* Часто у руководителя школы мало свободы действий и полномочий, чтобы он стремился и реализовывал инициативу для получения желаемых результатов. Отрицательное следствие – у руководителя создается установка на нарушение нормативной документации, внутриличностные конфликты, эмоциональные издержки.

*3. Эффекты, связанные с влиянием личностных факторов на фоне реализации властных полномочий.* В управлении образованием встречаются случаи, когда оргрешения создаются не только по деловым соображениям, но и по другим мотивам: мотивам, связанным с конфликтной активностью, групповым интересам, по индивидуальной потребности сохранить уважение со стороны более высокого иерархического уровня, по соображениям престижа, для реализации статусных потребностей и другим основаниям.

К психологическим проблемам при реализации управленческого взаимодействия в оргдеятельности можно отнести привлечение большого числа членов группы к планированию, что, с одной стороны, приводит к повышению групповой заинтересованности, включенности членов коллектива, но с другой – к снижению операционального уровня (по А.Н. Лебедеву, при значительном числе участников группового планирования группе не удается в обычной ситуации перейти с первого уровня (планирование отдельных задач, когда определяются текущие задачи, потребности группы и принимаются решения об их существовании) на более высокие уровни. Зачастую не учитываются особенности

внутригрупповой активности в сфере «согласованного оптимума» (неоптимальное распределение нагрузок между членами группы; отрицательное влияние этого состояния на качество деятельности). Встречается на практике злоупотребление авторитарными методами руководства, манипулятивными стратегиями. Нерешенные проблемы с распределением и перераспределением ответственности способствуют возникновению «диффузии ответственности» (по Е.Д. Дорофееву, внутригрупповая ответственность – переживание членом группы происходящих в ней процессов, готовность принять на себя ответственность не только за свои функциональные обязанности, но и за жизнедеятельность других членов группы и группы в целом). Могут возникать ситуации противодействия между руководителем и подчиненными (причины: несогласие исполнителей с задачами, способами достижения цели, условиями организации деятельности; желание побудить руководителя к более обдуманному указанию; невыполнимость распоряжений; нарушение руководителем существующих в коллективе норм; применение руководителем неадекватных методов воздействия; отсутствие у руководителя навыков командования; антипатия к руководителю; низкая оплата за работу; на фоне некоторых индивидуальных особенностей исполнителей). Имеют место затруднения в выборе руководителем тактики действий по преодолению сопротивления. Не всегда руководитель эффективно взаимодействует с лидерами. Много трудностей с разрешением и предупреждением конфликтов в педагогическом коллективе; с гармонизацией официальной и неофициальной организации коллектива. Множество психологических преград существуют в информационном обеспечении деятельности, на пути организационных коммуникаций.

*\* Подробнее об этом можно прочитать [5, с. 114–120; 37, с. 91–93].*

Среди психологических механизмов снижения эффективности управленческого взаимодействия при реализации функций организации в литературных источниках называются следующие:

– неадекватное использование руководителем разных видов власти (так, например, властью знатока и информационной властью руководитель обладает не в силу реального авторитета, а в силу низкого статуса члена организации, выступающего в роли исполнителя);

– наличие у руководителя устойчивой иерархизации сфер взаимодействия, возникающей на основе личных склонностей, мотивов и ценностей, наличие личностно-значимых приоритетов по сферам взаимодействия (между тем, как они должны гибко иерархизироваться в отношении конкретного контекста по сферам взаимодействия);

– излишне высокое место в общей иерархии сфер взаимодействия бытового общения между руководителем и подчиненными;

– преимущественная ориентация руководителя на взаимодействие определенной направленности (горизонтальной или вертикальной, сверху вниз или снизу вверх), не обусловленная объективными границами компетенции, сложившаяся в силу правил в системе управления; как попытка минимизировать

напряженность от необходимости действовать в условиях неопределенности, от неуверенности в себе;

– установка руководителя на то, что он сделает работу лучше, чем подчиненный (проистекает из недоверия к персоналу, развитого самомнения, неумения объяснить подчиненным критерии выполнения задания; приводит к невыполнению руководителем своих прямых задач, развивает в коллективе иждивенческие настроения, понижается квалификация подчиненных);

– отсутствие способности руководить (руководитель пренебрегает общей картиной деятельности (стратегическими вопросами) в силу перегруженности делами рутинными и не может распределять задания и контролировать процесс).

Итак, знакомство с работами, рассматривающими структуру функции организации, анализ каждого структурного элемента (к которым мы относим анализ информации о состоянии организационной деятельности, целеполагание, планирование процесса организации, организацию исполнения организационных мероприятий, распределение ответственности, организацию взаимодействия исполнителей) позволяют говорить о неких комбинациях процессов, методов и т.п. реализации функции организации, которые могут позволять руководителю достигать нужного организационного эффекта. Дополнение этой информации данными исследований проблемных сторон организационной деятельности руководителей (О.В. Шушканова, Т.С. Кабаченко, В.С. Лазарев, А.Н. Лебедев, В.Н. Машков и др.) позволяют выделить некоторые актуальные *задачи психологического сопровождения реализации функции организации*, которые могут быть представлены следующим образом:

– помощь субъектам управления образованием в осознании роли функции организации в системе управленческой деятельности, ее структуры;

– помощь в осознании психологических издержек от эффектов, связанных с влиянием личностных факторов на фоне реализации властных полномочий, в том числе мотивов оргпрешений, обусловленных не деловыми соображениями, а конфликтной активностью, групповыми интересами, реализацией статусных потребностей и др.;

– помощь в освоении функций руководителя в ситуации группового планирования (формирование субъекта коллективного взаимодействия экспертная функция);

– помощь в анализе состояния организационной деятельности в образовательном учреждении, реализации управленческого взаимодействия в оргдеятельности, в поиске средств и методов оптимизации организованности во времени и т.п.;

– помощь в анализе распределения ответственности в образовательном учреждении, осознании выгод от делегирования, психологических причин, препятствующих эффективному делегированию полномочий, создающих нежелание делегировать или способствующих возникновению «диффузии ответственности»; помощь в создании условий, обеспечивающих эффективность делегирования;

– помощь в организации групп, осознании и освоении правил организации деятельности рабочей группы, установлении обратной связи с коллективом, в поиске и актуализации механизмов самоорганизации коллективного субъекта деятельности, в сплочении педагогического коллектива (в том числе в выработке у учителей единой концепции педагогического общения с учащимися, соответствующей определенному типу педагогической технологии);

– помощь в анализе информационных потоков в образовательном учреждении, преград на пути организационных коммуникаций в образовательном учреждении, содействие в поиске резервов информационного обеспечения управленческой деятельности;

– помощь в осознании негативных организационных и психологических последствий злоупотребления регламентированием, неправильной структуры порождаемой документации; содействие в осуществлении анализа реализации организационно-стабилизирующих методов;

– помощь руководителю в преодолении внутриличностных конфликтов и эмоциональных издержек, возникающих в условиях жестких организационных структур, характерных для системы образования; в преодолении психологических механизмов снижения управленческого взаимодействия при реализации функции организации (неадекватное использование разных видов власти, несбалансированность сфер взаимодействия, отсутствие необходимых умений и т.д.);

– помощь участникам образования при возникновении ситуации противодействия между руководителем и подчиненными и др.

Вторая базовая функция рационалистического управления – **контроль**.

Контроль – процесс, при помощи которого руководитель определяет, правильны ли его решения, и не нуждаются ли они в известной корректировке [34]. Контроль как функция управления предполагает получение информации о целях учреждения, которые планировалось достигнуть, а также измерение того, что было в действительности достигнуто и сравнение достигнутого с ожидаемыми результатами (М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури) [9, с. 191]. Все исследователи подчеркивают, что при выполнении данной функции главное заключается в оказании помощи по предотвращению ошибочных действий исполнителей. Задача «поймать», «улучшить» не стоит на повестке дня.

В качестве объектов контроля в управлении выступают: оценка достигнутых результатов производственной деятельности; оценка действий персонала при получении определенных результатов; определение эффективности мероприятий, содержащихся в планах организации; использование обратной связи для оценки, поощрения и информирования персонала организации [В. Розанова, 23, с. 44].

*\* Познакомьтесь самостоятельно с представлениями о следующих аспектах функции: виды контроля (предварительный, текущий, результирующий) [12; 23; 34;]; этапы реализации контроля [34; 47]; принципы эффективности контроля [33, с. 304; 12, с. 77–80].*

Л.М. Плахова включает в структуру функции контроля следующие компоненты [19, с. 28]: сбор информации о состоянии контроля и диагностики,

анализ состояния контроля и диагностики; планирование процесса внутришкольного диагностирующего контроля; организация исполнения внутришкольного диагностического контроля; контроль над исполнением запланированного внутришкольного диагностического контроля; коррекция сбора информации и анализа, планирования и организации внутришкольного диагностического контроля.

Психологу важно знать о **нарушениях, допускаемых при осуществлении функции контроля**. Прежде всего стоит остановиться на ошибках, которые можно было бы назвать операциональными.

Исследователями управленческой деятельности отмечается отсутствие разумной меры в осуществлении контроля по сравнению с другими управленческими действиями. Существует гипертрофия контроля. Существует также и недооценка контроля (бесконтрольность).

Текущий контроль может быть опаздывающим – отклонение, сбой уже произошел и возможно его уже не удастся исправить. Часто большее внимание уделяется результирующему контролю, а он многими признается малоэффективным.

Нерационально используются разные формы контроля: 1. В последнее время распространен контроль в форме работы только с документацией, а это (пренебрежение общением с людьми) вызывает недоверие у педагогического коллектива. 2. Самоконтроль – одна из форм контроля – на практике зачастую становится бесконтрольностью или предоставлением временного послабления учителю. 3. Типичная форма контроля – посещение уроков – некоторыми авторами и многими педагогами (Д. Вафин) считается излишне жесткой, этически небезупречной. 4. Мало встречается (не считается методом) диалог с педагогом как форма контроля. О диалоге как форме изучения работы учителя, способе помощи, в высшей степени деликатной, этически выверенной, индивидуально направленной говорят Л. Федорова, Д. Вафин. В целом, авторы утверждают, что нужно сочетание форм контроля, т.к. ни одна из форм не универсальна: у каждой есть и сильные, и слабые стороны.

В.С.Лазарев обращает внимание на то, что при определении критериев оценки руководителя зачастую выделяются только показатели. Между тем каждый критерий состоит из оценочного показателя и соответствующей ему оценочной шкалы. Наличие только показателя без оценочной шкалы не задает критерия. Да и один и тот же показатель может иметь разные оценочные шкалы, и, по сути, это означает наличие разных критериев [33, с. 184].

Многие руководители при осуществлении контроля тонут в мелочах. Л.Федорова называет это самым пагубным для контроля, ибо достоверность оценивания в этом случае будет нарушена, главное будет подменено второстепенным. В отношениях с людьми, в оценке их деятельности важно все: чью деятельность оценивают, кто оценивает, где, когда, при каких обстоятельствах, в какой форме.

Наиболее часто встречающейся ошибкой руководителей В. Розанова называет «поиск виноватых», когда цель не достигнута вовремя и в полном объеме [23]. «Поиск «стрелочников» ни к чему хорошему обычно не приводит. Главное в этом вопросе, по мнению автора, – определить, в чем состоит ошибка – в поставленной цели или в средствах ее достижения.

В литературе указывается на то, что контроль может оказывать сильное влияние на членов образовательного учреждения. Неудачно спроектированные системы контроля могут сделать поведение работников ориентированными именно на них, т.е. люди будут стремиться к удовлетворению требований контроля, а не к достижению поставленных целей. Такое воздействие может привести только к выдаче неверной информации [34]. Л. Федорова подчеркивает, что контроль, как, впрочем, и все другие функции управления, нуждается в этической форме.

По мнению Д. Вафина, ни один инспектор любого ранга не имеет права войти в класс, присутствовать на уроке, не поговорив с учителем, не получив на то его разрешения.

Интересен анализ типичных нарушений отдельных действий разных видов контроля, предложенный Т.С. Кабаченко.

*\* Познакомьтесь с этими данными в изложении автора [10, с. 108–110].*

Таблица 1

<i>Текущий контроль</i>		
<i>Структура действия</i>	<i>Типичные нарушения</i>	<i>Последствия</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>1. Выделение показателей функционирования системы, подлежащих контролю</i>	<i>А) отсутствие системности при выделении показателей подлежащих контролю; Б) их избыточность; В) фиксация внимания на второстепенных показателях; Г) игнорирование косвенных показателей</i>	<i>А), В), Г) фрагментарность контроля; В) низкая прогностичность показателей; Б) перегрузка каналов информации, большие экономические издержки</i>
<i>2. Введение критериев отклонения параметров и их критических величин</i>	<i>А) нечеткие критерии; Б) отсутствие указаний на значимость отклонений</i>	<i>А) трудности регистрации; Б) ошибки квалификации отклонений</i>
<i>3. Организация выявления соответствующих отклонений, в том числе: получение информации, сличение, выявление отклонений, оценка отклонений</i>	<i>А) отсутствие оперативности и систематичности; Б) представление информации в форме, затрудняющей ее осознание</i>	<i>А), Б) запаздывание ответов; Б) ошибки, обусловленные неверной идентификацией</i>

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>4. Определение корректирующих воздействий</i>	<i>Отсутствие системности воздействия</i>	<i>Фрагментарность, дополнительные осложнения</i>
<i>5. Организация коррекции</i>	<i>А) недостаточная оперативность; Б) неправильное определение субъекта корригирующего воздействия; В) суетливость, противоречивость указаний</i>	<i>А) запаздывание, усугубление положения; Б) конфликты; В) растерянность персонала, т.к. мероприятия не дают ожидаемого эффекта</i>
<i>Возврат к реализации блока 3</i>		
<i>6. При выявлении отклонений – повторение блоков 3, 4, 5</i>		
<i>Опережающий контроль</i>		
<b><i>Структура действия</i></b>	<b><i>Типичные нарушения</i></b>	<b><i>Последствия</i></b>
<i>1. Определение вводных переменных системы</i>	<i>А) выделение для контроля переменных с низкой прогностичностью; Б) неадекватный масштаб контроля</i>	<i>А) низкая эффективность; внесение в систему неадекватных воздействий; Б) неадекватные экономические издержки</i>
<i>2. Введение системы критериев и величин отклонений</i>	<i>А) нечеткие критерии; Б) неверное определение величин отклонений</i>	<i>А) трудности регистрации; б) ошибочная квалификация отклонений</i>
<i>3. Организация системы контроля вводных переменных</i>	<i>А) несвоевременность; Б) предоставление информации в форме, затрудняющей ее опознание; В) неправильное определение субъекта деятельности</i>	<i>А) низкая эффективность; Б) запаздывание и ошибки, обусловленные неверной идентификацией; фрагментарность воздействия В) конфликты</i>
<i>Результующий контроль</i>		
<b><i>Структура действия</i></b>	<b><i>Типичные нарушения</i></b>	<b><i>Последствия</i></b>
<i>1. Построение модели идеального продукта или исполнения; выделение системы признаков подлежащих контролю</i>	<i>А) система признаков не соответствует сущности модели; Б) подмена критериев</i>	<i>А), Б) расхождение декларируемой модели и реально выступающей как таковой, переживание несправедливого происхождения, дискредитация инспектирующей инстанции</i>

1	2	3
<p>2. Организация мероприятий по контролю:</p> <p>А) процедуры;</p> <p>Б) субъекты;</p> <p>В) периодичность</p>	<p>А) мероприятия не создают предпосылок для защиты искажений информации;</p> <p>Б-1) недостаточная компетентность контролирующих;</p> <p>Б-2) неадекватные установки у контролирующих;</p> <p>Б-3) неадекватные мотивы контроля;</p> <p>В) слишком частый контроль</p>	<p>А), Б-1) снижение эффективности контроля;</p> <p>Б-2) односторонность, заданность оценок;</p> <p>Б-3) контроль выступает как средство достижения групповых или личных целей;</p> <p>В) экономические издержки и дезорганизация</p>
<p>3. Заключение по результатам проверки</p>	<p>А) заключение имеет констатирующий характер, конструктивный анализ условий и механизмов повышения эффективности достижения цели отсутствует;</p> <p>Б) неадекватные санкции по силе, субъекту</p>	<p>А) не создаются предпосылки для конструктивного использования опыта организации;</p> <p>Б) конфликты в нравственной сфере, межличностные и межгрупповые конфликты</p>

Перейдем к рассмотрению причин возможных ошибок в осуществлении руководителем контролирующей функции.

Есть проблемы в реализации контроля, которые имеют психологическую природу. Оценка деятельности человека, сообщение работнику результатов оценивания, в том числе и негативных, подчас чрезвычайно осложняют управленческое взаимодействие. Любой руководитель знает, как порой болезненно реагирует учитель на анализ урока, воспринимая как оскорбление любое замечание или рекомендацию.

*\* Попробуйте разобраться с этим феноменом, обратившись, например, к концепции мотивационных тенденций Э. Дисси. Согласно концепции Э. Дисси, человеку важно а) воспринимать себя как первопричину своего собственного поведения, б) ощущать наличие собственного мастерства. Те внешние факторы (в том числе – внешний контроль), которые способствуют экстернализации локуса каузальности (потере ощущения самодетерминированности), снижению чувства компетентности, а также полное отсутствие обратной связи, подавляют внутреннюю мотивацию, и вообще лишают всякой мотивации. Вместе с тем, один и тот же фактор, в зависимости от функционального значения, которым его наделяет человек, может выполнять функцию или контролирующую (действие внешнего стимула воспринимается субъектом как стремление принудить его к началу, изменению направления или прекращению поведения), или информирующую (действие стимула оценивается как стремление проинформировать его об условиях и последствиях поведения, уровне успешности*

и степени компетентности) и оказывать соответствующее влияние на мотивацию.

Отсюда – вывод о необходимости «выстраивания» управленческого взаимодействия в образовательном учреждении.

Обобщая работы Т.С. Кабаченко, Г.В. Залевского, Э.В. Галажинского, Р.В. Кричевского и др., можно выделить следующие психологические предпосылки неоптимальной реализации контроля [10, с. 111–115 и др.]:

1) Концептуальные предпосылки деятельности. Так, например, сверхпредставленность функции контроля в деятельности в связи с установкой на авторитарный стиль взаимодействия с коллективом. Индивидуальная управленческая концепция определяет критерии и параметры контроля;

2) Мотивационные: на первый план выдвигаются узкие групповые и индивидуальные цели; контроль в отношении деятельности конкретного лица или группы с целью изменения их статуса; контроль рассматривается как средство психологического давления на подчиненного;

3) Неоптимальные психические состояния субъекта деятельности. Проявляются в степени целенаправленности мероприятий по контролю, суетливости. Внимание к контролю может быть вызвано тревожностью (поиск безопасности – статусность – внушаемость – управляемость);

4) Индивидуально-психологические особенности. Имеют значение индивидуальные особенности познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы. В самом деле, необходимы систематичность, волевые качества, пунктуальность. По данным С. Ковалевского, имеет значение уровень профессиональной самооценки. Неустойчивая профессиональная самооценка сочетается с чрезмерно выраженной установкой на контроль, т.к. это либо оборонительная позиция, либо способ гиперкомпенсации, средство самоутверждения. Здесь же можно назвать еще одну группу причин – недостаточная специальная образованность руководителя.

Интересны в связи с обсуждением темы проблем руководителя в реализации контроля данные исследований по ошибкам восприятия другого человека.

*\* Познакомьтесь с наиболее распространенными ошибками социальной перцепции субъекта управления образованием в работе В.С. Лазарева [33, с. 192–194]: строгость в оценке; мягкость в оценке; усредненные оценки (центризм); эффект «ореола»; эффект недавности (свежести); эффект контраста; атрибуция.*

Факторами, вызывающими проблемы социальной перцепции [12, с. 217–222], являются: стереотипы, установки, эмоциональное состояние человека, имплицитная теория личности (т.е. сформировавшиеся у субъекта представления о роде человеческого), самоуважение (уровень собственного достоинства). Могут иметь место и интерпретационные ошибки [12, с. 223–225]: приоритет, отдаваемый нами личностным или ситуационным причинам при своеобразии собственного и чужого поведения; «ложное согласие» – часто полагаем, что так, как думаем мы, думает большинство людей; «неравные возможности ролевого поведения» (иногда выполняемая социальная роль позволяет человеку

продемонстрировать свои преимущества и скрывать недостатки); «иллюзорные корреляции» – человек стремится апеллировать к внешним причинам, которые легче припоминаются, быстрее воображаются, но при этом очень часто упускаются из вида подлинные причины.

Итак, функция контроля состоит в получении информации о целях учреждения, которые планировалось достигнуть (варианте «госзаказа» на образовательные услуги, их качество), а также измерение того, что было в действительности достигнуто, и сравнение достигнутого с ожидаемыми результатами. Анализ используемых в образовательной практике подходов к определению объектов внутришкольного контроля, его видов, а также анализ структуры, этапов реализации функции, результатов исследований нарушений, допускаемых руководителями при осуществлении контроля, их (нарушений) психологических и социально-психологических предпосылок, позволяет определиться с возможным составом психологического сопровождения реализации данной функции. Итак, *задачи консалтингового сопровождения реализации контролирующей функции*, которой придается решающее значение в директивной стратегии управления, состоят в следующем:

- помощь субъектам управления в осознании значения контроля, особенностей собственного стиля, ориентировочной основы выполнения контроля, необходимости его качественного освоения;

- помощь в формировании установки на создание осмысленных приемлемых стандартов контроля, на избегание лишнего контроля, а также на вознаграждение работника за достижение заданных стандартов контроля, на усиление стратегического характера контроля и т.п.;

- помощь в анализе основных методов оценивания, установлении возможности получения объективных оценок в рамках конкретной модели оценки;

- помощь в разработке контроля, нацеленного на достижение конкретных результатов, своевременного, гибкого, простого и экономичного;

- содействие формированию навыков социального оценивания, в том числе помощь в определении того, имеет ли оцениваемый черты, способные затмить его профессиональную деятельность;

- содействие в реализации основных действий контроля: выработка четких, всем в учреждении известных, согласованных и принимаемых всеми критериев оценки качества образовательных процессов; формулировка и доведение до каждого четких определений того, что закладывается в каждое значение оценочных уровней шкалы; обеспечение участия в выработке критериев оцениваемых, что увеличивает их согласованность; участие в оценке нескольких экспертов, и сопоставление их оценок, что обеспечивает обоснованность и объективность оценок; проведение самооценки по тем же критериям за 1–2 недели до итоговой, что повышает доверие оценивающим, служит положительному восприятию оценки и рекомендаций по совершенствованию (В.С. Лазарев); документирование всех частных оценок между итоговыми оценками;

- помощь в анализе взаимоотношений с подчиненными, сравнении оценок подобных себе с оценками других сотрудников;
- помощь в создании благоприятной социальной структуры организации;
- помощь в организации системы отбора кадров, которые были бы в состоянии выполнить порученные им обязанности, участие в собеседованиях, отборе и обучении персонала;
- содействие обретению субъектом управления положительного опыта в поиске способа снятия противоречия между эмоционально привлекательным и рациональными способами разрешения противоречий при реализации функции контроля и др.

**Функция мотивирования**, как и другие, понимается неоднозначно разными авторами. Во многих работах в одном ряду стоят понятия «функция мотивирования», «функция стимулирования», «функция побуждения», «функция регулирования». Иногда они понимаются как разные названия одного явления, часто в них вкладываются разные (и даже противоположные) смыслы.

Попытаемся охарактеризовать эти понятия.

Регулирование – часть управления, направленная на стабилизацию функционирования системы с помощью контроля [3, с. 123]. Термин «регулирование» может рассматриваться в одном ряду с термином «стабилизирование». Эти действия могут рассматриваться как «достаточные» функции только при существовании четкого представления о норме в функционировании управляемой системы, а также в наличии идеально работающего мониторинга. При обнаружении соответствия управляемой системы норме руководитель применяет методы стабилизирования, при обнаружении сбоев в системе – методы регулирования.

Между тем, в управлении образованием два названных признака, по мнению многих авторов (П.И. Третьяков, М. Поташник, В.С. Лазарев, Г.Н. Сериков и др.) не проявляются в достаточной мере. Поэтому при анализе функций управления, на наш взгляд, следует ориентироваться на другие подходы к определению функций управления.

М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори, а также многие отечественные психологи выделяют как особую функцию управления мотивирующую функцию. Авторы утверждают, что руководителю приходится побуждать других людей к выполнению определенной деятельности, приводить направленность их побуждений в соответствие с задачами организации, ориентировать их на достижение определенного результата, воодушевлять и поддерживать их энергию и настойчивость, помогать им преодолевать апатию и усталость и т.д.

Мотивирующая функция направлена на то, чтобы члены учреждения выполняли фактическую работу в соответствии с делегированными им обязанностями. Чтобы эффективно мотивировать своих работников, руководителю нужно знать, каковы их потребности, что побуждает их трудиться, и найти способы удовлетворения этих потребностей.

В. Розанова разводит понятия «мотивирование» и «стимулирование». Функцию мотивирования сводит к созданию внутренних, т.е. психологических, побуждений к труду, что увеличивает заинтересованность в нем исполнителей, повышая удовлетворенность как содержанием, так и процессом труда. По мнению В. Розановой, когда говорят о стимулировании, то, в отличие от мотивирования, речь идет о побуждении к труду работников с помощью внешних факторов, например, таких, как зарплата, возможность показать свои способности, свою значимость и т.п.

По мнению других авторов, мотивация является стратегией управления, основанной на длительном воздействии на работника в целях изменения по заданным параметрам структуры ценностных ориентаций и интересов работника, формирования соответствующего мотивационного ядра и развития на этой основе трудового потенциала [18, с. 484]. При таком подходе стимулирование – тактика управления – ориентация на фактическую структуру ценностных ориентаций и интересов работника, на более полную реализацию имеющегося трудового потенциала [18, с. 484].

Итак, мотивирование понимается как побуждение, управление направленностью побуждений, воодушевление, поддержание энергии. Это наталкивает нас на мысль о целесообразности упорядочения этих рассуждений за счет рассмотрения функций мотивов в поведении и деятельности человека.

Рассматривая функции мотива, Е.П. Ильин, обращается к этим же терминам [3, с. 122–123]:

- побуждающая функция – содействие возникновению состояния, которое вызывает мобилизацию энергии;
- стимулирующая функция – связана с продолжением побудительности при осуществлении намерения;
- регулирующая функция.

Нам кажется такое рассуждение логичным и полным. Исходя из этих рассуждений, можно было бы остановиться на термине «мотивирование» как наиболее точном отражении сущности рассматриваемой функции руководителя. Кроме того, термин «стимулирование», на наш взгляд, следует рассматривать именно в определении Е.П. Ильина.

Следует также оговориться по поводу применения терминов «мотивирование» и «мотивация», которые некоторыми авторами используются для обозначения функции управления.

Поскольку термином мотивация могут обозначаться две группы явлений: индивидуальная система мотивов и система действий по побуждению других сделать что-либо, то мы будем придерживаться во втором случае термином «мотивирование» или «мотивационный менеджмент», о котором говорит, в частности Е.В. Сидоренко.

Перейдем к более детальному анализу функции мотивирования.

Названная функция несет особую «нагрузку» в управлении персоналом образовательного учреждения на настоящем этапе.

А.И. Кочеткова выделяет следующие особенности поведения работников, иллюстрирующие деградированное трудовое сознание [25, с. 5]: скудость мотивации и неразвитость потребностей, удовлетворяемых посредством трудовой деятельности; патерналистское сознание (все блага – от премии до квартиры – работник привык не зарабатывать, а получать от руководства, государства); иждивенческий подход к труду породил изменения в психологическом восприятии трудовой деятельности: широко распространены консерватизм, нежелание воспринимать инновации, нежелание повышать квалификацию и получать новые знания; неспособность принимать управленческие решения, имеющие стратегическое значение; неспособность нести ответственность; лень; отсутствие морально-этических норм; наличие в психике работника большого количества комплексов и искажений, затрудняющих и общение, и трудовую деятельность, и управление этими работниками.

С другой стороны, отмечаются проблемы и в теории управления. Н.А. Косолапов обращает внимание на то, что в нашем обществе велика роль контроля. Но каким бы он ни был, он объективно всегда остается одной из форм внешнего по отношению к личности принуждения. Принуждение же всегда вызывает недовольство, явное или скрытое сопротивление, стремление при малейшей возможности уклониться от требуемого, обойти его. Очевидно, делает вывод ученый, социальной инженерии предстоит конструирование систем мотивации, а не систем контроля как таковых.

*\* «Многие привыкли думать, что человек ходит на работу, чтобы «затрачивать усилия», уставать, терпеть, преодолевать трудности, мучиться от неразберихи и неорганизованности, проявлять хитрость для избегания репрессий, возвращаться домой как «выжатый лимон» и два раза в месяц получать за все эти неприятности денежную компенсацию под названием зарплата... Нам предстоит революция в отношении человека к работе... и менеджера в этой самой благородной из всех революций – ключевая фигура... Чтобы создать высокую мотивацию, надо создать условия для удовлетворения потребностей. Нужно превратить работу из занятия по производству продукции в занятие по реализации потребностей работника» (Каверин С.Б.).*

В литературных источниках можно обнаружить множество обращений к теме «методы мотивирования и стимулирования персонала».

*\* Информацию об этом можно найти в 10; 11; 12; 20; 21; 25; 36.*

Т.С. Кабаченко подчеркивает, что социально-психологические методы управления «ориентированы на воздействие на психологические механизмы, обеспечивающие основы требуемых форм поведения. В то же время все прочие методы ориентированы на изменение внешнего поведения» [10, с. 128]. При этом психологические методы управления (в отличие от методов психологического воздействия) всегда санкционированы правовыми и этическими нормами, принятыми в соответствующем сообществе. Формальная организация несет за это ответственность.

В литературе, адресованной руководителям, обсуждаются конкретные рекомендации по использованию механизмов мотивации и стимулирования

работников. Говорят об «условиях, способствующих повышению мотивации», о «факторах, обеспечивающих мотивацию», о «требованиях к мотивированию», о «правилах мотивирования», о «принципах стимулирования и мотивирования» и т.п. Этот материал, несомненно, может быть использован для совершенствования реализации руководителем функции мотивирования.

\* [37, с. 179].

Внимание исследователей обращено на то, что функция мотивирования является сложной в связи с тем, что главным действующим лицом при этом остается работник с его потребностями, желаниями, целями и т.п. Предлагается учитывать существование разных типологий служащих.

\* *Основные типы организационного поведения в образовательном учреждении приводит В.С. Лазарев [37, с. 172–173]:*

*«Инициативный» тип поведения. Для него характерна активная, творческая позиция. Работник стремится к достижению максимальных результатов для себя и для организации. Цели и интересы такого человека совпадают с целями организации. Он готов прикладывать максимум усилий. Берет на себя ответственность. Считает себя частью организации, готов даже к некоторым жертвам ради общих целей.*

*«Исполнительский» тип. Это поведение по принципу «не высовываться» или «инициатива наказуема». Такой работник может аккуратно и в соответствии с требованиями стараться приспособиться к условиям работы, не обострять отношения. Как правило, уходит от ответственности. Организация «давит» над ним, но это воспринимается им как должное. Готов подчиниться любым внутренним нормам и правилам, не пытаясь их изменить.*

*«Потребительский» тип. Это поведение человека, четко отделяющего себя от организации, ориентированного исключительно на себя и свои интересы. Организация воспринимается им лишь как средство удовлетворения своих потребностей. Такой человек будет делать лишь то, что ему выгодно и любыми способами уходит от работы, не приносящей лично ему никакой пользы пусть даже очень нужной коллективу в целом. Жертвовать своими интересами такой работник не будет никогда.*

*«Отсутствующий» тип. Это поведение характерно для человека, ориентированного на уход от организации. Даже если у такого работника еще нет конкретного места новой работы он уже ощущает себя вне организации, у него уже созрела внутренняя готовность к уходу. Ситуативно такие люди могут вести себя по-разному: одни продолжают по инерции делать то, что от них требуется, другие просто «досиживают». Существенным для руководителя является то, что такой работник уже разорвал все внутренние связи с организацией и не будет прикладывать больших усилий к работе, даже если стараться чем-то его заинтересовать.*

Для совершенствования реализации руководителем образовательного учреждения мотивирующей функции следует детально рассмотреть не готовые рекомендации, а **сущность мотивации индивидуальной и групповой деятельности** – воздействие на процесс мотивации субъекта А со стороны

субъекта Б (или группы других лиц, или средств массовой информации) с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива), либо стимуляции, увеличения силы побуждения, мотива [Е.П. Ильин, 3, с. 89].

*\* Познакомьтесь с сущностью мотивации, основными понятиями теорий мотивации, которых в зарубежной литературе насчитывается свыше 50 [3; 5; 18; 25].*

Ограничимся утверждением, что нельзя извне в процессе воспитания *формировать мотивы*. Можно только способствовать этому процессу. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. «В процессе ... воспитания и социализации личности формируется тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка. Этим материалом являются такие личностные образования, как интересы и склонности, нравственные принципы, установки и самооценка... Следовательно, *извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними – мотивационная сфера личности)* [3, с. 89].

Мотиваторы, затрагивающие отношение к жизни [3, с. 226]: ради материального благополучия – «чтобы иметь материальные блага»; ради облегченного существования – «чтобы легче жить»; ради лучшей жизни – «чтобы было лучше жить»; ради избегания неприятностей.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к людям [3, с. 226]: ради хороших взаимоотношений с людьми – «чтобы хорошо относиться к людям»; ради альтруизма, возможности помогать другим.

Мотиваторы, затрагивающие отношение к себе [3, с. 226]: ради положительного отношения людей – «чтобы ко мне относились с уважением»; ради самореализации.

*\* Вспомните характеристики побудительных причин, которые заставляют человека заняться трудом [3, с. 270]: побуждения общественного характера; получение определенных материальных благ; удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации. Большое значение также имеет информация о видах воздействий [3, с. 89]: информирование; инструктирование; стимулирование; интердикция. Стоит обратиться и к проработке материала о формах внешней организации мотивационного процесса, к которым относят: 1) неимперативные прямые формы внешней организации мотивационного процесса (просьбу, предложение, убеждение); 2) внешнее внушение как средство психологического воздействия на процесс формирования мотива; 3) императивные прямые формы организации мотивационного процесса (приказ, требование; принуждение) [3, с. 90–102].*

Остановимся на рассмотрении трудностей в реализации функции мотивирования.

Исследования в 90-х годах мотивации труда социологами В.А. Ядовым и И.Ф. Беляевой, А.И. Кочетковой показали, что мотивация как система претерпела негативные структурные изменения [25, с. 314]. Так, высшие потребности

отступили далеко на второй план, а поведением большинства работников управляют низшие потребности.

Кроме того, мотивация подверглась и типологическим изменениям – в целом она свелась к мотивации выбора и сохранения места работы, а не к высокой мотивации труда при достаточной оплате труда.

Анализ внешней среды для мотивации показал полную неэффективность системы мотивирования труда как основных средств мотивирования (зароботная плата и льготы), так и дополнительных (система поощрений). Руководители образовательных учреждений также используют неэффективные, но привычные методы.

Отклонения в регулировании анализирует Т. Кабаченко [10, с. 128]: избыточность; отсутствие системности; отсутствие комплексности; противоречивость воздействий. При этом факторы снижения эффективности регулирования [10, с. 128–129]: несвоевременность воздействия; запаздывание (или опережение) способствует формированию условий, затрудняющих актуализацию ожидаемой от персонала активности; слабое прогнозирование психологических последствий применения административных, юридических, психологических методов управления (неадекватно широкая представленность негативной стимуляции; неясность принципов стимулирования и т.п.); незначительная представленность социально-психологических методов в общей структуре используемого воздействия; подмена психологических методов управления психологическим воздействием (в частности, манипулятивными технологиями. Макевиализм – стиль управления, базирующийся на пренебрежении к моральным нормам при выборе цели воздействия и преимущественной ориентации на манипулятивное воздействие [10, с. 129]); неполноценная ориентировочная основа применения социально-психологических методов управления, непонимание психологических механизмов, лежащих в их основе.

Итак, функция мотивирования в директивном управлении проявляется в побуждении других людей к выполнению определенной деятельности, в приведении направленности их побуждений в соответствие с задачами учреждения, ориентировании их на достижение определенного результата, воодушевлении и поддержании их энергии и настойчивости, оказании помощи в преодолении апатии и усталости (Е.В. Сидоренко). Исследования Л.М. Митиной, Н.В. Журиной, Н.Г. Быструшкиной, Ю.М. Фисина, А. Бакурадзе, Р.В. Шакурова, Н. Ивановой и др. мотивации труда учителей, а также данные о мотивировании как функции менеджмента (Е.П. Ильин, А.И. Кочеткова, В.И. Чирков, В.Н. Машков, А.Ю. Панасюк, Т.С. Кабаченко, др.), анализ западных теорий мотивации позволяют определиться с механизмами реализации функции, трудностями и психологическими (социально-психологическими) механизмами их возникновения. Актуальными для образовательной практики мы считаем следующие задачи консалтингового сопровождения реализации субъектом управления функции мотивирования:

– помощь в осознании, обогащении способов и средств удовлетворения потребности в собственном развитии, самосовершенствовании (т.е. потребностей, связанных с самоактуализацией – непрерывной реализацией потенциальных возможностей, способностей, совершении своей миссии, признания, более полного познания – А. Маслоу);

– увеличение «знаемых» потребностей и наличия механизмов возникновения и формирования потребностей как частного проявления саморегуляции, поскольку потребность – оперативное состояние, заряженное энергией побуждения, а человек – самоорганизующаяся система (И.П. Павлов);

– помощь в осознании удовлетворенности работников трудом как результата управления, значения нерешенных управленческих проблем, стиля руководства, других факторов для степени удовлетворенности трудом;

– помощь в создании системы мотивирования, условий, побуждающих участников образования вкладывать свой труд (профессиональную квалификацию, образованность, опыт, интеллект, волю, творческие способности и др.) в обеспечение учащимися того или иного уровня образованности, а также помощь в выявлении и устранении условий, тормозящих активность персонала;

– проведение исследований мотивации, ценностных приоритетов работающих в учреждении;

– содействие в организации работы по осознанию педагогами образовательного учреждения собственной направленности, ее роли в личностном, профессиональном здоровье, эффективности деятельности и др.

В завершении обсуждения психологического обеспечения рационалистической стратегии отметим, что задачи *экспертного сопровождения* психологами реализации институциональных функций управления в соответствии с сущностными характеристиками директивной стратегии управления состоят в выявлении соответствия реализуемой субъектами управления деятельности нормативу.

Психологическая компетентность руководителя в реализации стратегии рационалистического управления предполагает:

– понимание сущности стратегии рационалистического управления, проявляющейся в ценностях стабильности, надежности, определенности, коллективной силы, персонифицированной в конкретном лице лидера, приоритете общегрупповых целей над индивидуальными, четкой иерархичности в управлении; строгом следовании оперативно-технологическим функциям управления и алгоритмам в принятии управленческих решений; в практическом использовании системного подхода в управлении; высокой технологизированности управленческого взаимодействия; в понимании проблемной ситуации как разрыва в функционировании организации, информация о котором в виде задачи предъявляется руководителем подчиненным;

– освоение управленческого действия через набор функций: организация, контроль, мотивирование, в том числе:

– понимание организации как одной из основных институциональных функций управления, ее структуры; освоение планирования процесса организации с учетом функций руководителя в ситуации группового планирования; уточнение представлений об организации деятельности во времени; освоение процедур (создания условий), а также способов, методов распределения ответственности на основе анализа выгод от делегирования в образовательной практике; понимание особенностей управленческого взаимодействия; освоение способов организации взаимодействия исполнителей управленческого решения; понимание особенностей группы, педагогического коллектива и групповой динамики, иерархии уровней участия коллектива образовательного учреждения в управлении; осознание психологических затруднений при реализации функции организации, в том числе эффектов, связанных с неадекватной реализацией нормативно закрепленных способов организации; эффектов, связанных с влиянием организационных факторов на реализацию функции организации; эффектов, связанных с влиянием личностных факторов на фоне реализации властных полномочий; психологических и социально-психологических проблем при реализации управленческого взаимодействия в оргдеятельности, а также психологических механизмов снижения эффективности управленческого взаимодействия при реализации функции организации;

– понимание контроля как одной из основных институциональных функций управления; знание объектов внутришкольного управления, приоритетных в психологическом аспекте; знание видов контроля, этапов реализации функции; структуры действий предварительного, текущего, заключительного контроля; принципов эффективного контроля; осознание нарушений в реализации функции контроля; психологических, социально-психологических предпосылок нарушений; освоение психологических и социально-психологических механизмов повышения эффективности организации и проведения мотивирующего контроля;

– понимание функции мотивирования; освоение знаний об установках, склонностях, привычках, интересах, направленности личности подчиненных, их мотивационных свойствах, признаках мотивированного человека; основных мотивационных состояниях работника, мотиваторах, их видах; характеристиках основных видов стимулов (контролирующих, информирующих); освоение форм и методов внешней организации мотивационного процесса, способов воздействий, регулирующих мотивационные состояния, в том числе неимперативных и императивных прямых форм внешней организации мотивационного процесса, внешнего внушения как средства психологического воздействия на процесс формирования мотива; знакомство с теориями мотивирования индивидуальной и групповой деятельности;

– осознание сильной стороны рационалистической стратегии управления, проявляющейся в появлении у образовательного учреждения возможности надежно функционировать, быстро решать возникающие проблемы;

– осознание слабых сторон рационалистической стратегии управления, связанных с отсутствием ориентированности данного функционального

содержания управления на становление субъекта образования, на инновационное развитие педагогической практики;

– формирование и реализация общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления рационалистической стратегии управления.

### 3.2. Состав психологического обеспечения программно-целевого управления

Стратегия, предполагающая управление образовательным проектом, рассматривается как способ целенаправленного воздействия на систему образования с целью перевода ее в качественно новое состояние посредством организационно-педагогических мер и действий, нацеленных на реализацию замысла проекта в ограниченный промежуток времени, в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации (А.И. Богданов).

Выше уже указывалось, что функциональное содержание такого управления включает в себя: изучение требований внешнего и внутреннего социального заказа; организацию и проведение проблемно-ориентированного анализа, выявление проблем в деятельности образовательного учреждения; разработку программ развития (решения проблем) и обсуждение результатов деятельности [32].

Итак, одной из основных функций стратегии является **изучение требований внешнего и внутреннего заказа.**

*Экспертиза* – действие, направленное на выявление неочевидных моментов деятельностных аспектов ситуации, характеристик объекта. Действие экспертизы, в отличие от действий контроля, инспектирования, консультирования и т.п., имеет целью определение неизвестного в данной области (ситуации, действия – деятельности и т.д. и т.п.). Для осуществления экспертизы осуществляется «перенос» носителя знаний – экспертов – из одной области (где они успешно действуют сами), в другую, требующую экспертизы [12].

*Экспертиза* – это особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение [4, с. 14].

*\* Педагогическая экспертиза рассматривается С.Л. Братченко, Н.Р. Юсуфбековой, В.А. Бухваловым, Я.Г. Плинер, Н. Качан, вопросы моделирования и диагностики эффективности образовательной среды разрабатывают В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо, И.М. Улановская, различные аспекты педагогического мониторинга – С.Е. Шишов и В.А. Кальней, проблемы экспертных методов – А. Тубельский.*

*Цель гуманитарной экспертизы образования [4, с. 27] – дать ответ на экзистенциальный по своей сути вопрос – в какой мере в образовательном учреждении созданы условия для комфортного эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей и взрослых. Один из главных*

смыслов ГЭО – помощь в понимании того, что же реально осуществлено в данном образовательном проекте в гуманитарном измерении и каковы перспективы его дальнейшего развития.

Основные задачи гуманитарной экспертизы образовательного проекта С.Л. Братченко сформулированы следующим образом [4, с. 29]:

- определение сущности образовательного проекта и его концептуальных оснований;
- исследование реальной картины практического осуществления образовательного проекта;
- анализ результатов и последствий образовательного проекта (в том числе отсроченных);
- выяснение приемлемости образовательного проекта – с точки зрения непротиворечивости правам человека и законодательству;
- выявление ценности образовательного проекта, его достоинств и преимуществ с точки зрения основных гуманитарных критериев;
- выявление ограничений образовательного проекта, проблем и затруднений, возникающих при его реализации, а также путей их разрешения и усиления общей гуманитарной ценности всего проекта;
- определение перспектив проекта.

Участникам экспертной деятельности предлагается основываться на следующих *принципах* [12 и др.]:

- 1) установка на анализ ситуации как неопределенной и открытой для понимания;
- 2) выявление конкретных целей экспертизы в ходе подготовки к ней и ее проведения. В общем виде цель психологической экспертизы: оценить психологические компоненты (потенциальные и реальные) научно-экспериментальной работы и детерминирующие их внешние условия, влияющие на анализируемый результат -продуктивную исследовательскую деятельность педагогического коллектива;
- 3) создание «образовательного портрета» конкретной педагогической системы, включающего описание форм педагогической деятельности и способов управления педагогическими процессами; использование полученных результатов для построения особой процедуры – «педагогического зеркала» (аналогичной по смыслу с процедурой «психологического зеркала»), позволяющей членам педагогического коллектива «увидеть» себя и осмыслить свою педагогическую практику, понять возможные пути развития;
- 4) понимание экспертом зависимости результатов его работы от концептуально-понятийного аппарата, которым он пользуется, оценивая педагогическую деятельность, от его социальной позиции и общего отношения к школе, образованию и т.п.;
- 5) принцип двухчастной исследовательско-проектировочной организации экспертной деятельности (исследование, понимание образовательной ситуации и практики разными экспертами и проектирование нового знания о конкретной педагогической системе путем конфигурирования межпредметных результатов

экспертизы, которые доводятся до сведения каждого педагога и управленца и обсуждаются как в индивидуальном, так и групповом режиме);

б) открытость хода экспертизы, обсуждения ее результатов;

в) другие.

Экспертиза педагогической практики – многопозиционный анализ педагогической деятельности, т.е. требуется рассмотрение любого вопроса с нескольких позиций. Например, таких позиций в экспертизе опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждений должно быть, как минимум, три – методологический, педагогический и, наконец, психологический аспекты. Это нужно учитывать уже на этапе разработке экспертных процедур.

Совмещение различных профессиональных позиций возможно при соблюдении ряда условий, в частности, если эксперты понимают, что каждая из указанных позиций характеризуется своими понятийными средствами, имеет специфику в способах выработки знаний, а также специфику места и функций, которые эти знания выполняют в каждой конкретной сфере профессиональной деятельности. По мнению Д.А. Иванова и И.Г. Шестаковой, совмещение профессиональных позиций возможно при соблюдении двух условий: 1) разработана схема анализа деятельности, в которой каждому эксперту понятно, какую отдельную сторону педагогической системы он характеризует, т.е. должны быть заданы общие характеристики деятельности (ее элементы, структуры, процессы); 2) признается принцип неравного соотношения позиций в анализе и описании различных содержательных блоков педагогической системы (ведущей аналитической позицией при рассмотрении пласта содержания образования может быть методологическая, а психологические знания скорее будут дополнительными, обслуживающими; при анализе индивидуальных педагогических стилей ведущей становится позиция психолога, а методологические и педагогические знания – дополняющими и т.п.).

Итак, «для объединения усилий в комплексном решении практических задач нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место и характер того вклада, который он вносит в общее дело» [В.В. Краевский, 3].

Улановская И.М., к.пс.н. [28], считает, что в психологической экспертизе деятельности образовательного учреждения следует учитывать, что эффективная работа школы складывается из целого комплекса составляющих, большинство которых имеет психологическую природу. Для их выделения, исследования и оценки на уровне целостного анализа деятельности в рамках конкретной школы автор вводит понятие «образовательная среда» – это комплексная интегративная характеристика конкретной школы, которая:

– определяется реальными внутренними целевыми установками и задачами школьной администрации и ее педагогического коллектива;

– проявляется в наборе конкретных средств их достижения (набор средств определяет «лицо» конкретной школы, поэтому он чрезвычайно богат и вариативен и включает в себя учебные программы, организацию уроков, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми организацию внеучебной школьной жизни,

материально-техническое оснащение школы, оформление классов и коридоров и т.д. и т.п.);

– оценивается по тому развивающему эффекту, которого она позволяет достичь [28, с. 7–8].

Остановимся подробнее на описании содержания психологической экспертизы опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.

Каждая из наук, изучающая деятельность того или иного рода, рассматривает ее по-разному, «особым образом расчленяет ее. Отражая объект, (они) строят разные структурные ряды, в которых он предстает для каждой из этих наук как ее предмет». Психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами осуществления деятельности. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную сторону деятельности.

Цель психологической экспертизы: оценить психологические компоненты (потенциальные и реальные) образовательной работы и детерминирующие их внешние условия, влияющие на анализируемый результат (продуктивная деятельность педагогического коллектива).

Сущность управления образованием посредством преобразования (совершенствования) образовательных систем видится в том, чтобы через преднамеренное внесение изменений в структуру, в функции, в темпы, в направления развития соответствующих искусственных образовательных систем изменить отношения в естественных и искусственных образовательных системах.

Рассмотрим компоненты психологической экспертизы опытно-экспериментальной работы (ОЭР) в образовательном учреждении.

#### 1. Мотивационные компоненты

Важна значимость убеждения участников преобразования образовательных систем в целесообразности вводимых изменений. Действительно, осуществляемые преобразования образовательной системы, в первую очередь, сказываются на тех участниках образования, которые пользуются соответствующими образовательными системами (участвуют в их функционировании). Преобразования затрагивают их непосредственные интересы. Им приходится перестраивать свою деятельность, адаптироваться к меняющимся условиям реализации деятельности. Другими словами, от них требуются дополнительные трудозатраты на преодоление психического дискомфорта, на овладение новыми для себя приемами деятельности.

Нужно изучение организации поддержки перспективных идей, стимулирования творческой активности.

*Позитивная оценка:* отмечается наличие у субъектов опытно-экспериментальной деятельности мотивов, побуждающих к выполнению поставленных задач. *Негативная оценка:* присутствуют мотивы, побуждающие к некачественному решению задачи или отказу от участия в исследовательской деятельности.

## 2. Компоненты целеобразования

Специфика проблемы управления образованием посредством преобразования образовательных систем, заключается в том, чтобы своевременно обнаруживать соответствующие противоречия (между состоянием образовательного пространства и сущностью соответствующих образовательных систем) и предупреждать их разрушительные последствия.

Основные направления регулируемого эволюционирования образовательных систем:

- минимизация трудоемкости образовательной деятельности (взаимодействия), сохранение (повышение) комфорта профессионально-педагогической и (или) образовательной деятельности;

- улучшение свойств образовательных систем и их функциональной результативности (речь может идти, например, об улучшении функционирования образовательной системы в смысле уменьшения утомляемости участников образования).

Оценивается наличие компонентов целеобразования, по предметному содержанию совпадающих с внешними требованиями к решению проблемы; осмысленность возможных последствий намеченных преобразований.

Выбор общего направления преобразования школы анализирует Л.В. Шibaева. Она считает, что этот выбор может осуществляться двумя различными путями. Первый – это движение «сверху» – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции переход к воплощению ее на практике с целью изменения последней. В этом случае важным оказывается переход от принятия и понимания концепции к практическому воплощению ее принципов. Вторым путем – движением «снизу» – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации. В этом случае важным становится: организация способов рефлексии по отношению к практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов.

В выборе общего направления развития, по мнению Л.В. Шibaевой, важно различать открытые и закрытые стратегии.

К стратегиям закрытого типа можно отнести, так называемые, проектные стратегии, ориентированные на некоторый идеальный образец конечного результата, например, идеал выпускника, описанных на языке личностных качеств. Единицей планирования (и анализа) выступает учебная предметная задача, учебно-профессиональная задача, задача-ситуация.

Стратегии открытого типа (более выигрышные) – предполагают описание процессов обучения и воспитания в таких организационных, дидактико-методических и психологических характеристиках, которые связаны с возможностью строить взаимодействия учеников и учителей, удовлетворяющие их «здесь и теперь», а не в отделанном, неопределенно воспринимаемом будущем. Это требует изменения единиц планирования (и анализа) работы педагогов. В качестве единицы выступает социально-коммуникативная единица,

вбирающая акты взаимодействия и общения всех спектров: учебных, деловых, личностных.

Особый интерес в этой связи для психолога имеет вопрос о критериях обобщенной оценки опыта гуманизации образовательных систем. И.А. Колесникова выделяет следующие критерии гуманизации [7, с. 111]:

– развитие ценностных ориентаций, профессиональных установок..., логика движения которых должна быть направлена в сторону работы с Человеком, акцентируя внимание на качественных показателях личностно-гуманной ориентации как базового компонента в структуре профессиональной компетентности;

– деятельный интерес к проблемам человека, стремление глубже проникнуть в закономерности, по которым идет развитие индивидуальности ребенка, взрослого; стремление развить, сохранить на психофизиологическом, социальном, нравственном уровне как личность, т.е. «понимание человека как меры целесообразности любой педагогической системы, любой педагогической деятельности, внедрения любой инновации в сфере образования»;

– момент принятия и реализации цели ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка (принцип двудоминантности педагогических процессов, учет при их построении жизненных смыслов, потребностей, интересов как ребенка, так и взрослого);

– способность к прогнозу и анализу действий и последствий учителя в адрес ребенка;

– способность учителя создать индивидуально-личностно ориентированную модель своей деятельности, но при условии, что эта модель предполагает быть динамичной.

При проектировании программы экспертизы конкретного проекта психологу следует учитывать в качестве ориентира образованность – свойство личности, выражающееся в стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоопределению, самореализации); личностное образование, проявляющееся при специальной организации образовательного процесса, в основе которого лежит образовательная программа [18, с. 46]. Педагогический коллектив как коллектив исследователей должен быть озабочен тем, что определяет сегодня развитие образовательной системы – разработкой (внедрением) принципов построения образовательной программы учреждения.

*Позитивная оценка:* наличие компонентов целеобразования, по предметному содержанию совпадающих с внешними требованиями к решению проблемы.

*Негативная оценка:* наличие компонентов целеобразования, не совпадающих с внешними требованиями решения задачи.

### 3. Операциональные компоненты

Умение сопрягать точно сформулированные и полно уясненные смыслы, вкладываемые участниками инновационных разработок в образовательные ценности и идеалы, с технологиями, способами взаимодействий и учебным содержанием, является важнейшим критерием глубины грамотности, тонкости осуществляемой работы коллектива (Л.В. Шибеева).

Это может быть анализ опытно-экспериментальной деятельности в нескольких планах.

В зависимости от темы ОЭР можно выделить следующие «пласты» психологической экспертизы образовательной практики:

– *содержание образования* экспертируемой педагогической системы (что является реальным содержанием того, что делает учитель; в чем состоит содержание этой образовательной системы в целом: цели, задачи, способы их достижения и т.п.);

– *организационные и деятельностные формы*, с помощью которых это содержание существует как реальная практическая деятельность (педагогические технологии, техники, приемы и т.п.);

– *коммуникации* (взаимодействие учителей и учеников, их отношения и разные формы общения и пр.);

– *индивидуальные особенности педагогической деятельности* (педагогические стили учителей школы);

– *субъективные представления учителей о содержании образования* (идеи, идеалы, смысл, ценности, принципы, цели; частные предметные концепции) – как явные (декларируемые) концепции, так и неявные (скрытые);

– *управленческие средства* (организация управления данной педагогической системой: сообщества, связанные с данным образовательным учреждением и способы их взаимодействия, структуры управления учреждением, формы их координации и т.п.);

– *рефлексивное содержание* (роль и назначение данной образовательной системы, процессы, инициируемые и организуемые образовательным учреждением, процессы жизни сообщества, влияющие на образовательную систему).

Основными направлениями инновационных изысканий в образовательном учреждении являются следующие:

– формирование нового содержания образования (психолога может интересовать выстраивание профильного и индивидуализированного образования, психолого-реабилитационного, коррекционного и компенсаторного образования, разнообразия видов дополнительного образования, а также коррекция мировоззрения учительства в аспекте отказа от волюнтаризма в определении содержания образования);

– разработка и реализация новых педагогических технологий, методик, систем развития детей и подростков (психолога может интересовать наметившаяся тенденция смещения психологического содержания образования от способов человеческой деятельности, направленных на преобразование внешне-предметного мира, в сторону способов деятельности, непосредственно ориентированных на целенаправленное преобразование сознания (психики) человека в соответствии с собственной природой человеческого развития и потому выступающих в качестве психологических средств саморазвития индивида).

Одна из основных проблем экспертизы – экспертиза усилий по совершенствованию содержания образования.

Содержание образования как предмет системного анализа является достаточно сложным. А.О. Зоткин отмечает, что сложность как познавательная, так и управленческая проявляется в многообразии тех смыслов, которые вкладываются в понятие и теоретические обоснования содержания образования.

И.Ю. Малкова приводит обзор подходов к определению «содержания образования».

*В настоящее время содержание образования – категория, которая переживает существенное развитие, и ее определения своеобразны относительно различных подходов. Например, В.В. Краевский анализирует содержание образования в русле различных педагогических концепций и отмечает, что оно выступает, «во-первых, как несколько сокращенные основы наук; во-вторых, как совокупность знаний и навыков; в-третьих, как педагогически адаптированный социальный опыт» (Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией// Педагогика. – 1994. – С. 6–26 (с. 26)). На социальную обусловленность содержания образования обращают внимание другие авторы (Теоретические основы процесса обучения в советской школе/Под ред. В.В. Залевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – С.27 (с. 37)). По их мнению содержание образования – это педагогическая модель социального заказа, обращенного к школе. В этой же работе подчеркивается взаимосвязь содержания образования со способами обучения: «с одной стороны, характер содержания определяет способ деятельности, а с другой – само содержание необходимо еще при проектировании воплощать в такой форме, которая в максимальной степени соответствовала бы характеру и форме деятельности» (там же). В концепции развивающего обучения отмечается, что «основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производятся методы (или способы) организации обучения» (Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения. – Томск: Пеленг, 1992. – 38 с. (с. 38)). И.Ю. Малкова усматривает общее во всех работах – отмечается заданность содержания и форм образования, их независимость от реально существующей педагогической практики, ее субъектов.*

*В.И. Зверева приводит разные точки зрения на понятие «содержание образования»:*

*И.Я. Лернер М.Н. Скаткин (1975):*

*– система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании верной диалектико-материалистической картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к практической и познавательной деятельности;*

*– система общим интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных деятельностей;*

*– опыт творческой деятельности, ее основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством в процессе развития общественно-практической деятельности;*

– система норм отношения к миру, друг другу, «являющаяся основой... убеждения».

Н.А. Сорокин (1988) включает в понятие «содержание образование»:

– «знания о природе, обществе, технике, мышлении и о способах деятельности;

– опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;

– опыт творческой поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;

– опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие личностно-определенных объектов, включенных в ее систему ценностей».

Э.Д. Днепров (1994). Содержание образования – «это неразрывное, органическое единство двух компонентов – ориентирующего в культуре и творчески-деятельностного».

В.И. Зверева, обобщая вышеизложенные точки зрения, утверждает, что «содержание образования включает много компонентов, количество которых при детализации можно увеличивать, а при свертывании – сокращать».

И.Ю. Малкова пытается иначе подойти к понятию содержание образования с позиций совместной деятельности субъектов образовательного процесса и выделяет следующие характеристики содержания образования:

– порождается в совместной деятельности педагога и ребенка и может быть разным в зависимости от качества вовлеченности педагога и ребенка в совместную деятельность;

– оформляется в педагогической практике как предмет совместной деятельности;

– не может иметь своим определением значение, заданное вне деятельности;

– игнорирующее качество совместной деятельности.

Новым, другим здесь является отношение к содержанию образования – оно возникает, оказывается, складывается. Изменения в содержании образования не связаны напрямую с изменением транслируемых знаний, а характеризуются такими признаками, как понимание, переживание ценностного и смыслового пространства.

Проектирование может осуществляться там, где начинают переосмысливаться целевые установки и методическая сторона образования. Цели фиксируются как саморазвитие, самостановление, самоорганизация, построение смыслового, личностного пространства образовательной деятельности.

А.О. Зоткин перечисляет проблемные вопросы, обнаружившиеся при конструировании содержания образования:

– что является основой самоопределения педагога при выборе структурных компонентов содержания образования, знаний, умений, учебного материала и т.п.?

– как изменяется содержание образования в зависимости от изменения в учебном плане характера распределения часовой нагрузки, введения новых предметов и т.п.?

– чем отличаются друг от друга учебные программы по предмету: количеством часов, выбором тем, расширением учебного материала? Насколько учебная программа, составленная самим педагогом, является авторской?

По мнению А.О. Зоткина управление развитием содержания образования предполагает экспертную оценку нескольких подсистем содержания образования, описанных с помощью разных языков:

– эпистемологический язык (эпистемология – учение о знании, эпистемологический язык рассматривает процесс конструирования и трансляции знания, «бытие знания», само знание как проблему; на языке эпистемологии обсуждается логика учебного предмета и логика познавательной деятельности);

– организационно-дидактический язык описания содержания образования рассматривает вопрос о том, как организуется педагогический процесс (учебный план, учебные программы);

– психолого-педагогический язык описания содержания образования предусматривает прогностическое конструирование содержания образования в личностном и индивидуальном измерении;

– социокультурный язык описания содержания образования – овладение ребенком системой представлений, норм, отношений, ценностей, которая «скрыта» в самом укладе жизнедеятельности.

Д.В. Галкин считает, что управление содержанием образования включает определение и нормирование последнего, а также всегда создаваемые концептуальными средствами нормы, проекты, технологии, механизмы мониторинга и проблемного анализа, концептуальную культуру управленца.

Минимальное требование – наличие в управляющей подсистеме стратегии управленческого и педагогического подходов, а также наличие в стратегии рефлексивной зоны, содержащей критерии развития.

Управление развитием содержания образования требует выхода в позицию согласования подходов и целых стратегий по основаниям их развития. Для этого необходимо владение концептуальным аппаратом каждого подхода и культурной работы в согласованной коммуникации.

А.В. Кашлов утверждает, что образование в школе, ориентированное на развитие у детей творческой инициативы и на умение ее проявлять и оформлять, – это воспитание совместными усилиями философа и философски настроенных преподавателей творческого, яркого, непохожего ценностно-устойчивого человека, адекватно понимающего других людей, культуру и мир, знающего

собственные способности и возможности; это формирование самостоятельной, действующей личности.

Особая проблема – *экспертиза дидактических поисков педагогов.*

О.В. Шушпанова приводит следующую типологию дидактических поисков:

- усвоение жестко заданного образца (технологически построенная продукция);
- учебно-поисковая деятельность (поиск и выработка нового знания);
- дискуссионная (диалоговая, коммуникативная) деятельность;
- игровая деятельность (включая игровое моделирование и игровую экспрессию).

Подходы к уточнению образовательных технологий могут быть самыми различными. Так, единицей анализа при реализации стратегии совместной продуктивной деятельности (СПД) названа учебно-воспитательная ситуация, охватывающая всю полноту сторон образовательной системы, учебного содержания, учебных взаимодействий:

1. *План учебного содержания.* В стратегии продуктивных учебных взаимодействий он организуется на основе включения учеников с самого начала обучения в решение творческих, продуктивных задач, которые открывали бы культурный и социальный смысл учебного содержания и деятельности с ним. Развитие этого плана происходит как взвешенное чередование творческих и репродуктивных задач, отвечающих темпам освоения учениками новых предметных содержаний и способов познавательной деятельности.

2. *План освоения новой деятельности,* построенный в логике сменяющих друг друга форм продуктивных взаимодействий педагога с учениками. Формы взаимодействий перестраиваются по мере становления способов деятельности учеников, проходя ряд фаз и этапов: этап введения в деятельность; этап разделенной деятельности; этап деятельности, поддержанной со стороны преподавателя, этапы саморегулируемой, самопобуждаемой и самоорганизуемой деятельности; этап партнерства.

3. *План взаимоотношений учеников,* включенный в процесс постановки, разработки и решения продуктивных заданий. Он предполагает смену индивидуалистических установок учеников на установки сотрудничества, партнерства, взаиморазвивающего состязания.

4. *План взаимосвязи и сопряженного развития трех указанных выше аспектов:* способов освоения содержания новой деятельности, форм взаимодействия участников ситуации и норм сотрудничества, оформляющихся в группе.

Выбор общего направления преобразования школы анализирует Л.В. Шibaева. Она считает, что этот выбор может осуществляться двумя различными путями. Первый – это движение «сверху» – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции и воплощения ее на практике с целью изменения последней. В этом случае важным оказывается переход от принятия и понимания концепции к практическому воплощению ее принципов. Второй путь – движение «снизу» – от практических находок, приемов и методов

работы – к их концептуализации. В этом случае важным становится: организация способов рефлексии по отношению к практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов.

Автор анализирует объективные и субъективные трудности практического продвижения в этих двух направлениях.

Первый путь. В психолого-педагогической науке представлено довольно большое разнообразие концепций образования в целом или частных концепций обучения и воспитания. Они обладают чертами логической целостности, систематичностью, организованностью и культурностью своих текстовых положений. Однако процесс превращения их в инструмент преобразования и развития живой педагогической деятельности далеко не прост. Теоретические знания, не переведенные в статус практико-методических рекомендаций, трактуются часто педагогами как некоторые общие пожелания, которые могут украсить рекламу их деятельности, но никак не повлияют на ее реализацию. Рекомендации, исходящие из достаточно стройной и целостной концепции, при их столкновении с условиями школьной практики могут также приобрести в сознании педагога черты реестра предложений, часть из которых расценивается как очевидные, банальные для него, а другая как практически не реализуемые, так как их трудно или невозможно включить в живой поток актуальной деятельности педагога и принятых сценарных единиц жизни школы (уроки, факультативы, внеурочные события). Таким образом, культурная концепция, ориентированная на создание целостной педагогической системы, не становится основанием для порождения образовательной стратегии школы.

Второй путь. Описания находок и приемов, сделанные самими педагогами при попытке обобщения и формулировки принципов, часто выглядят бедно, схематично, не схватывают самой сути новации. Они представляются в виде перечня методических требований условий и результатов, которые педагог считает наиболее существенным для эффективной работы. В этот перечень входит далеко не все, что он реально учитывает и создает в процессе работы. Часть условий как бы сами собой подразумеваются, особо не выделяясь в сознании педагога из контекста как процедур педагогической деятельности, так и сложившихся форм ее организации. Поэтому передача приемов и находок, их интерпретация и понимание возможны во всей полноте лишь при демонстрации живой деятельности, в контексте которой выступает выигрышность и психологическая тонкость того, что утрачивается в описании педагогов. Нестрогое и несистематизированное описание даже хорошей практики не позволяет подняться самому описанию до уровня концепции, а практике быть осмысленно и членораздельно организованной в целостную стратегию.

Л.В. Шибаева указывает и на два варианта реализации выбранных подходов с точки зрения глубины проработки их научных и методических основ. Первый подход предполагает обширную и тонкую культурную работу по уточнению нюансов психологического содержания формируемых новообразований, способов их обеспечения, известных в исследовательской, экспериментальной или массовой психолого-педагогической практике, осознанную постановку задач

формирующего, обучающего, широкого образовательного эксперимента по глубокому исследованию содержания самих этих новообразований на основе возникающей инновационной площадки. В случае дилетантски упрощенной работы не предполагается выявление природы желаемых свойств личности, когда сами новообразования описываются на «вульгарной смеси» бытового и собственно психологического языка, не анализируются по их культурным основаниям, и вся программа носит характер набора пожеланий.

Особое значение (в соответствии с профессиональной принадлежностью) уделяется теоретической проработанности психологического аспекта проблемы; разработанности вопросов психологического и педагогического мониторинга УВП (в соответствии с темой эксперимента), функциональной готовности психолога к сопровождению экспериментальной деятельности учреждения.

*Позитивная оценка:* в наличии операции, оптимальные по структуре, т.е. адекватные не любым условиям деятельности, а наилучшим условиям (смысловая амплификация образовательных процессов). *Негативная оценка:* имеют место операции, не оптимальные по структуре.

Психологическая компетентность, необходимая для успешной реализации *программно-целевого управления*, состоит в следующем:

1) понимание сущностных характеристик данной стратегии управления, к которым могут быть отнесены: ориентировка на достижение конечного результата в логике поэтапного действия; формирование дерева целей, разработка адекватной исполняющей программы, реализация управляющей программы; проведение специальной работы с целями и целеобразованием, определение миссии школы; вовлеченность в осмысление и формулирование цели администрации, педагогического коллектива, родителей;

2) освоение программно-целевого управления через набор функций, в том числе: изучение требований внешнего и внутреннего социального заказа, организация и проведение проблемно-ориентированного анализа, выявление проблем в деятельности образовательного учреждения, разработка программ развития (решения проблем), обсуждение результатов деятельности, в том числе:

– понимание способов изучения требований внешнего и внутреннего социального заказа как одной из основных функций управления; осознание существенно большей (по сравнению с типичными социально-экономическими системами) неопределенности внешнего заказа как одной из специфических особенностей управления образованием; знание факторов, определяющих неопределенность внешнего заказа к образованию в современной России; усвоение ценностей гражданского общества и целей реформирования образования; понимание соотношения управленческих целей реформирования образования и целей образовательной реформы; специфики управления в образовании в условиях реформирования; управленческих механизмов реформирования образования (экономические, организационные, кадровые); освоение социально-психологических методов изучения социального заказа;

– понимание значения, объектов, принципов анализа и диагностики различных процессов в образовательном учреждении, критериев качества реальной образовательной ситуации; освоение методов организации и проведения проблемно-ориентированного анализа деятельности образовательного учреждения; понимание факторов, оказывающих влияние на процесс анализа ситуации, в том числе мнения, пристрастия, субъективная значимость стоящей задачи, социальные факторы; осознание возможностей психологической экспертизы в образовании и понимание ее основных компонентов (мотивационных; компонентов целеобразования и операциональных компонентов);

– понимание мотивирования как одной из основных функций программно-целевого управления; сущность мотивирования как целенаправленного воздействия руководителя на мотивационную сферу членов коллектива посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели, и члены коллектива начинают действовать в направлении, опосредованно заданном руководителем; социально-психологическая стратегия и социально-психологическая тактика управляющей программы; механизмы мотивирования: создание ситуации «критической самооценки», создание ситуации «делегированной инициативы», проектирование ситуации «установки», создание «организационно-деятельностной ситуации»;

3) освоение процедур и методов разработки программ развития (решения проблем), организации работы по прогнозированию, подготовке вероятных сценариев развития ситуаций; осознание ошибочных действий руководителей на разных стадиях разработки проекта (на этапе постановки проблемы, на стадии селекции проблем, на этапе построения информационной модели проблемной ситуации, на этапе построения концептуальной модели проблемной ситуации, на этапе выявления и оценки альтернатив, на этапе принятия решения) и психологических предпосылок нарушений в деятельности;

4) осознание значения обсуждения результатов деятельности, обеспечения обратной связи по результатам управленческой деятельности, как следствия уровня реализованной сформированности качеств руководителя и уровня осуществления программно-целевого управления;

5) осознание сильных сторон программно-целевой стратегии управления;

6) осознание слабых сторон программно-целевой стратегии управления, связанных с действием факторов, затрудняющих ее применение (быстрое изменение обстановки вокруг учреждения, постоянное изменение ресурсов (чаще в сторону сокращения), необходимость быстрой модернизации деятельности и др.); проектные формы деятельности ориентированы не на образование субъекта, а на достижения, изменения, преодоление «сопротивления» практики; наличие ситуации, когда разные участники совместной деятельности находятся по отношению к выработке целей в разной степени ценностного соподчинения; преобразование практики подчинено и ограничено решением проблем «ценностных» лидеров; ограниченные возможности в использовании и

различении разных способов совместного действия, а значит, и ограничение возможности понимания ими норм и границ совместной деятельности;

7) формирование и реализация общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления программно-целевой стратегии управления (в том числе: демонстрация собственной приверженности к процессу изменений, способность эффективно взаимодействовать с внешней средой, способность донести цели организации до каждого сотрудника и создать творческий коллектив; умение решать проблемы, возникающие в процессе интеллектуальной деятельности; умение влиять на людей, умение обучать коллектив; способность формировать и развивать эффективные творческие группы, наличие творческого подхода, разумные личные ценности, упор на постоянный личный рост).

### **3.3. Состав психологического обеспечения субъектно-образующего управления**

Управление может рассматриваться и в ракурсе управления образованием субъекта педагогической практики, в качестве которого выступает соорганизация, совместность участников совместной деятельности. Поэтому образование сообщества, соорганизации и есть образование субъекта в субъектно-образующей стратегии управления (Г.Н. Прозументова).

Г.Н. Прозументова подчеркивает особую роль субъектно-образующего управления на современном этапе, поскольку понимает инновацию в образовании как способ проявления, существования и становления субъекта образовательной практики, и управленческие средства обсуждает как средства, способствующие (или не способствующие) становлению субъекта (образованию субъекта). Иными словами, обсуждение проблемы управления инновациями следует конкретизировать как *проблему управления образованием субъекта педагогической практики*.

Ученый обозначает эти уточнения следующими тезисами.

1. В периоды перестройки государственных социальных форм жизни возникают инновационные движения, поскольку инновация – способ образования и существования субъекта в педагогической практике.

2. В понимании субъекта существенной его характеристикой полагается стабильность к осуществлению целей, способность «производить» цели, к смыслообразованию. Суть дела в том, чтобы вовлечь самих субъектов педагогической практики в образование целей, разработку концепций, стратегий развития.

3. Проблематика развития субъектности связана с *преодолением* человеком натуральных, естественных форм жизни, поведения. Отсюда при обсуждении проблемы субъектности существенно, что субъект сам для себя является предметом и целью преобразования.

4. Образование субъекта полагает, что субъектом образования выступает *соорганизация, совместность* участников совместной деятельности. Поэтому образование сообщества, соорганизации и есть образование субъекта.

Лишь в той мере, в какой преобразуется сообщество, соорганизация и как преобразуется в совместной деятельности, можно ожидать развитие отдельного субъекта.

5. Чтобы понимать и обсуждать качество реальной образовательной ситуации, можно ориентироваться на следующие характеристики субъекта: порождение, «производство» самими субъектами образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование совместной деятельности).

Как мы уже говорили, функциональное содержание *смыслопорождающего (или целепорождающего, субъектно-образующего) управления* можно представить через набор функций: предоставление возможности каждому участнику совместной деятельности проявлять, образовывать индивидуальные смыслы совместной деятельности, цели прежде всего своего образования; постоянная работа со смыслами, их оформлением, переоформлением и соорганизацией; обеспечение целенаправленной деятельности по сближению общих целей и целей отдельного человека; создание условий для непрерывного повышения компетентности членов коллектива (для овладения новыми педагогическими идеями, средствами, технологиями, а также для развития профессионального самосознания).

Трудности в реализации субъектно-образующей стратегии Г.Н. Прокументова усматривает в том, что «тотальная» вовлеченность всех участников образования в целеобразование обуславливает: а) проявление и порождение большого реального разнообразия индивидуальных смыслов, идеальных форм; б) ситуацию функционально-смысловой неопределенности из-за невозможности иерархизма или соподчинения одних смыслов другим; в) необходимость постоянной работы со смыслами, их оформлением переоформлением и соорганизацией. Таким образом, управление оказывается невозможно редуцировать к контролю или выбору значимых проблем. В этом смысле оно становится более сложным. О.Л. Медведкова подчеркивает, что управление становится менее заметным, но сам управленческий процесс при этом только усложняется за счет требования учета новых факторов, включающихся в него. «Затребовано» творческое начало личности, поскольку содержательно управление ориентируется на создание нового образа идеи, идеологии практики.

От руководителя требуется особая методологическая рефлексия.

Важнейшей характеристикой этой стратегии управления становится обстоятельство, что объектом управления, по сути, становится профессиональная ментальность.

Педагогический коллектив, как правило, представляют люди с разной «профессиональной ментальностью» (А.К. Маркова), которых едва ли можно назвать «единомышленниками», а значит образовательному учреждению

необходимо «выращивать» свою образовательную среду и создавать собственный менталитет» (В.В. Рубцов). Г.Н. Прокументова в связи с этим отмечает, что главные задачи школы – понять сущность и «выращивания» конкретной образовательной среды, и особенностей формирования ее ментальности (которая не сводится к совокупности индивидуальных ментальностей учителей, хотя и включает ее в себя).

Прежде всего, само внутришкольное управление должно стать носителем определенных значимых ценностей, процессом конкретизации и реализации ценностей, образующих философию школы, особой ценностно-ориентированной деятельностью (О.Л. Медведкова).

О.Л. Медведкова в своем исследовании показывает, как можно управлять развитием профессиональных ментальностей учителей, а также становлением общей ментальности развивающейся образовательной среды. Для этого автор наполняет полидисциплинарное понятие «профессиональная ментальность» конкретным содержанием как педагогической категории, характеризующей как личность самого учителя, так и степень вхождения его в инновационную педагогическую практику.

Индивидуальная профессиональная ментальность – профессионально значимое качество личности учителя, которое проявляется в особенностях и структуре их терминальных ценностей, мотивационной готовности к включению в инновационные процессы, типологических особенностях профессионально-педагогических установок.

О.Л. Медведкова констатирует, что ценностным приоритетам учителей, выбирающих школу, в которой конечным результатом деятельности предполагается суверенная личность (способная строить свой многомерный ценностно-смысловой мир, свою действительность, проектировать и реализовывать свой образ жизни), соответствуют собственная личностная самореализация и самовыражение.

Ментальность образовательной среды – особая динамическая характеристика, особое качество, присущее школе как пространству, в котором происходит развитие субъектов образовательного процесса, во многом определяющее и сам процесс развития.

Автор показывает, что управление становлением профессиональной ментальности образовательной среды должно опираться на знание особенностей профессиональной ментальности учителей, фиксируемых через совокупность взаимосвязанных между собой факторов, в которых она проявляется.

Для успешного управления руководителю необходимо знать личностные особенности педагогов, разбираться в сущности личностно-профессионального развития учителя на разных этапах профессионального становления, в разных моделях профессиональной практики (личностно-ориентированная концепция, концепция развивающего обучения и др.).

В этой связи нельзя не упомянуть о проблеме авторитаризма в педагогической среде. Авторитаризм представляется в современных исследованиях как свойство личности (Т. Адорно, Г.В. Залевский, К.Г.

Митрофанов, Л.М. Фридман и др.), психологическое состояние (Э. Гринвальд, И.Ю. Кулагина, К.Г. Митрофанов), педагогическое действие (Р. Бернс, Д. Ричардсон и др.). Но чаще всего рассматривается как тип педагогической деятельности (И. Акимов, П.Б. Ганушкин, В. Клименко, М.Ю. Кондратьев, Н.Ф. Маслова, К.Г. Митрофанов). Отсюда изменение качества педагогической деятельности связывается с преодолением авторитаризма, отказом от него в пользу партнерства, сотрудничества и т.д. (В.А. Кан-Калик, С. Соловейчик).

О.А. Федяева, опираясь на деятельностный подход, утверждает, что проблематика авторитаризма не сводится к его преодолению, искоренению, но осмысливается как изменение качеств авторитаризма в деятельности, определение границ и условий его использования.

Натурализации, а вместе с тем и тотальному распространению авторитаризма в практике способствует отчуждение педагогов от целей образования, рефлексии и образования своей деятельности. Культурная осознаваемая форма авторитаризма порождается в процессе участия педагогов в преобразовании практики, в процессе выработки ими целей своей деятельности, ее рефлексии, образования своей деятельности (О.А. Федяева).

Переход от естественной (натуральной), т.е. поведенческой формы авторитаризма, к культурной (рефлексируемой) возможен при создании определенных условий и характеризуется тем, что эта форма деятельности начинает использоваться как одна из возможных форм, осознаются границы ее использования и отличие авторитаризма от других типов педагогической деятельности (лидерство, партнерство) (О.А. Федяева).

Субъектно-образующее управление базируется на определенных способах взаимодействия участников образования, определенных формах общения.

Уровневые модели общения, структура, характеристики, значение каждого уровня и др. рассматриваются многими авторами. Так, к субъект-субъектному общению (столь важному для реализации субъектно-образующей стратегии) можно отнести транскомуникации и интеркоммуникации в коммуникативном подходе В.И. Кабрина; интимное общение, близость, деятельность в трансактном анализе Э.Берна; содружество и партнерство в «шкале взаимодействия» Е.Л. Доценко. Признаки субъект-объектного общения содержатся в экстракоммуникациях и интракоммуникациях в коммуникативном подходе В.И. Кабрина; в ритуалах, времяпрепровождении, играх в трансактном анализе Э.Берна; в соперничестве, манипуляциях, доминировании в «шкале взаимодействия» Е.Л. Доценко.

На основе анализа работ Э. Берна, А.У. Хараша, Л.А. Петровской, Е.Л. Доценко, В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой и др. можно представить качественные характеристики этих двух форм общения:

Таблица 2

S–S общение	S–O общение
Сравнение на основе субъект-объектной парадигмы (А.У.Хараш)	
Равенство психологических позиций участников, обоюдная активность сторон, при которой каждая не только испытывает воздействие, но и сама в равной степени воздействует на другую взаимным проникновением в мир чувств и переживаний друг друга, готовность встать на точку зрения другой стороны, стремление к соучастию, принятию друг друга, активная взаимная гуманистическая установка партнеров	Только один из партнеров выступает в полноправной роли субъекта, активного, воздействующего, управляющего, в то время как второму партнеру отводится роль объекта воздействия и манипуляций со стороны первого; доминирование одного из партнеров, манипулирование партнером по общению, когда общение по тем или иным причинам не приобретает характер диалога, а остается не по форме, а по сути монологическим
Сравнение по параметру продуктивности – непродуктивности (Л.П. Петровская)	
Продуктивное общение: содержит неформализуемые, неалгоритмизируемые стороны общения и характеризуется порождением новых мотивов, целей, операций и их последовательностей; реализация общения предполагает подключение творческого потенциала личности	Репродуктивное общение: характеризуется стандартностью, алгоритмизируемостью общения
Сравнение по параметру глубинности – поверхностности (Л.П. Петровская)	
Глубинное общение: задействованы в общении личностно-смысловые образования партнеров по общению, такие как потребности, ценности, интересы и т.п.	Поверхностное, формальное общение: реализует только внешние, поведенческие, операциональные аспекты общения

S–S общение	S–O общение
Сравнение моральной стороны общения (Е.Л. Доценко)	
Отношение к партнеру как к ценности, признание самооценности другого человека как свободного, ответственного, имеющего право быть таким, каков он есть, и желать того, чего он желает	Общение характеризуется отношением к партнеру по общению как к средству, объекту. Отношение к другому как к орудию достижения своих целей: нужен – привлечь, не нужен – отодвинуть, мешает – убрать (иногда вплоть до физического уничтожения). Допустимость (моральное оправдание) такого общения базируется, во-первых, на основе веры в неравенство людей, на ощущении собственного превосходства над другими, доходящего до чувства собственной исключительности
Сравнение психологической стороны общения (Е.Л. Доценко)	
<i>Мотивационный аспект:</i> установка на ценность другого конкретизируется в стремлении к сотрудничеству, установлению равноправных, партнерских взаимоотношений и совместному решению возникающих проблем	<i>Мотивационный аспект:</i> отношение к другому человеку как к объекту конкретизируется в желании обладать, распоряжаться им, стремлении получить одностороннее преимущество, непременно добиться своего
<i>Когнитивный аспект:</i> готовность понять другого, умение децентрироваться, видеть человека во всей его многосложности, уникальности и изменчивости	<i>Когнитивный аспект:</i> эгоцентризм – непонимание другого, отсутствие попыток увидеть ситуацию его глазами, упрощенное, одностороннее видение своего партнера, использование стереотипных представлений, расхожих суждений о нем
<i>Операциональный аспект:</i> характеризуется установкой на диалог и сотрудничество	<i>Операциональный аспект:</i> опора на однонаправленность воздействия, его монологичность с использованием стандартных, привычных, автоматических приемов

Важно знать особенности и уметь адекватно применять разные формы общения. Г.А. Ковалев указывает, что даже стратегия доминирования может быть адекватной и наиболее эффективной, если субъект находится в экстремальной

ситуации. Э. Берн, наряду с играми, имеющими для личности отрицательное значение, выделяет так называемые «хорошие» игры. Л.А. Петровская отмечает, что даже такая безусловно положительная позиция, как позиция равенства, может вызвать неудовлетворенность, если эта позиция неизменна во всех случаях взаимодействия. Е.Л. Доценко говорит о невозможности вовсе обойтись без манипуляции (традиционно относимой к «плохому» общению) в сферах управления, образования. Адекватном в этом случае, считает автор, является решение, когда манипуляция не превышает тот уровень, который диктуется спецификой конкретной производственной (образовательной) задачи. Таким образом, в качестве меры эффективности, делает вывод О.И. Муравьева, выступает адекватность, соответствие. Л.А. Петровская подчеркивает: «В целом компетентность в общении обычно связана с овладением не какой-либо одной позицией, а с адекватным приобщением к их спектру... Гибкость в адекватной смене психологических позиций – один из существенных показателей компетентного зрелого общения».

Задачи *психологического сопровождения* субъектно-образующей стратегии управления:

- помощь в осознании руководителем перспектив применения субъектно-образующей стратегии управления;

- создание условий для постепенного овладения участниками образования разными коммуникативными стратегиями (при необходимости обеспечивающих переход от коммуникативных стратегий низших уровней к стратегиям высших через трансформацию коммуникативных стратегий (от закрытости, неравенства, эгоцентризма, к открытости, равенству, конгруэнтности));

- содействие созданию специальных условий для изменения качества авторитаризма в педагогической деятельности, его идентификации и использования как одной из возможных культурных форм педагогической деятельности (вовлечение педагогов в процесс целеобразования и рефлексии процесса развития образовательного пространства школы; востребованность и возможность построения педагогами проектных действий в развивающемся образовательном пространстве школы; актуализация потребности педагогов в использовании ими различных моделей педагогической и совместной деятельности в практике; идентификация педагогами разных моделей, форм, используемых в деятельности, и установление тем самым границ использования авторитаризма как одной из форм педагогической деятельности) (О.А. Федяева);

- содействие созданию условий для доподготовки учителя к работе в выбранной им модели профессиональной практики (соответствующее изменение форм и методов психологической подготовки);

- осуществление психологической переподготовки (доподготовки) учителя в тот период (момент времени), когда сам переход на новую систему работы ставит перед учителем необходимость самоопределения в новой профессиональной деятельности, выработки собственной профессионально-личностной позиции (В.П. Похомов);

– поставка в систему управления знания особенностей профессиональной ментальности учителей, фиксируемых через совокупность взаимосвязанных между собой факторов, в которых она проявляется (О.Л. Медведкова);

– содействие созданию концепции развития школы, в которой фиксируется смена ценностных ориентиров, периодическому соотнесению наличного уровня развития профессиональной ментальности с должным, зафиксированным в концепции школы (О.Л. Медведкова);

– посредством применения опосредованных форм работы с индивидуальной профессиональной ментальностью педагогов содействие развитию мотивационной готовности к педагогическим инновациям; углублению понимания миссии школы; трансформации профессиональных установок, расширение ценностно-смысловых составляющих профессионального образа педагога (О.Л. Медведкова);

– содействие созданию условий, в которых способно формироваться желание саморазвития, расширение границ профессионального образа мира за счет персонификации новых профессиональных ценностей (чем выше степень принятия педагогом ценности системы «субъект – субъект», тем более он движим мотивом преобразования собственной деятельности (О.В. Никифорова));

– участие в непосредственном управлении становлением и развитием ментальности образовательного учреждения путем последовательной реализации основных идей школы развивающего типа.

Применение руководителем *субъектно-образующей стратегии управления* требует наличия в составе его психологической компетентности следующих компонентов:

– понимание сущности стратегии субъектно-образующего управления, ее цели (обеспечения условий для позитивного саморазвития учреждения и каждого участника образования), значения организации перспективной рефлексии для постановки проблем, когда проблемные ситуации прогнозируются и возникают как скрытые возможности развития; осознание предоставления всем участникам образования возможности производить свои цели и смыслы образования как возможности образовывать, прежде всего, цели своего образования;

– освоение управленческого действия через набор функций: предоставление возможности каждому участнику совместной деятельности проявлять, образовывать индивидуальные смыслы совместной деятельности; постоянная работа со смыслами, их оформлением, переоформлением и соорганизацией; обеспечение целенаправленной деятельности по сближению общих целей и целей отдельного человека; непрерывное повышение компетентности членов коллектива (создание условий для овладения новыми педагогическими идеями, средствами, технологиями, а также для развития профессионального самосознания);

– знание характеристик *субъекта* в образовании: порождение, «производство» самим субъектом образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий, авторских форм совместной деятельности

(формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование в совместной деятельности) (Г.Н. Прокументова);

– понимание ценностных ориентаций личности как сложного образования, вбирающего в себя различные уровни и формы общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего, а также сущности своего собственного «Я» (З.И. Файнбург). Структурно-психологический состав ценностных ориентаций личности (смысловой, или когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты). Классификации ценностных ориентаций личности по социальной значимости цели, по значимости в деятельности, по степени личного осознания ценности, по сложности проявления, по подвижности в процессах их становления. Индивидуальные социально-психологические механизмы становления ценностных ориентаций личности (влияние структуры общественных отношений, а также особенностей личности, ее жизненного опыта, специфики потребностей, интересов, отношений и мировосприятия). Выявление специфики ценностных ориентаций личности в их диалогическом взаимодействии с ценностными нормативами конкретной образовательной среды, профессиональной деятельности.

– знание коммуникативного содержания психологических функций управления;

– освоение практических способов реализации в процессе развития образования принципов взаимодействия: ценностно-ориентационного (проявляющегося в совместной деятельности, гибких и богатых взаимосвязях во всем многообразии их форм и полифункциональной коммуникации); совместимости коммуникационных систем (языковых, информационных, социокультурных условий продуктивного взаимодействия); оптимальности информации (концентрации взаимодействия на когнитивных аспектах деятельности); межкультурной адаптации (изучении когнитивной системы реципиента, концептуальных конструкций и моделей, механизма взаимодействия, раскрывающих сложный процесс коммуникаций на межкультурном уровне); коммуникативной активности (необходимости осмысления процесса взаимодействия в контексте тех факторов, которые или способствуют развитию этого процесса, или тормозят его развитие) (И.П. Семькин). Психологические методы и средства управления «созревшим» взрослым». Создание ситуаций взаимодействия посредством проектирования условий, способствующих: активному включению всех участников в обсуждение и выполнение действий на всех этапах организации взаимодействия; активизации исследовательской позиции всех субъектов; объективизации поведения, что предполагает получение обратной связи; партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста (И.П. Семькин).

– знание психологии организации социума единомышленников (создание в образовательном учреждении общей инновационно-развивающей среды, позволяющей всем участникам образования проанализировать способы деятельности и взаимодействия, создавать единое образовательное пространство);

– знание принципов и способов создания условий для непрерывного профессионального развития членов коллектива (для овладения новыми педагогическими идеями, средствами, технологиями, а также для роста профессионального самосознания) (Л.М. Митина);

– осознание сильных сторон субъектно-образующей стратегии управления (возможность индивидуального самовыражения; создание надежных и устойчивых средств управления; наличие механизмов, обеспечивающих равенство возможностей всех; сотворчество как главная ценность стратегии; разворачивание рефлексивных проектных форм работы, создание условий для проблематизации практики решения разными субъектами разных проблем; обращение к личному опыту каждого, обращение каждого к своему опыту и тем самым различение и производство разных форм деятельности приводит к образыванию субъектности каждого);

– понимание слабых стороны субъектно-образующей стратегии управления (присутствие ситуации функционально-смысловой неопределенности из-за невозможности иерархума или соподчинения одних смыслов другими);

– формирование и реализация общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления субъектно-образующей стратегии управления (в том числе: развитие рефлексивных и творческих возможностей в сфере управления, развитие способности находить в бессмыслице смысл, в неопределенности – определенность, в текучести – устойчивость в хаосе – гармонию, и наоборот).

Подводя итог характеристике содержания психологического обеспечения реализации субъектно-образующей стратегии управления, нельзя не согласиться с замечанием О.Л. Медведковой, которая замечает, что облик психологической службы образовательного учреждения задается «сверху» концепцией образовательного учреждения, а «снизу» – многообразием факторов, определяющих его функционирование.

### **Задания для самопроверки**

1. Проанализируйте психологический аспект реализации руководителем образовательного учреждения основных функций рационалистической стратегии управления (функции организации, контроля, мотивирования) по следующему алгоритму:

– проблемы при реализации функции;

– психологические и социально-психологические механизмы снижения эффективности реализации;

– актуальные задачи психологического сопровождения повышения эффективности реализации функции.

2. Проанализируйте возможности и особенности проведения психологической экспертизы образовательного проекта.

3. Назовите проблемы реализации субъектно-образующего управления и пути их преодоления.

4. Дайте характеристику психологической компетентности руководителя в реализации основных стратегий управления: рационалистической, программно-целевой, субъектно-образующей.

**Основная литература** [10; 12; 25; 26; 31; 33; 34; 37].

**Дополнительная литература** [3; 5; 7; 9; 13; 18; 19; 23].

#### **4. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Цель управления при личностно-ориентированном подходе – обеспечение в образовательном учреждении условий для раскрытия природы и реализации личностно-развивающих функций образовательных процессов, более глубокого понимания их сущности всеми участниками образования (В.В. Сериков).

Это определяет особенности не только в целях, содержании образования, но и в технологиях взаимодействия участников образования. Происходящие изменения в перечисленных основных категориях образования (цель, содержание, взаимодействие) стали «регулятивами» преобразования педагогического сознания и практики. В самом деле, способность чувствовать и мыслить невозможно развивать субъектам, действующим по принуждению, с приглушенными (ущемленными) природно обусловленными потребностями в саморазвитии (самопознании, самоусовершенствовании), с доминирующими квазипотребностями (ложными потребностями).

Между тем, кадровая ситуация в образовании содержит ряд негативных тенденций:

– низкий престиж педагога в обществе, как следствие – феминизация, старение (а это – консерватизм, снижение трудоспособности);

– отток наиболее квалифицированных кадров в высоко оплачиваемые отрасли экономики, как следствие – нехватка квалифицированных кадров;

– затруднения в организации эффективных потоков подготовки и переподготовки педагогов для работы по принципиально новым технологиям, как следствие – медленное совершенствование деятельности.

Итак, создание условий для реализации личностно-развивающих функций включает себя управление кадровыми процессами в образовательном учреждении.

Как известно, к кадровым процессам относятся [10, с. 284]: рекрутирование или привлечение в найм персонала; организационное обеспечение функционирования персонала; формирование резерва корпуса руководителей; внутриорганизационное движение кадров; завершение карьеры и др.

Часть этих процессов требует от руководителя образовательного учреждения реализации обычных для любой организации процедур, а часть – специфична.

### *Рекрутирование, или привлечение в найм персонала.*

Кадровая конкуренция в своем качественном аспекте интенсивнее в условиях избытка рабочей силы. В сфере образования – избытка рабочей силы нет. Преобладает конкуренция между образовательными учреждениями. Причем, образовательные учреждения с более высокой долей квалифицированных кадров испытывают дополнительные трудности в комплектовании кадров.

В литературе называются следующие факторы, влияющие на конкурентоспособность учреждения в найме персонала [14, с. 152]: имидж образовательного учреждения; особенности реализации социальной политики, направленной на предоставление педагогам льгот и услуг социально-экономического, культурного, бытового характера, обеспечение социальной защиты работников.

Как принимать учителей? В сфере образования на сегодняшний день решения о приеме того или иного сотрудника принимаются, в основном, на основе симпатий и антипатий, интуиции руководителя. Системы отбора педагогического персонала в готовом виде у нас пока не существует. Хотя в Англии, например, принят специальный закон – «закон Софи», устанавливающий необходимость поголовной предварительной проверки на *благонадежность* всех, кто собирается работать с детьми.

Профессиональный отбор – это научно обоснованный допуск людей к какому-либо определенному виду профессионального обучения и деятельности (В.Л. Марищук). Психологический отбор как один из видов отбора направлен на определение состояния, степени развития совокупности психологических качеств личности, которые определяются требованиями конкретных профессий или специальностей и способствуют успешному их овладению и последующей эффективной рабочей деятельности (В.А. Бодров).

Существуют разные методические подходы к оценке профессиональных способностей человека. Для сферы образования, на наш взгляд, особый интерес представляют современные взгляды на необходимость изучения человека с позиций категории субъекта деятельности. Важность опоры на использование этого методического подхода обусловлена тем, что только включение личности в систему общественных отношений и превращение ее в субъект деятельности обеспечивает синтез психологических требований деятельности и возможностей, стремлений, способностей, активности личности (именно так трактует подход К.А. Абульханова-Славская), а это и есть условие успешной реализации личностно-развивающего образования. С позиции включения личности в деятельность изучение субъекта должно предусматривать как оценку достаточно устойчивых, сложившихся и необходимых для осуществления деятельности качеств личности, так и учет возможного преобразования этих качеств в динамике профессионального обучения и труда, а также в связи с изменениями требований деятельности.

При организации отбора педагогов огромный интерес для психолога представляют выделенные Л.М. Митиной три *интегральные характеристики*

личности педагога, которые рассматриваются автором как факторы профессионального и личностного развития.

1. *Педагогическая направленность* – это профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности педагога и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. Это система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении [16, с. 41].

В структуру педагогической направленности Л.М. Митина включает:

1) направленность на ребенка (и других людей), связанную с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2) направленность на себя, связанную с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

3) направленность на предметную сторону профессии педагога.

2. *Педагогическая компетентность*. Это понятие включает в себя знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (самореализации) личности. Иными словами, под педагогической компетентностью педагога Л.М. Митина понимает гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения [16, с. 46].

Таким образом, в структуре педагогической компетентности педагога выделяются две подструктуры: деятельностная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

Кроме того, автор ссылается на выделенные Л.А. Петровской две тенденции в развитии коммуникативной компетентности: нормативная тенденция (усвоение заданных норм и эталонов) и личностно-творческая тенденция (конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации на участников ситуации, на себя, на партнера) [16, с. 46].

3. *Эмоциональная гибкость педагога* – включает в себя оптимальное сочетание *эмоциональной экспрессивности* и *эмоциональной устойчивости педагога*. При этом, эмоциональная устойчивость – свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях [16, с. 51]. Это свойство необходимо ввиду большой стрессогенности профессии, требующей от человека больших ресурсов самообладания и саморегуляции. Эмоциональная экспрессивность педагога – выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, в мимике и речи, ее интонациях, которые позволяют передать не только особенности характера педагога, но и образ его мыслей, его отношение к различным социальным ценностям, к детям и другим людям и, конечно, владеющие им переживания [16, с. 51].

\* Л.М. Митина подмечает, что наибольшей эффективностью процесс общения и учебно-воспитательный процесс в целом достигают тогда, когда

*дети переживают все три положительных эмоциональных состояния (радость, интерес и удивление) одновременно, комплексно. Их социализация ребенком необходима для развития его личности. И здесь все зависит от педагога, поскольку действует механизм социального научения.*

Названные характеристики личности и следует принимать во внимание при разработке процедур отбора на педагогическую деятельность.

#### *Адаптация специалиста*

Одной из проблем работы с персоналом в организации при привлечении кадров является управление трудовой адаптацией. В ходе взаимодействия работника и организации происходит их взаимное приспособление, основу которого составляет постепенное вхождение работника в новые профессиональные и социально-экономические условия труда [31, с. 358].

Можно говорить о следующих целях адаптации [31, с. 360–361]:

– уменьшение стартовых издержек, так как пока новый работник плохо знает свое рабочее место, он работает менее эффективно и требует дополнительных затрат;

– снижение озабоченности и неопределенности у новых работников;

– сокращение текучести рабочей силы, так как если новички чувствуют себя неуютно на новой работе и ощущают себя ненужными или чужими, то они могут отреагировать на это увольнением;

– экономия времени руководителя и сотрудников, так как проводимая по программе работа помогает экономить время каждого из них;

– развитие позитивного отношения к работе, удовлетворенности работой.

Объектами адаптации являются следующие составляющие (компоненты) производственной среды [14, с. 170–173]: условия труда и его организация; оплата труда и формы материального стимулирования; содержание труда; жесткость норм; психологический климат коллектива; бытовые условия; внепроизводственное общение с коллективом; организация досуга в учреждении и т.д.

Психологи образования обращают внимание на то, что от первых дней, месяцев работы многое зависит в личной судьбе учителя. Э.Ф. Зеер отмечает, что предпосылки многих профессиональных деформаций педагога (авторитарности, демонстративности, дидактичности, педагогического догматизма, доминантности, педагогической индифферентности, педагогического консерватизма, педагогической агрессии, ролевого экспансионизма, социального лицемерия, поведенческого трансфера) коренятся, помимо прочего, в мотивах выбора педагогической профессии, связаны с деструкцией ожидания на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь.

Ясно, что управление процессом адаптации – это активное воздействие на факторы, предопределяющие ее ход, сроки, снижение неблагоприятных последствий и т.п. [14, с.174]. Между тем, многие авторы (А.Я. Кибанов, А.И. Кочеткова, Т.С. Кабаченко и др.) говорят о неотработанности в отечественных организациях механизма управления процессом адаптации. Неотработанность организационного механизма является одной из главных причин декларативности управления адаптацией и лозунгового провозглашения ее необходимости [31, с. 361].

Исследования, проведенные психологами под руководством к.п.с.н. Н.Г. Быструшкиной в Челябинских школах в 1995–1996 годах, показали, что, чем лучше в образовательном учреждении работает «школа молодого специалиста» (а это один из действующих организационных механизмов управления адаптацией начинающего педагога), тем быстрее наступают и серьезнее по масштабу и глубине личностные деформации молодого учителя. Следовательно, действующая система управления кадровыми процессами не вскрывает какие-то важные предпосылки успешной адаптации начинающего педагога.

Т.В. Вершинина считает, что управление адаптацией на производстве [14, с. 175] включает в себя: анализ ожиданий, мотивов; прием и прогноз стабильности новичка (как долго он может проработать в данном коллективе); введение новичка в коллектив; собственно контроль адаптации в ходе периодических встреч или заочно; ликвидацию причин конфликтных ситуаций или неудовлетворенности решения проблем адаптантов, санкции в отношении тех, кто обязан был устранить причины неадаптации; обобщение материалов о ходе адаптации новичков, ознакомление с ними администрации и линейных руководителей.

*\* Вы можете подробно рассмотреть некоторые вопросы управления адаптацией на рабочем месте в следующих источниках из списка литературы: 2; 14; 22; 31; 36; др.*

Л.М. Митина, разрабатывая концепцию профессионального развития педагога, утверждает важность того, чтобы с первых дней работы молодой педагог не попал в условия, ведущие к личностной стагнации.

По мнению ученого, профессиональное развитие педагога – рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности.

В традиционной модели профессиональной адаптации (автор называет ее «адаптивной моделью поведения педагога») новичок попадает в условия, в которых должен вынужденно подчиниться внешним требованиям. Возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие со сформированными в училище или педагогическом вузе знаниями, умениями, навыками. Пытаясь адаптироваться к профессиональному сообществу, молодой педагог перенимает, впитывает, ассимилирует чужой опыт, часто всеядно и некритично. При этом в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению собственной профессиональной деятельности внешним обстоятельствам (социальным нормам, чьим-то ожиданиям), превалирует стремление удовлетворять требованиям значимой среды. С одной стороны, имеют место процессы самоприспособления к среде, с другой, процессы подчинения среды (детей, их родителей) к своим интересам. Т.обр., происходит пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение

среде, отмечается отсутствие у личности стремления к независимости от воздействия извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности [16].

Некоторые исследователи (Вершиловский, Зеер, Китаев-Смык и др.), замечая колоссальные трудности этого этапа (чуть дальше мы рассмотрим подобные взгляды), рекомендуют в этот период, управляя адаптацией, поддерживать у педагога веру в себя, дать ему возможность отдохнуть, сформировать у педагога приемы специальной психологической защиты, способы самоконтроля, саморегуляции.

Однако такая модель адаптации ведет к профессиональной и личностной стагнации, т.к. постепенно, по мере того, как педагог приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды, он начинает существовать за счет достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта. Возникают предпосылки для снижения профессиональной активности и профессионального роста специалиста, невосприимчивости к новому и т.п.

Более эффективной является «модель профессионального развития», предложенная Л.М. Митиной. Согласно ей, педагог должен попадать в ситуацию, создающую условия для постоянного осознания своих потенциальных возможностей, постоянного экспериментирования, в которых возможно и необходимо делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой. Модель предполагает, что на стадии профессионального *самоопределения* соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека» (первый уровень развития самосознания по С.Л. Рубинштейну). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя, и происходит сознательный акт выбора, выявления и утверждения необходимости собственных изменений и преобразований. (Педагог, у которого отсутствует в сознании встречное восприятие отношения к себе ребенка, потенциально готов ориентироваться только на себя и свои цели, т.к. внутренне игнорирует ребенка как субъекта). Неустойчивость самосознания возможна в результате рассогласования *представления о себе в некотором аспекте*, интерпретации своего поведения в свете этих представлений и *представления о том, как другое лицо принимает его в данном аспекте* [американские психологи П. Секорд и К. Бакмен, 16, с. 92]. Важно, чтобы молодой педагог оставался субъектом своей педагогической деятельности, не потерял собственных профессиональных взглядов, обогащаясь чужим опытом, не поддавался негативным влияниям педагогической микросреды. Ориентируясь на обратную связь от детей и осознавая свои возможности и способности, он должен стремиться максимально приблизить Я-действующее к Я-отраженному (детьми).

Организация условий для активизации поведения молодого педагога по данной модели позволяет рассчитывать на снижение у начинающих ощущения неопределенности; не допустить появления чувства неполноценности; обеспечить позитивное развитие интегральных качеств педагога, названных выше.

### *Расстановка кадров*

Под расстановкой кадров понимают распределение работников по рабочим местам в организации в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями, профессиональной подготовленностью и требованиями деятельности на конкретном месте. Расстановка кадров реализуется через обеспечение образовательного учреждения хорошо подготовленными и мотивированными педагогами; эффективное распределение поручений, делегирование полномочий; обеспечение сотрудников необходимой для их деятельности информацией; маркетинг и рекламу профессиональных достоинств и конкурентных преимуществ педагогов образовательного учреждения и пр. (эти действия по содержанию, пожалуй, мало отличаются от подобных действий руководителей других организаций). Кроме того, при расстановке кадров в образовательном учреждении должны быть реализованы специфичные социально-психологические функции, к числу которых может быть отнесена организация эффективного взаимодействия администрации, педагогов, учащихся и их родителей; формирование доброго имени педагога в глазах родительской общественности.

Организационное обеспечение функционирования персонала предполагает формирование сплоченности коллектива. Сплоченность коллектива – мера единения его членов, вызванного осознанием ими общности цели, задач и идеалов, а также межличностными отношениями, имеющими характер товарищества, взаимопомощи (А.В. Петровский). Сплотить педагогический коллектив – значит выработать у него свойство сохранять свою целостность как самостоятельного объединения людей. Сплоченность зависит от того, в какой мере выражены у учителей центростремительные психологические «силы» (чувства, желания, стремления и установки), которые соединяют и удерживают их вместе.

Р.Х. Шакуров, известный психолог управления образованием, выделяет два вида сплоченности (в зависимости от того, какие факторы объединяют людей): *организационную* (консолидирующим фактором выступают различные аспекты жизнедеятельности в образовательном учреждении – цели и содержание работы, ее условия, результаты, характер организации и оплаты труда и т.д.) и *межличностную* (людей связывает друг с другом симпатия и доверие, уважение, привязанность, любовь, дружба и другие формы человеческих отношений) [35, с. 7–8].

Изменение (совершенствование) образовательного процесса возможно только усилиями команды. Исследования показывают, если команды учителей работают в полную силу, то в школе улучшается рабочий климат, налаживаются отношения с родителями, появляется удовлетворенность учителей своей работой, повышается уровень достижений учащихся. Неслучайно поэтому, формирование командного духа – один из приоритетов в деятельности, например, Национальной ассоциации школ США. По данным этой ассоциации на 2002 г. примерно 77 процентов школ второй ступени в США сейчас практикуют какую-либо из форм учительских команд.

Содействие руководителю образовательного учреждения в создании условий для повышения сплоченности педагогического коллектива может опираться на предложенную Л.И. Уманским типологию трудовой деятельности по психологическим особенностям труда [15, с. 85]:

1) совместно-индивидуальная деятельность, при выполнении которой каждый член коллектива делает свою часть общего задания независимо от других (например, по принятой в образовательном учреждении традиции, каждый учитель «делает свое дело» – преподает свою учебную дисциплину, практически не вступая во взаимодействие с другими учителями, родителями учеников и т.д.);

2) совместно-последовательная деятельность, когда общая задача выполняется последовательно каждым членом коллектива (например, организованное конструктивное взаимодействие между учителями разных ступеней образования – начальных классов, среднего звена);

3) совместно-взаимодействующая деятельность, когда задача выполняется при непосредственном и одновременном взаимодействии каждого члена коллектива со всеми другими его членами (например, организация психолого-медико-педагогических консилиумов по обсуждению особенностей образовательной работы в каждом детском коллективе, с отдельными учащимися и т.п.; работа по решению определенной методической задачи в режиме творческой группы).

Исследования показали, что сплоченность достигается быстрее в совместно-взаимодействующей деятельности, чем в совместно-последовательной и тем более, чем в совместно-индивидуальной деятельности. Важно, чтобы деятельность обеспечивала желание и способность группы самостоятельно выбрать ту форму организационной связи, которая обеспечивает лучшее выполнение задачи.

Особыми являются функции *управления разработкой и реализацией образовательной программы*: руководитель обеспечивает активность педагогического коллектива при формировании целей образовательной программы; обучает целеполаганию; обеспечивает легитимизацию образовательной программы (т.е. ее обоснование, объяснение и оправдание управленческих решений, предусмотренных образовательной программой; обеспечение согласия субъектов образовательного процесса; укрепление авторитета администрации); формирует и развивает в образовательном процессе социальные общности и организационные структуры, усиливает или ослабляет взаимосвязи в них; изменяет характер взаимоотношения между группами в образовательных процессах; изменяет социальные потребности и интересы участников образования; улучшает социально-психологический микроклимат в коллективе; усиливает или ослабляет контроль, помощь и защиту со стороны администрации конкретно каждому работнику; изменяет социальный статус участников образовательного процесса; содействует изменению в общественном мнении оценок образовательного учреждения и результатов его деятельности и пр.

Особым кадровым процессом является обеспечение *повышения квалификации персонала*. Специфика сферы образования проявляется в том, что

значительный ресурс в этом направлении имеет *управление методической деятельностью педагогов*.

От руководителя требуется выполнение следующих функций: он организует выявление запроса на реализацию образовательных услуг и стандартов качества; развертывает в ОУ некоторые практико-ориентированные исследования; организует генерирование и тщательный отбор для практического применения новых идей; планирует развитие профессиональной карьеры; выделяет время для рефлексирования; систематически консультирует других и т.д.

М.М. Поташник следующим образом определяет методическую работу – это «целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, а в конечном счете – на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, рост уровня образованности воспитанности и развития школьников».

Е.В. Титова, анализируя современное состояние управления образованием, называет методическую деятельность руководителя образовательного учреждения «непрофессиональной» (синонимично – «самодеятельной») работой, что означает отдельное разовое действие, операцию, выполнение конкретного задания. Зачастую работа с методическими знаниями вообще имеет не вполне определенный предмет деятельности.

Мы опираемся на взгляды Т.В. Ильиной, которая называет предметом методической деятельности научно-методическое знание, которое, в свою очередь, можно понимать как научно обоснованное знание об эффективных способах организации деятельности. Содержание методической деятельности составляет методическое обеспечение качества и результативности педагогической практики. Основным результатом методической деятельности выступает качество организации и динамика результативности деятельности обеспечиваемого объекта.

Сегодня в образовательных учреждениях имеются реальные предпосылки для формирования научно-экспериментальной (исследовательской) модели методической деятельности, которая бы объединила все уровни методической работы (научной, практической профессиональной и «самодеятельной»).

Педагог-психолог часто включается в совместную с педагогами работу по выработке особого методического знания – психологического знания (чаще всего – о способах повышения эффективности педагогического взаимодействия), поэтому ему полезно знать формы организации и осуществления методической работы. К ним относят:

– *аналитические* (анализ состояния процессов обучения и воспитания качества образования, отслеживание проблем и уровня развития учреждения; анализ и обобщение передового педагогического опыта; контроль результатов учителя, учреждения в целом);

– *информационно-просветительские* (распространение эффективного опыта, достижений науки; обучение кадров в области содержания и организации учебно-воспитательного процесса);

– *продуктивно-конструктивные* (разработка каких-либо способов, моделей деятельности и систем, направленных на достижение эффективности; организация коллективной педагогической продуктивной работы; внедрение в практику технологий обучения и воспитания);

– *организационно-управленческие* (организация конкретных событий, координация общей методической работы по решению конкретных проблем).

Примеры выработки методического знания:

В области совершенствования воспитательного процесса: в результате совместной педагогов и психологов методической работы в образовательном учреждении может внедряться аналитическое рассмотрение воспитания с позиции его социально-психологической природы, факторов развития личности; аналитическое рассмотрение воспитания с позиции разнообразной деятельности детей и способов ее организации как приемов вовлечения детей в разнообразное взаимодействие с окружающим миром; аналитическое рассмотрение момента воздействия («прикосновения») на ребенка в ходе взаимодействия ребенка с миром и педагогом, производимое на уровне современной культуры и в качестве современной культуры (Н.Е. Щуркова).

В области совершенствования процессов обучения: аналитическое рассмотрение и овладение такими учебными ситуациями, как совместная учителя и учащихся работа по реализации способов кооперации для разрешения содержательных противоречий, тупиков, возникающих в процессе освоения предметного материала; совместная разработка и реализация способов кооперации для осуществления поисково-исследовательской работы вне риска предметного материала; коммуникативное взаимодействие в позициях «учитель», «ученик», «автор учебного текста», «философ», «историк», «ученый» и др., т.е. освоение отношений самодеятельности, сотрудничества, сопереживания, специальная работа по совместному определению целей, содержания, форм взаимодействия между позицией учителя и группой учащихся; рефлексия жизненных отношений как обязательный фактор обеспечения становления и продуктивности осуществления подлинной деятельности учения каждого ученика (Г.П. Щедровицкий, В.Я. Ляудис).

И все же, значительный объем работы психолога может быть связан в плане развития педагогического персонала не с методической деятельностью, а именно с повышением психологического аспекта их профессиональной квалификации так сказать в «чистом виде» – с психологическим просвещением. В сфере образования хорошо известно, что «педагогическое образование не обеспечивает будущему учителю достойную стартовую (!) площадку для взлета в профессию, именно поэтому и профессиональное становление протекает труднее, острее, больнее, чем у представителей других интеллигентских профессий» [8, с. 6].

Повышение психологического компонента профессионально-педагогической квалификации должно осуществляться с учетом и уровня зрелости

педагогического коллектива в целом, и уровня развития каждого отдельного педагога.

*Э. Гусинский, Ю. Турчанинова указывают на содержание помощи учителю в зависимости от этапа профессиональной деятельности [8].*

*Первый этап. Этап самоутверждения в профессии. Самой чувствительной областью психики является область «Я в профессии». Скверное мучительное начало. Тяжелая неуверенность в себе, проблема дисциплины непроходящее чувство вины, что не успеваю, не доделываю, не справляюсь... Непроходящее ощущение униженности неудачами, которые видны всем – ученикам, коллегам, домашним.*

*Задача – освоение хотя бы самых элементарных норм осуществления данной деятельности, принятых в сообществе. Быть не хуже других, не быть смешным, не быть беспомощным – таковы основные установки. Защитные механизмы психики действуют на этом этапе особенно активно человек крайне уязвим, раним, принимает все на свой счет самое невинное замечание может показаться насмешкой, адресованной лично ему. (\* Обратите внимание на то, что авторы фактически описывают модель адаптивного поведения личности).*

*С уязвимостью сочетается иногда агрессивность – как правило, она проявляется в ответ на внешнее воздействие. Человек всегда готов впасть в панику, оцетиниться для защиты. Он страдает тем, что можно было бы назвать комплексом самозванства: он еще не способен признать в себе самом нормального, реального субъекта данной деятельности. Самоутверждение всегда происходит отчасти за чужой счет, поэтому достается всем – ученикам, домашним, коллегам. Все это будет продолжаться до тех пор, пока не будет приобретена хотя бы элементарная, на нижнем уровне профессиональной нормы, компетентность.*

*Второй этап. Этап освоения деятельности. Этап самореализации. Он начинается, когда проходит болезненная доминантность области «Я в профессии», когда на вопрос «Что такое Я как педагог?» будет получен скромный, но недвусмысленный ответ: «Я, в общем, справляюсь. У меня получается. Я еще многого не могу, не знаю, не умею, но я не смешон и не беспомощен. Мне нравится это дело». На этом этапе происходит накопление, своего рода коллекционирование приемов и упорядочение собственного опыта. Постепенно опробуются и фиксируются разные способы деятельности, заводятся картотеки, осваиваются разнообразные технические средства.*

*Установка «быть не хуже других» (то есть не быть беспомощным) сменяется установкой «быть не хуже любого другого», а это уже означает: «Все, что могут в этой области другие, могу и я». Основное содержание этого бодрого и деятельного этапа составляет освоение всякого рода техник и технологий. Компетентность уверенно растет, приближаясь к высшему уровню принятой в профессиональном сообществе нормы. Учителю на волне успешности и профессионального признания начинает казаться, что он вообще может учить чему угодно кого угодно.*

*Третий этап. Этап постижения смысла деятельности. Вдруг, как обвал, вопрос – кому все это надо? Кто благодаря тому, что я все это умею и с увлечением делаю становится лучше, добрее, порядочнее, наконец, счастливее?». Все, что было так понятно и очевидно, рассыпается; равновесие, достигнутое годами напряженного труда. Уход на третий этап (если это вообще происходит) как раз и связан с выявлением общечеловеческого контекста данной деятельности, ее смысла и сути. Начинается мучительный процесс переосмысления ценностей профессии. Собственная способность научить кого угодно чему угодно представляется уже не столь существенной, центр тяжести деятельности перемещается в сторону ученика, воспитанника, вот этого конкретного ученика – что ему необходимо для жизни для счастья, для психологического созревания, для становления и развития его индивидуального образования.*

*Одновременно уясняется и особость собственного пути, делаются попытки обозреть, описать, обобщить, теоретически обосновать и объяснить собственный опыт, сопоставить его с принятыми нормами. Развитие идет вглубь, интенсивно, в деятельности выявляются глубокие духовные составляющие. Компетентность на этом этапе обычно выходит за верхнюю границу сложившейся к данному времени профессиональной нормы.*

Дж. Рейвен, дин из исследователей компетентности, считает, что для ее развития необходимы вполне определенные внешние условия. Среди них основными являются:

– возможность практического осуществления широкого круга значимых для субъекта целей;

– поддержка со стороны равных по положению компетентных коллег, которые были бы терпимы к иным, нежели их собственные, принципам деятельности и способам ее осуществления;

– поддержка со стороны более компетентных людей, которые видят себя в этом процессе не учителями, не наставниками и тем более не начальниками, а помощниками, облегчающими развитие другого человека [8, с. 9].

Эта точка зрения во многом перекликается со взглядами Л.М. Митиной. Мы уже приводили ее определение профессионального развития педагога. По ее мнению, главное в профессиональном развитии педагога – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира. Таким образом, автор фактически отождествляет понятия профессиональное и личностное развитие педагога.

Л.М. Митина, как мы уже отмечали в начале этого пункта, выделила три *интегральные характеристики*, которые рассматриваются как факторы профессионального развития личности педагога: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная гибкость.

Автор раскрывает условия и направления развития названных интегральных характеристик личности педагога.

Так, психологическим условием развития педагогической направленности является осознание педагогом ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения, и необходимости его изменения.

Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности педагога с предметной направленности на гуманистическую.

Психологическим условием развития педагогической компетентности является, осознание педагогом необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы педагогической деятельности.

Динамика развития педагогической компетентности педагога определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности [16, с. 46].

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья и своего, и детей.

Динамика эмоциональной гибкости педагога определяется гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений: способностью «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т.е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

Ориентирами для психолога могут стать следующие признаки профессионального развития, по Л.М. Митиной [16, с. 89]: педагог осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, его детьми, пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать, ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения себя самого.

Завершая обсуждение этого вопроса, следует отметить, что наша система образования до сих пор представляет собой механизм консервации и простого воспроизводства инертной системы социальных отношений и господствующей идеологии, а главной функцией образовательных институтов была и остается адаптация индивидов к существующему порядку вещей. Исследования показывают, что для абсолютного большинства наших учителей пока характерно адаптивное поведение в педагогическом процессе [16, с. 90].

#### *Формирование управленческого резерва*

Резерв руководящих кадров – группа работников, отобранных для выдвижения на руководящие должности по результатам оценки их профессиональных знаний, умений и навыков, деловых и личных качеств [14, с. 212].

Исследование И.В. Калина /1996/ показало, что у функционирующих руководителей выявляются две тактики подбора персонала: подбор людей под задачу и подбор задачи под людей.

*\* Исследователь отмечает, что для тех, кто ориентирован на подбор людей под задачу, более значимой оказывается учет такой характеристики, как близость взглядов. Однако даже в группе лиц с такой ориентацией существуют определенные отличия. Так, руководители старше 50 лет переориентируются в*

*подборе кадров с людей, близких по взглядам, на людей, способных решать задачу, с недостатками которых в силу ее важности можно мириться.*

*Для представителей государственной сферы, ориентированных подбирать задачу под людей, более значим подбор задач под старых и добрых друзей. И.В. Калинин на основе проведенных исследований делает вывод о том, что у руководителей в государственной сфере в большей мере, чем в негосударственной выражена ориентация на опосредование подбора персонала отношениями личного характера [10].*

Основная трудность проблемы формирования резерва руководящих кадров заключается, по мнению Кузьмина, в том, что решение о назначении руководителя обычно выносится на основе прогностической оценки последствий его взаимодействия с будущими подчиненными, что толкает к заманчивой перспективе создания идеальной модели личностных и деловых качеств руководителя. Но при этом обычно упускается из виду конкретная структура группы, многообразие типических ситуаций и вариантов реального взаимодействия, которые могут быть изучены лишь в естественных условиях функционирования коллектива. Данное противоречие вполне может быть разрешено в сфере образования, где имеется возможность учитывать *принцип системного подхода*. Принцип как раз и означает, что рекомендации по психологическому отбору должны быть основаны на изучении особенностей развития и взаимосвязи различных профессионально значимых психологических качеств личности кандидата, а также возможного влияния на них характеристик объекта, содержания, условий и организации деятельности.

В.А. Бодров на основе анализа и обобщения собственных экспериментальных исследований и данных печатных источников называет еще несколько принципов, среди которых большое значение имеет *принцип деятельностного подхода*. Для прогнозирования профессиональной пригодности следует учитывать не только степень соответствия структуры конкретной личности требованиям будущей деятельности, но и особенности ее развития в различных условиях, проявлениях настоящей и прошлой профессиональной (педагогической, управленческой) деятельности, т.е. личность должна изучаться и оцениваться как субъект деятельности. Характер развития профессионально важных качеств личности в процессе взаимодействия с объектом (управляемой системой) и условиями труда является одним из ведущих показателей возможного достижения заданного уровня эффективности и качества управленческой деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно представить в качестве примера следующую модель формирования корпуса руководителей образовательных учреждений на уровне муниципальной (или субмуниципальной – районной) образовательной системы:

– на первом этапе кандидаты анализируются по квалификационным критериям (устанавливается на основе анализа анкетных данных соответствие профессионалов некоторым требованиям: стаж педагогической деятельности, квалификационная категория, наличие опыта управленческой деятельности и др.);

– на втором этапе «задействуются» психологические критерии (тестовые критерии, устанавливающие соответствие индивидуально-психологических характеристик оцениваемых некоторым показателям психодиагностических тестов); кандидат на должность оценивается с помощью стандартизированных психологических методик прежде всего на предмет выявления крайних степеней выраженности качеств, не желательных для управленческой деятельности (нервно-психическая неустойчивость, низкий уровень интеллекта, неадекватная направленность и т.п.);

– на третьем этапе – в процессе подготовки к новой профессиональной деятельности – используются объективные (по целям и задачам образовательной системы) критерии, констатирующие соответствие реальных достижений оцениваемых субъектов некоторым количественным и качественным показателям (достижение учебных целей), а также внешние критерии, характеризующие наличие качеств, позволяющих добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности (например, добросовестность, ответственность, инициативность и др.). Так, например, результатом воздействия на индивидуальную профессиональную ментальность курсантов можно считать субъективное возрастание значимости своих профессиональных способностей и возможностей, стремление к расширению своего профессионального образа мира.

Нужно оговориться, что несовершенство инструментария, значительные трудности в организации оценки персонала снижают прогностичность выводов.

Исследователи Л.Г. Почебут и В.А. Чикер напоминают, что и подбор, и расстановка кадров (особенно управленческих) являются факторами, непосредственно влияющими на эффективность и продуктивность деятельности организации. Они повышают дисциплину труда, улучшают психологический климат, становятся фактором развития всей организации и отдельной личности, являются основанием для формирования организационной культуры.

#### *Завершение карьеры и увольнение персонала*

Высвобождение персонала – вид деятельности, предусматривающий комплекс мероприятий по соблюдению правовых норм и организационно-психологической поддержке со стороны администрации при увольнении сотрудников [31, с. 382].

Классификация увольнений в сфере образования по степени добровольности ухода для работника [31, с. 384]: увольнение по инициативе работника (по собственному желанию); увольнение по инициативе работодателя (по инициативе администрации); выход на пенсию.

Психологическое сопровождение такого рода кадровых процессов фактически не получило развития в отечественных организациях. В сфере образования также обнаруживаются проблемы с их реализацией.

Главная задача по мнению А.И. Кочетковой [11, с. 67] – максимально возможное смягчение перехода в иную производственную, социальную, личностную ситуацию. Особенно это относится к увольнению по инициативе администрации и в связи с выходом на пенсию.

В случае увольнения по собственному желанию, когда работник не нуждается в психологической поддержке организации (хотя, это бывает не так уж часто), администрации образовательного учреждения важно проанализировать узкие места в организации.

Процесс увольнения по инициативе администрации (явной или скрытой) оказывает влияние не только на «уходящих» сотрудников, но и на тех, кто остается работать в образовательном учреждении. Они наблюдают за взаимоотношением администрации и сотрудников в процессе увольнения, сравнивают реальные действия с официально провозглашаемой политикой. Полученные таким путем сведения влияют на дальнейшую трудовую мотивацию.

*\* Вам могут пригодиться сведения о способах проведения критического разговора с сотрудником при увольнении, которые приведены в следующих источниках: 11; 31.*

Проблемным для сферы образования остается организация увольнения сотрудников в связи с выходом на пенсию. Часто этот процесс приносит душевные страдания и увольняющимся, и остающимся в школе работникам.

Многие авторы обсуждают особенности увольнения в связи с выходом на пенсию. Среди них называют следующие:

- выход на пенсию может быть заранее предусмотрен и спланирован с достаточной точностью по времени;
- это событие связано с существенными изменениями в личной сфере;
- значительные перемены в образе жизни человека весьма наглядны для его окружения;
- в оценке предстоящего ухода на пенсию человеку свойственна некоторая раздвоенность, определенный разлад с самим собой.

Многие педагоги стремятся максимально использовать свои биологические возможности, достойно и интересно жить и на подходе и после достижения пенсионного возраста. В основном, это активные, мужественные люди, стремящиеся преодолевать трудности. Вместе с тем, часто все же начинают проявляться специфические проблемы возраста: излишняя концентрация на отрицательных сторонах жизни; груз биологических проблем; груз социально-экономических проблем. Постепенно нарастает слабость нервной системы по возбуждению и снижению подвижности нервных процессов. Особенность возраста заключается и в том, что иногда человек переключается на мир прошлого и дает оценку не «я настоящему», а «я прошлому». Такая позиция опасна, т.к. делает человека неадекватным, лишает перспективы роста.

Важно помочь сотрудникам перейти в то положение, в котором они могут проработать проблемы, связанные с пенсионированием, а также могут познакомиться с характерными чертами нового жизненного этапа. Нужны мероприятия по последовательному переходу от полноценной трудовой деятельности к окончательному уходу на пенсию, а также ряд мероприятий, обеспечивающих сопричастность пенсионера с трудовой жизнью.

*Социальная поддержка персонала образовательного учреждения*

Это особо важная группа кадровых процессов: руководитель принимает меры, чтобы избежать эмоционального выгорания педагогов и морального износа сотрудников, организует лечебно-оздоровительные мероприятия, отдых; работает с ветеранами педагогического труда и наименее защищенными категориями сотрудников; обеспечивает приемлемое состояние техники безопасности и т.д.

Приходится констатировать, что защищать себя и/или других россиянин часто не умеет. Причины такого положения кроются в типичной черте социалистического периода в нашем государстве – уравнилельно-командной казарменной социальной защите трудящихся.

Зачастую дарственно-вождистское указно-разрешительное право юридически обеспечивает властность чиновников. Право как мера свободы, гарантированная законом, как защита от государства, подменена законом-разрешением. Право у нас лишено исторического контекста, поскольку в конституциях 1918, 1924, 1936, 1977 гг. отсутствовали даже понятия гражданского общества, прав личности. Во все государство привносило право с помощью закона сверху, хотя должно быть наоборот: закон должен быть нормой, лишь конкретизирующей право, тем самым лишь отражающим нормотворческую деятельность людей.

В.Ф. Кормер подчеркивает, что «для закрепления своего права быть субъектом власти чиновники добиваются устранения самой возможности формирования индивида как субъекта права. С одной стороны, право – единая, общая, одинаковая для всех норма свободы, с другой стороны, право – подарок, право – долг, право – обязанность, т.е. в принципе исключается свобода индивида в смысле защиты от государства. Какая, действительно, свобода, если право у нас – долг трудиться, участвовать в собраниях и т.д. Это право дарованное. Попробуй не принять подарок».

Это хорошо видно в должностных инструкциях работников, где раздел «обязанности» не покрывается разделом «права». Все это не может не иметь последствия в сознании людей. Наш работник и отстаивать свои интересы привык «как сможет».

Психолог не является юристом или социальным работником, но он может и должен помогать системе осваивать культуру человеческого достоинства.

Некоторые аспекты деятельности психолога в направлении профилактики эмоционального выгорания педагогов и морального износа сотрудников будут подробнее обсуждаться в следующем пункте.

Итак, мы рассмотрели содержание управления кадровыми процессами в образовательных учреждениях. К сожалению, приходится констатировать, что эта часть управления персоналом осуществляется сегодня разными руководителями с разной степенью технологичности. Нередкой является ситуация, когда руководитель беспомощен в решении тех или иных кадровых проблем. Психологическое обеспечение управления кадровыми процессами в образовательном учреждении означает прямое подключение к непосредственной реализации ряда функций кадровых служб: в первую очередь это – информационное обеспечение управления образованием о состоянии кадровых процессов в учреждении. Педагогу-психологу могут быть делегированы и другие

функции, но, в связи с большой зависимостью кадровой политики от управленческой концепции руководителя, уровня развития его профессионализма, сложившихся в сфере образования традиций и др. факторов, приходится напоминать о необходимости разворачивания большинства возможных психологических услуг в режиме методологии сопровождения.

Итак, психологическое обеспечение управления кадровыми процессами:

- участие в отборе педагогического персонала;
- помощь в разработке системы мониторинга профессионального развития персонала;
- проведение исследований, направленных на выявление микроклимата в образовательном учреждении; имиджа учреждения и других факторов, влияющих на конкурентоспособность образовательного учреждения в найме персонала; адаптации специалистов в образовательном учреждении; профессионального развития педагогов и др.

Психологическое сопровождение деятельности руководителя предполагает:

- содействие в построении системы отбора педагогического и другого персонала на основе требований к должности;
- помощь в определении мер воздействия на факторы, предопределяющие ход и сроки адаптации специалистов в образовательном учреждении, в том числе содействие разработке и реализации модели профессиональной адаптации, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов;
- содействие руководителю в развитии навыков консультирования персонала;
- помощь в уточнении задач управления методической деятельностью (психологический аспект);
- помощь в организации выработки научно-психологического знания об эффективных способах организации образовательной деятельности в учреждении (в том числе посредством реализации диспетчерской функции);
- содействие в осуществлении отслеживания профессионального развития педагогов (динамики педагогической направленности, педагогической компетентности, эмоциональной гибкости);
- помощь в формировании команды, в освоении участниками образования совместно-взаимодействующей деятельности;
- помощь в определении кандидатов на управленческие должности в образовательном учреждении на основе анализа вариантов взаимовлияния в реальных условиях функционирования коллектива;
- содействие в реализации мероприятий по психологической поддержке сотрудников при увольнении из образовательного учреждения и др.

## **Задания для самопроверки**

1. Докажите с помощью наблюдений с практики, результатов психолого-педагогических исследований, что создание условий для реализации личностно-развивающих функций включает в себя управление кадровыми процессами в образовательном учреждении.

2. Раскройте специфические особенности реализации кадровых процессов в сфере образования.

3. Определите, какие задачи психологического сопровождения и обеспечения управленческой деятельности, рассмотренные в п. 2, будут содействовать эффективной реализации кадровых процессов в образовательном учреждении.

**Основная литература** [12; 14; 15; 31; 34].

**Дополнительная литература** [7; 18; 28].

## **5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ**

Главная задача образования – обеспечивать образованность граждан при условии сохранения и укрепления здоровья участников образования (Г.Н. Сериков). Переход к системе образования, центрированной на человека, делает проблемы культивирования сохранности здоровья человека первоочередными.

Здоровье – еще и экономический фактор. Он предусматривает [16, с. 118]: сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда; смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие в системе конкуренции и выживания.

Таким образом, реализация одного из приоритетов в развитии системы образования заставляет поставить в качестве предмета психологического обеспечения и сопровождения управленческой деятельности вопрос о содействии сохранению и укреплению профессионального здоровья участников образования.

Профессиональное здоровье руководителя как феномен имеет много общего с профессиональным здоровьем педагога, поэтому начнем обсуждение темы с рассмотрения общих подходов к проблеме здоровья, а также определимся со значением терминов «психическое» и «психологическое» здоровье.

В Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье трактуется как состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное, социальное благополучие [36, с. 197–198].

Наиболее распространенным, пожалуй, является подход к здоровью как к норме. Поэтому, опираясь на работы М. Битяновой, А.В. Яковлева и др., представим разные точки зрения на понимание нормы в психологии [38]:

*Норма как отсутствие патологии.* В этом случае содержательно понятие «норма» не существует. Описываются признаки патологии, отсутствие которых означает норму.

*Норма как среднестатистический показатель.* При этом понимании большинство людей только в той или иной степени приближаются к норме. Нормальным считается такое явление, которое находится в рамках средней величины или оговоренной меры распределения. Среднестатистическое здоровье (норма) – показатель, который является производным усредненных психологических характеристик конкретно избранной и изученной популяции. Как каждый статистически установленный показатель, он вероятностен, допускает определенную степень колебаний и отклонений от идеального здоровья. Тем самым этот показатель предполагает определенный риск психического расстройства [38, с. 4–5].

Критически анализируя данную точку зрения, А.В. Яковлев, замечает, что абнормальность нельзя всегда отождествлять с патологией. 1) Если бы принцип статистической нормы применялся в полном объеме, то тогда пришлось бы считать нормальными только средних людей, конформных, что вряд ли можно считать образцом здорового общества. 2) Есть свойства или качества человека, которые очень желательны и должны быть отнесены к норме, но встречаются крайне редко, и поэтому, с точки зрения статистической нормы, ненормальны (бескорыстие, альтруизм, способность абсолютно объективно оценивать свое поведение). 3) Часто встречается поведение, которое вряд ли можно назвать нормальным, хотя с точки зрения статистической нормы оно таким является (лень).

*Функциональная (индивидуальная) норма.* В этом подходе нормальным считается то, что хорошо или соответственно приспособлено и обеспечивает как субъективное удовлетворение, так и адекватную самореализацию при адекватной перцепции и «ассимиляции» реальности [38, с. 5]. Функциональный аспект принимает во внимание единичность индивида, т.к. именно с ним, а не со «средним» человеком приходится иметь дело в практике. Человек является нормальным тогда, когда он такой, каким он должен быть со своей собственной точки зрения, когда он проявляется так, как ему свойственно, когда он находит удовлетворение в том, что сам считает правильным и красивым. Наряду с определенными общими и устойчивыми жизненными проявлениями, характерными для всех людей, каждый человек обладает большим разнообразием индивидуальных особенностей и реакций, свойственных только ему. Норма здесь представляет собой некую типичность индивида.

Недостатки концепции [38, с. 6]: 1) следует считать невротика нормальным если он ведет себя как невротик; 2) индивидуальная норма излишне акцентирует личную свободу и право человека на собственный путь развития и образ жизни в целом, без должного учета того, что является социально приемлемым.

*Норма как идеал.* Подход связан с этикой. Это представления об оптимальном способе существования личности в оптимальных социальных условиях при нулевой вероятности развития психической болезни или нестабильности [38, с. 6]. Ее отличает актуальное и развивающееся единство личности, динамическое равновесие личности и социального окружения, динамическое равновесие различных психических процессов и видов деятельности, различных потребностей личности, относительная устойчивость ее

структуры в процессе ее развития и изменений. Здесь при оценке человека на передний план выступают не количественные, а качественные показатели. Норма понимается не как то, что является средним, или наиболее часто встречающимся, а как то, что составляет совершенство, образец, идеал.

Критические замечания, сформулированные В.А. Яковлевым: 1) гипотетический идеал достигнуть невозможно, к нему можно только приблизиться; 2) отсутствие какого-либо идеала, либо стремления к нему – это признак ненормальности. 3) Не является нормой и наличие у одного человека множества противоречащих друг другу идеалов, а также резкая смена их на противоположные.

*Норма как результат общественного согласия.* Понимание пришло из юридических наук. В психологии это – социальные нормы. Отклонение от них рассматривается как девиантное поведение (социально ненормативное).

*Нома как теоретический конструкт.* Пример – идеальный возраст по Л.С. Выготскому.

Определяя термин «здоровье», многие авторы отходят от использования понятия «нормы». Так, В.М. Шепель утверждает, что здоровье человека характеризуется [36, с. 198] высокой приспособляемостью к изменяющимся условиям жизни; психической уравновешенностью; необходимой работоспособностью; социальным оптимизмом.

К критериям психического здоровья ВОЗ относит [38, с. 9–10]: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам; соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами правилами, законами; способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать это; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

А.В. Яковлев утверждает, что психическое здоровье – индивидуальная динамическая совокупность психических свойств конкретного человека, которая позволяет последнему адекватно своему возрасту полу, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникающими личными и общественными интересами, потребностями, общепринятой моралью [38, с. 8].

Самым существенным критерием здоровья, по мнению А.В. Яковлева, следует считать интеграцию личности и ее динамическое равновесие. Исследователь в качестве неперенных составляющих душевного здоровья называет определенное отношение к самому себе, к другим людям, к жизни.

*\* Отношение к самому себе. Душевно здоровый человек может жить в согласии с собой большую часть времени. У него адекватные представления о своих способностях, возможностях и ограничениях. Он научился воспринимать свои недостатки, предварительно убедившись, что их нельзя устранить. Свои*

*способности он старается использовать в максимальной мере конструктивным способом. Здоровый человек, понимая, что у него могут быть очень сильные, иногда иррациональные чувства, не позволит им овладеть собой, способен регулировать их. Он принимает идеалы той социальной культуры, в которой живет. Понимая, что жизнь приносит не только успехи, но и разочарования и неудачи, он обучается принимать их как само собой разумеющееся, умеет смеяться над собой, воспринимая себя с известной долей юмора.*

*Отношение к другим людям. Душевно здоровый человек чувствует себя комфортно в присутствии других людей. Не любя и не доверяя абсолютно всем, он доверяет и любит хотя бы одного человека, которого он знает, и доверяет ему. Он не осуждает и не высмеивает расовые и культурные особенности других людей, отличные от его собственных. При этом он не должен себя отождествлять с другой культурой или обязательно принимать ее. Он не может быть чрезмерно агрессивным к другим и не позволит быть слишком агрессивным по отношению к себе. Душевно здоровый человек способен действовать и чувствовать себя как член группы, но в случае необходимости взять на себя руководство и управление. Его отличает уверенность в собственном социальном и экономическом положении и ответственность за те социальные группы, к которым он принадлежит и за которые ответственен.*

*Отношение к жизни. Здоровый человек способен выполнять предъявляемые ему жизнью требования и встать лицом к лицу к своим проблемам. Он способен присоединиться к своему окружению и формировать его. Планируя свою жизнь и ставя реальные цели, он не боится будущего. Он способен после обсуждения проблем, поставленных жизнью, принимать важные решения и решать их. (Печатается по А.В. Яковлеву).*

Итак, единого подхода к определению «психического здоровья» в настоящее время не сформировано. Важнейшим условием душевного здоровья является целостность внутреннего мира личности, основанная на очень точном понимании законов своей жизни, системе когнитивных психотехнических знаний о том, как она может и должна устраиваться [38, с. 11]. Заметим, кстати, что в этом значении термин «психическое здоровье» близок к «психологическому здоровью», т.к. в понимании И.В. Дубровиной «психологическое...» относится не к отдельному психическому процессу, феномену, а к личности в целом.

Перейдем к рассмотрению факторов риска для психологического здоровья участников образования.

Известно, что 80 % всех заболеваний современных людей порождены цивилизацией. Большинство из этих заболеваний возникают из-за недостатка двигательной активности, нервных перегрузок [36, с. 198]. К сожалению, приходится констатировать, что участники образования испытывают на себе не только эти неблагоприятные факторы, к ним добавляются и другие. Л.А. Петровская подмечает: «Школа как институт трансляции социального опыта поражена вирусом антигуманизма, может быть даже в большей мере, чем другие звенья общества, поскольку здесь накопленный социальный опыт часто представлен в сконцентрированном, сгущенном виде».

Деформация личности – это изменения, нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и профессионально-эффективное функционирование.

Давно подмечено, что чрезмерные рабочие нагрузки и неадекватные межличностные отношения зачастую вызывают особое психологическое состояние у некоторых клинически здоровых людей, работающих в системе человек-человек. Американский психолог Х. Дж. Фрейнберг в 1974 году употребил для описания этого состояния термин «burnout» – «эмоциональное сгорание». Первоначально этот термин определяется как состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Печально, но учителя и менеджеры и в отечественной, и в зарубежной литературе отнесены в группу профессионального риска по проблеме эмоционального выгорания.

Е. Махер (1983 г.), Г.С. Абрамова приводят обобщенные перечни симптомов эмоционального сгорания (СЭВ) [1, с. 101–102]:

- а) усталость, утомление, истощение;
- б) психосоматические недомогания (колебания артериального давления, головные боли, заболевания пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, неврологические расстройства);
- в) бессонница;
- г) негативное отношение к клиентам;
- д) негативное отношение к самой работе;
- е) скудность репертуара рабочих действий (стереотипизация личностной установки, стандартизация общения и деятельности, принятие готовых форм знания, ригидность мыслительных операций);
- ж) злоупотребление химическими агентами (табак, кофе, алкоголь, наркотики);
- з) отсутствие аппетита или наоборот переедание;
- и) негативная «Я-концепция»;
- к) агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбуждения, гнев);
- л) упадничество и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности происходящих событий;
- м) переживание чувства вины.

Выделяют 3 фактора, играющих существенную роль в развитии синдрома эмоционального выгорания [1, с. 102–103]:

*1. Личностный фактор.* Уровень эмоционального сгорания зависит от возраста, пола, семейного положения, стажа работы, образовательного уровня социального происхождения.

В исследованиях обнаружена прямая зависимость эмоционального сгорания с возрастом (хотя 20-летние имеют более выраженные переживания эмоционального сгорания); у женщин синдром развивается в большей степени, чем у мужчин; неудовлетворенность ростом и установка на поддержку (благожелательность), ощущение недостатка автономности (сверхконтролируемости) коррелируют с

развитием «сгорания»; значимость работы как мотив деятельности коррелирует с неуязвимостью по отношению к «exhaustion» (изнеможение). К. Кондо относит к «сгорающим» также трудоголиков. Наиболее уязвимы те, кто реагирует на стресс по типу А: агрессивно, в соперничестве, несдержанно, добиваясь своей цели любой ценой. Х. Дж. Фрейденберг описывает «сгорающих» следующим образом: они сочувствующие, гуманные, мягкие, увлекающиеся, идеалисты, ориентированные на людей, и одновременно неустойчивые, интровертированные, одержимые навязчивой идеей (фанатичные), пламенные и легко солидаризирующиеся. Е. Махер (1983 г.) дополняет этот список «авторитаризмом», «низким уровнем эмпатии».

Р. Фонарев называет среди личностных качеств, способствующих психотравмирующему влиянию профессии, следующие [38, с. 31]: изначально идеалистические представления, ориентированные на других, основанные на недостаточной связи с реальностью; низкая стрессоустойчивость; неумение оценивать критически неблагоприятные факторы; невозможность достичь в короткий срок желаемых результатов.

2. *Ролевой фактор*. Значимые корреляции между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и «сгоранием» (Х. Кюйнару, К. Кондо).

3. *Организационный фактор*. Сгорание связано с тем, что работа может быть многочасовой, не оцениваемой должным образом, имеющей трудно измеряемое содержание, требующей исключительной продуктивности или соответствующей подготовки (тренировки), или с тем, что характер руководства со стороны вышестоящего руководителей не соответствует содержанию работы. Развитию «сгорания» также способствует неопределенность или недостаток ответственности.

Из выявленных сегодня социальных факторов появлению СЭВ способствуют (по Р. Фонареву) [38, с. 31]: непризнание истинных заслуг специалиста; ограничение его права на свободу творческого выбора; несоответствие нравственно-этических требований к профессии реальной ситуации на рабочем месте; работа в ситуации, когда «инициатива наказуема»; принижение социального статуса профессии (в том числе и в материальном плане); семейно-бытовые проблемы.

Разговор о психологическом здоровье руководителя не может ограничиться темой СЭВ. Широко обсуждается в управленческой литературе проблема преодоления руководителем стрессов.

До сих пор нет единого мнения относительно определения стресса. Е.В. Руденский приводит некоторые распространенные представления: стресс – эмоциональное напряжение, которое возникает в результате неприятных переживаний; стресс – это потрясения, вызванные различными по модальности и интенсивности силами; стресс – это психическая напряженность (эмоциональная и операциональная).

Стресс – комплекс физических, химических и иных реакций человека на стрессоры (или стимулы) в окружающей среде, действие которых выводит из равновесия его физиологические и психологические функции [31, с. 538].

## Классификация стрессоров и их последствий [31, с. 539]

Стрессоры		Последствия
Стрессоры в окружающей среде	Личные стрессоры	
<p><b>Производственные:</b> перегрузки (недогрузки); необъясненные перемены; изменение расписания; плохое оборудование</p> <p><b>Ролевые:</b> ролевой конфликт; ролевая неясность; ответственность за людей; недостаток поддержки; недостаток статуса</p> <p><b>Структурные:</b> слабая коммуникация; недостаток соучастия; неправильно построенная иерархия</p> <p><b>Карьерные:</b> замедленное (слишком быстрое) продвижение по службе; несправедливость; недостаток возможностей для продвижения; отсутствие необходимой подготовки</p> <p><b>Отношенческие:</b> отношения с руководством; отношения с подчиненными; отношения с клиентами; отношения с коллегами</p> <p><b>Внеорганизационные:</b> отношения в семье; состояние экономики; обстоятельства жизни; рост преступности</p>	<p>Потребности</p> <p>Надежды и достижения</p> <p>Эмоциональная устойчивость</p> <p>Гибкость</p> <p>Толерантность</p> <p>Неясности</p> <p>Самооценка</p>	<p><b>Субъективные:</b> расстройства; утомленность; чувство тревоги; чувство вины</p> <p><b>Поведенческие:</b> опасность инцидента; «нехорошие» разговоры</p> <p><b>Когнитивные:</b> слабые решения; плохая сосредоточенность</p> <p><b>Физиологические:</b> высокое содержание холестерина; растущее кровяное давление; язвенная болезнь; коронарные заболевания</p> <p><b>Организационные:</b> прогулы; текучесть кадров; низкая производительность труда; неудовлетворенность работой</p>

*\* Е.В. Руденский считает, что стрессы приносят вредоносные эффекты в профессионально-личностную деформацию учителя. Целесообразно познакомиться с точкой зрения ученого, который подразделяет эти эффекты (для практического удобства, а не для академически точной оценки) на три подразделения:*

*– когнитивные эффекты слишком сильного стресса (эффекты, связанные с мышлением и сознанием);*

*– эмоциональные эффекты слишком сильного стресса (эффекты, связанные с чувствами, эмоциями личностью);*

*– общие поведенческие эффекты слишком сильного стресса (эффекты, которые в равной степени затрагивают когнитивные и аффективные факторы) [10].*

Е.В. Руденский, ссылаясь на позицию Л.А. Китаева-Смыка, отмечает, что длительный стресс формирует ряд субсиндромов – субсиндром изменения мышления, субсиндром изменения общения, эмоциональный субсиндром, вегетативный субсиндром стресса. Для профессиональной деформации учителя определяющую роль играет субсиндром изменения общения.

Не только стресс, но и обычная, ежедневная нагрузка на руководителя настолько интенсивна, что требует специальной компетентности для сохранения работоспособности.

Физиологи выделяют в умственной работе мыслительный и эмоциональный компонент.

*Мыслительный компонент* преобладает, когда работа требует в первую очередь использования интеллектуальных способностей (требуется обдумывание задачи, концентрация внимания, обнаружение и обработка сигналов).

Умственная работа, в которой преобладает *эмоциональный компонент*, связана с конкретными реакциями вегетативной нервной системы и выражается в настрое человека.

В физиологическом смысле труд руководителя – статистическая работа, которая производится при изометрическом мышечном сокращении. Организм реагирует на нагрузку физиологическим напряжением.

Реакции организма на нефизические нагрузки описывает Х.Ф. Ульмер. Во время преодоления нервно-психических нагрузок возрастает интенсивность энергетического обмена. Причина этого – повышенный мышечный тонус, а не усиленный обмен веществ в головном мозгу.

Во многих случаях выделяются вегетативные реакции, подобные тем, что связаны с выполнением физической работы: повышенная частота сердечных сокращений, увеличенный минутный объем дыхания, усиленный кровоток в коже с уменьшением электрического сопротивления, повышенное потоотделение, секреция большого количества адреналина при соответственно возросшей экскреции с мочой ванилминдальной кислоты [29, с. 697].

Симптомы эмоциональной нагрузки те же, что при умственной работе [29, с. 698]: тахикардия, гипервентиляция, потоотделение (вызванные, например, возбуждением), существенная стимуляция симпатoadреналовой системы, причем

соотношение выделяемого адреналина и норадреналина варьирует в нескольких пределах.

Утомление при статической работе – состояние, вызываемое тяжелой работой и связанное со снижением работоспособности из-за истощения запасов энергии.

\* Рабочая нагрузка, которую человек в состоянии преодолевать, т.е. его работоспособность, ограничена тремя факторами [29, с. 698]:

– *количеством энергии имеющейся в мышцах.* Противопоставляется анаэробный и аэробный путь. При аэробных реакциях в качестве субстрата используется глюкоза, а также жирные кислоты, глицерол. При анаэробных процессах образуется молочная кислота (из-за недостаточного артериального кровотока в мышцах). При накоплении большого количества молочной кислоты наступает мышечное утомление. Субстраты при анаэробных реакциях – АТФ и креатинфосфат. Чем выше длительность работы (даже статической), тем выше относительная доля энергии, получаемой анаэробным путем.

– *снабжением мышц кислородом.* Количество кислорода, поступающего в мышцу, зависит в основном от скорости кровотока в ней. Во время статической работы местный кровоток в мышце все более падает по мере того, как развиваемое усилие превышает приблизительно 30 % максимального, а при усилении выше 70 % изометрического максимума он блокируется.

– *способностью организма к терморегуляции.*

Характерно для выполнения управленческой деятельности и наступление нервно-психического утомления – состояния, вызываемого тяжелой работой и связанного со снижением работоспособности из-за нарушений центральной нервной регуляции [29, с. 701]. Это состояние вызывают: длительная умственная работа, требующая усиленной концентрации чрезвычайного внимания или тонкого навыка; конфликты, озабоченность или отсутствие интереса к работе; заболевание, боль и недостаточное питание; др.

Нервно-психическое утомление характеризуется следующими симптомами: замедленная передача информации; ухудшение функций мышления и решения задач; ослабление восприятия, сенсомоторной функции. Как отмечает Е. Grandjean, такое утомление сопровождается отвращением к работе и снижением работоспособности иногда возникает склонность к депрессии беспричинной тревоге или пониженной активности, а также раздражительность и неуравновешенность.

Возможность внезапного исчезновения нервно-психического утомления объясняется тем, что оно не связано ни с накоплением «веществ утомления», ни с истощением энергетических резервов. Считается, что нервно-психическое утомление связано с ретикулярной формацией и может сниматься созданием определенных условий.

Итак, подытоживая сказанное, а также опираясь на концепцию Л.М. Митиной профессионального развития педагога [16, с. 117], определим *профессиональное здоровье руководителя образовательного учреждения* как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные,

регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности.

Задача психолога – активизировать возможности, процессы и условия саморазвития и самораскрытия управленца на разных уровнях его субъективного бытия, актуализировать для него его активную творческую роль в реализации отношений с разными сферами действительности, в построении своей жизнедеятельности.

Психологическое обеспечение мы видим в следующем:

– анализ проявления в образовательном учреждении факторов, определяющих безопасные и здоровые условия труда на производстве [31, с. 544]: правовых (выполнение правил и инструкций, обеспечивающих безопасность сотрудников), организационных (отсутствие четко отлаженной системы охраны труда, недостаточная обученность работающих, отсутствие или низкое качество инструкций по безопасности труда, недостатки в организации и управлении производственными процессами, низкая трудовая дисциплина работников, неэффективный контроль за безопасностью труда), санитарно-гигиенических (уровень шума и освещенности), психофизиологических, эстетических, социально-психологических (характер взаимоотношений членов трудового коллектива между собой и руководством, оценка коллективом результатов труда, наличие или отсутствие личных перспектив, деятельность общественных организаций и другие факторы, создающие психологический настрой), эргономических (изучение человека и его деятельности в условиях производства с целью оптимизации условий и процессов труда).

Психологическое сопровождение включает в себя:

– помощь администрации в создании организационных условий для смягчения развития «сгорания» (обеспечение себе и работникам возможности профессионального роста, налаживание поддерживающих социальных или других положительных моментов, повышающих мотивацию; четкое распределение обязанностей, продумывание должностных инструкций; организация здоровых взаимоотношений);

– помощь субъектам управления в познании своих особенностей, стилевых характеристик и пр.;

– содействие осознанию значения овладения ортобиозом, что предполагает самопресечение беспечного отношения к своему здоровью, эффективную организацию собственной трудовой деятельности, овладение рекреацией (мерами физического укрепления), релаксацией и катарсисом (моральным очищением и возвышением) [36, с. 205];

– содействие (в том числе через реализацию диспетчерской функции) участникам образования в получении соответствующей терапевтической помощи [1, с. 103]: «работа со сгоранием» (применение лекарственных препаратов и различные виды терапий: «малословная терапия» Х.Дж. Фрейнберга и некоторые варианты поведенческой терапии); «смягчение действия организационного фактора»;

– помощь участникам образования в формировании позитивной жизнеутверждающей позиции к себе, к жизни, к другим; развитию нравственной

зрелости; в преобразовании профессиональной деятельности, постоянном наполнении ее новым смыслом; постоянном личностном совершенствовании (постоянное личностное самосовершенствование – эффективный путь ухода от психотравмирующего влияния профессии и среды [38, с. 32], развитие социальных навыков способствует социально-психологической адаптации);

– помощь участникам в развитии у себя когнитивных, рефлексивных, гностических и прочих способностей;

– содействие в создании в образовательном учреждении среды, где возможен личностный выбор и автономное развитие, что обеспечивает формирование регуляторных механизмов высшего уровня;

– помощь руководителю и всему персоналу в освоении и применении методов нейтрализации стрессов [31, с. 540] (планирование решения задач (личных и служебных) на следующий день или ближайшую перспективу; соотнесение в планах личных целей с целями организации; выполнение физических упражнений, зарядки в течение дня; подбор вместе с врачом необходимой диеты; обращение к психотерапевту за рекомендациями по специальным упражнениям с учетом сложившейся стрессовой ситуации; овладение методами медитации и др.);

– помощь участникам образования в освоении способов предупреждения и преодоления нервно-психического утомления (обеспечение условий, когда одна утомленная деятельность сменяется другой; изменяется обстановка; интерес к работе возобновляется благодаря новой информации; изменяется настроение; меняется канал восприятия информации и др.).

### **Задания для самопроверки**

1. Раскройте термин «психическое здоровье», опираясь на понятие «норма»; «адаптация»; «социализация»; «индивидуализация».

2. Раскройте факторы риска для здоровья руководителя образовательного учреждения.

3. Дайте характеристику синдрома «эмоционального выгорания», факторов, определяющих его развитие у участников образования.

**Основная литература** [16].

**Дополнительная литература** [1; 29; 36; 38].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аминов Н.А., Янковская Н.А. Модель работы эффективного психоконсультанта в системе психолого-медико-педагогических центров Москвы// Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3–4. – С. 92–104.
2. Андрющенко Д.В., Логинова И.А. Повышение психологической компетентности руководителей дошкольных образовательных учреждений в условиях группового взаимодействия// Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 107–110.
3. Биркенбиль В.Ф. Как добиться успеха в жизни: Пер. с нем. – М.: СП «Интерэксперт», 1992. – 139 с.
4. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
5. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. – М.: Дело, 1991. – 320 с.
6. Вязина К.А., Петров Ю.Н., Беликовский В.Д. Педагогический менеджмент. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
7. Гаврилова Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога// Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 33–38.
8. Гусинский Э., Турчанинова Ю. Показать перспективу и дать надежду, или Этапы роста компетентности учителя// Директор школы. – 1998. – № 7. – С. 3–8.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб.пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.ун-та, 1997. – 244 с.
10. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
11. Кочеткова А.И. Психологические основы современного управления персоналом. – М.: ЗЕРЦАЛО, 1999. – 384 с.
12. Кричевский Р.Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1993. – 352 с.
13. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1996. – 78 с.
14. Маслов Е.В. Управление персоналом на предприятии: Учеб. пособие/ Под ред. П.В. Шеметова. – М.:ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. – 312 с.
15. Машков В.Н. Психология управления: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 208 с.
16. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 2000 с.
17. Муравьева О.И. Уровни общения и основные коммуникативные стратегии// Сибирский психологический журнал. – Томск. – 2002. – № 16–17. – С. 7–12.
18. Нововведения в муниципальном управлении образованием: Пособие для руководителей и сотрудников муниципальных органов управления образованием/ Под ред. Н.Д. Малахова. – М.: Новая школа, 1997. – 96 с.

19. Плахова Л.М. Как сделать хорошую школу? – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
20. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
21. Психология управления: Курс лекций/Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев и др. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М: ИНФРА-М, 1999. – 150 с.
22. Психолого-педагогические исследования в системе образования: Тезисы докл. межрегион. науч.-практ. конф. 21–22 мая 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 110 с.
23. Розанова В. Психологические трудности в деятельности руководителей в управлении отечественными госструктурами// Управление персоналом. – 1999. – № 4 (34). – С. 39–44.
24. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
25. Управление по результатам: Пер. с финск./ Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне и др.: Общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 320 с.
26. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 664 с.
27. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
28. Улановская И.М. О некоторых результатах психологической экспертизы школ – внедренческих площадок образовательной системы «Школа 2100»// Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 7–12.
29. Ульмер Х.-Ф., Брюк К., Эве К. Физиология человека/ Под ред. Р. Шмидта и Г. Тевса: В 3 т./ Пер. с англ. – М.: Мир, 1996. – Т. 3. – 198 с.
30. Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к решению/ Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 2000. – 320 с.
31. Управление персоналом организации: Учебник/ Под ред. А.Я. Кибанова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ИНФРА-М. – 638 с.
32. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений/ Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
33. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие/ Под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
34. Цыпкин Ю.А. Управление персоналом: Учеб.пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 446 с.
35. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
36. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера: Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.

37. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

38. Яковлев А.В. Некоторые детерминанты психологического развития личности (психосоматический и нейропсихологический аспекты). Учебные материалы для проведения практических занятий по курсу. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 56 с.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
1. Управление образованием на современном этапе.....	5
2. Психологическое обеспечение управления образованием – подходы к определению понятия.....	14
3. Задачи психологического обеспечения реализации институциональных функций управления.....	23
3.1. Состав психологического обеспечения рационалистической стратегии управления.....	23
3.2. Состав психологического обеспечения программно-целевого управления.....	43
3.3. Состав психологического обеспечения субъектно-образующего управления.....	57
4. Психологическое обеспечение управления кадровыми процессами в образовательном учреждении.....	67
5. Психологическое обеспечение сохранения и укрепления руководителем профессионального здоровья.....	85
Библиографический список.....	96