

## Беседа 24

# УПРАВЛЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР СИСТЕМООБРАЗОВАНИЯ

*Нельзя бесконечно совершенствовать  
производство не совершенствуя его саморегу-  
ляционных свойств – УПРАВЛЕНИЯ*

Продолжая разговор о ресурсах «разруливания» ситуации в системе российского образования, к рассмотрению предлагается «**ШАГ ТРЕТИЙ**», обусловленный проектированием структуры *Основной образовательной программы* школьного производства:

***ПРИВЕСТИ УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ  
В СООТВЕТСТВИЕ С ЕГО ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ МИССИЕЙ  
НА ВСЕХ УЧАСТКАХ ЭТОЙ СЛОЖНОЙ ИЕРАРХИЧЕСКОЙ  
СТРУКТУРЫ.***



Тезис, который уже звучал на наших встречах и поставлен в эпиграф *Беседы*, далеко не нов, поскольку теоретически уже осмыслено: что только *качество управленческой деятельности* способно обеспечить *качество профессиональной деятельности* субъектов школьного производства, которые, в свою очередь, и обеспечивают *качество результата*. Однако и говорить о том, что это характерно для практики управления в сфере образования, было бы, наверное, **противоистинно**.

Начнем же разговор о «наведении порядка» в *управлении* с познанного ранее.

Вспомним, прежде всего, о том, что в любой производственной деятельности *управление* процессом (в том числе и педагогическим) **всегда адекватно** логике *системного подхода*:

а/ Чтобы переводить *систему* в «новое качественное состояние» (достичь, например, «эффекта целостности» *урока*), педагогу-управленцу необходимо **познать все ее противоречия**, разрушающие идеальность «формулы процесса» (*результат = цели*) на том или ином этапе его развития (если фактический *результат*  $\neq$  его *цели*, то это значит где-то нарушены связи, обеспечивающие целостное состояние системы);

б/ Чтобы положительно разрешить эти противоречия, педагогу-управленцу необходимо увидеть: **какие** из внутренних или внешних закономерностей нарушены и **почему**, т.е. познать суть противоречий. А это значит, что руководитель управляемого объекта (даже уровня *урока*) должен **знать все эти закономерные связи системы** (если знаешь какие связи обеспечивают гармонию целостного явления, то проще найти их отсутствие и причины);

в/ Чтобы познать необходимые связи, педагог должен глубоко видеть и понимать **границы целостности** своей управляемой системы, **ее компонентный состав и архитектонику** (знания любых связей системы можно получить только на базе знаний о количественном и качественном составе элементов, их структуре и особенностях взаимодействия со средой).

Иными словами, *качество* управляемого *объекта* (его результата и деятельности, обеспечивающей этот результат), **является важнейшей целевой компонентой управления** любой производ-

ственной сферы. Но... для обеспечения качества управляемого объекта, *управление*, как специфический вид профессиональной деятельности, **само должно быть представлено в полном объёме и на высоком качественном уровне.**



**ТОЛЬКО СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ ЛЮБОГО УРОВНЯ ДАЕТ ВОЗМОЖНОСТЬ ПЕДАГОГУ-ОРГАНИЗАТОРУ РАЦИОНАЛЬНО И С УСПЕХОМ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ СВОИ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ В УСЛОВИЯХ СЛОЖНЫХ СВЯЗЕЙ И ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЕЙ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:**

- вычленять и всесторонне рассматривать каждый слагаемый элемент системы в целях обеспечения полноты ее целостности;
- определять всю совокупность их структурных связей и, в случае необходимости, вмешиваться в их организацию, изменять, делать структуру более совершенной;
- разобраться в механизме функционирования как отдельных звеньев системы (стадий, дидактических этапов и моментов урока), так и ее целостной организации, управлять этим механизмом на научной основе;
- определять тенденции и предвидеть уровни развития системы на том или ином ее этапе, как важнейшее условие совершенствования процесса на пути к достижению эффекта ее целостности.

**УПРАВЛЕНИЕ** - целенаправленные действия специализированного органа, обусловленные внутренней потребностью любой социальной организации в обеспечении оптимального взаимодействия ее составляющих компонентов, их упорядочения и координирования.

**УПРАВЛЯТЬ** - значит применять на практике специфические для данного вида деятельности (управления) средства, обеспечивающие взаимодействие всех составляющих систему в целях ее качественного функционирования и развития: противостоять энтропии системных образований.

Возникнув, как внутренняя потребность социальной организации, управление само становится разновидностью профессиональной деятельности человека. И специфика этой деятельности обусловлена ее функциональным предназначением: **связать** компоненты явления, т.е. **выполнить системообразующую миссию**.

Но именно это, в силу определенных наших недоработок, и является главной причиной перечисленных ранее «западаний» системы. Мы уже (и слава Богу) не отрицаем управление как важнейшую компоненту наших профессиональных действий. Но (честно признаемся) и не владеем технологией управления в той степени, в которой этого требуют управляемые нами процессы системы образования.



О **технологии управления** и пойдет речь дальше.

## ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ** - поиск естественного алгоритма деятельности человека, облегчающую и повышающую ее эффективность.

Любая человеческая деятельность с неизбежностью ставит перед исполнителем вопрос: как ее качественно осуществлять?

Целенаправленно на поставленный вопрос отвечают такие области теории и практики как «методика» и «технология». Они родственны по цели (достичь результата, ответив на вопрос «как?»), но различны, в силу своих особенностей, по сущности.

Естественно, что в этих условиях также уместен вопрос: *Если данные «руководства деятельности» различны, при единой целевой установке, то чему отдать предпочтение?...*

О методике, как одной из форм информационно-методического обеспечения организации образовательного процесса, мы уже говорили, определив содержание ее сущностных характеристик как собрание «великого множества» **тактических (ситуативных) методов**, отражающих различные совокупности **приемов, способов и средств** и которые зависимы от конкретных задач того или иного этапа процесса и его условий.

Касаясь управления, которое также имеет свою методическую грань (о которой мы, конечно же, скажем в свое время), нас, в большей степени, все же будет интересовать его **технологическая база**.



И вот почему. Как понятие, «технология» определилась в производственной сфере на рубеже XIX-XX веков. На заводах и фабриках появилась даже должность – **технолог**: специалист, разрабатывающий технологии (*технологические карты*).

В педагогическую лексику термин «технология» широко вошел сравнительно недавно – в середине 90-х годов прошлого столетия (до этого, кто помнит, в педагогике мы все, в основном, «довольствовались» лишь термином *методика*). Однако само стремление **технологизировать** производственную деятельность имеет в истории развития Человека, конечно же, более древние корни.

Опыт совершенствования профессиональной (производственной) деятельности в различных производственных сферах доказал, что качество конечного продукта, при всей сложности производственного акта, достижимо, если сам производственный процесс будет разбит на простейшие операции, каждая из которых будет детально продумана, а в совокупности они будут представлять **направленную на конкретное качество результата систему последовательных действий**.

Иными словами, качество продукта будет обеспечено, если для производственного процесса будет разработана своя **технология**, свой алгоритм действий, обеспечивающий его эффективность.

**ТЕХНОЛОГИЯ** - система последовательных действий, обеспечивающая в определенных условиях конкретный гарантированный результат; способ реализации конкретного производственного процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных стадий, процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности.

Иными словами, для того, чтобы «упростить сложное» и «гарантировать результат» (главные принципы технологизации), процесс, как **технология**, должен быть «жестко» структурирован: системно подразделен, как подчеркивается в исследованиях вопроса, на **стадии, процедуры и операции**.

**СТАДИЯ** - составная часть процесса, обладающая относительной законченностью; период, ступень в развитии чего-нибудь.

**ПРОЦЕДУРА** - набор действий (операций) с помощью определенного порядка которых осуществляется тот или иной основной процесс (его фаза, этап, стадия), выражающий суть конкретной технологии.

**ОПЕРАЦИЯ** - однородная, логически неделимая часть технологического процесса, направленная на гарантированное решение определенной задачи в рамках конкретной процедуры.

Для формирования представления об *общем* и *различном* в понятиях «технология» и «методика», предлагаю их основные сущностные характеристики рассмотреть в небольшой табличной форме (см. *Таблицу 5*).

*Таблица 5*

<i>Технология</i>	<i>Методика</i>
1. Это <b>инструментарий</b> , решающий конкретную производственную задачу.	1. Это <b>инструментарий</b> , решающий конкретную производственную задачу.
2. При соблюдении алгоритма действий и требуемых условий <b>гарантирует установленное качество результата</b>	2. Желаемое качество результата одной и той же совокупностью способов, приемов и средств <b>не гарантировано</b>  В то же время одинаковое качество результата возможно при различных их совокупностях.
3. Алгоритм действий и требования к условиям – <b>явления тиражируемые</b> , поскольку имеют статус «обязательных к исполнению».	3. Совокупности компонентов метода носят в большей степени информационно <b>рекомендательный характер</b> поскольку действены только при гармоничном слиянии с личностными особенностями и возможностями их исполнителя.

Сопоставление характеристик Таблицы, конечно же, говорит в пользу *технологии*. Не случайно с библейских времен существует заповедь: **«имей не рыбу, а удочку»**. В современном рыночном обществе это звучит несколько по иному, но с тем же значением: **«имей не продукцию, а технологию ее производства»**.

По этой причине или по какой-либо другой, но очередной «взрыв» нововведения в педагогике 90-х произошел. Документы школ «запестрели» опытом работы с «новыми педагогическими тех-

нологиями». А вот мне, знакомясь с этой «пестротой», почему-то захотелось кричать: «Люди. Остановитесь!». Захотелось «возразить» эйфории этого «технологического бума».

Нет. Я не против *технологизации*. Я очень даже «ЗА» нее. Только в школьном производстве, считаю, все гораздо сложнее. И «кавалерийский наскок» здесь также абсолютно неуместен.

В определениях *технологии*, действительно имеет место прекрасный нюанс: **гарантии в достижении качества результата**. Это серьезно отличает ее от любых частных *методик*. Более того, для теории и практики большинства производственных процессов сегодня это уже аксиома. Но... чем больше производство соприкасается с человеческим фактором, уходит в социальную сферу (каковой следует считать и школьное производство), тем **труднее выйти на операбельность, технологизировать свои профессиональные педагогические действия**. В чем здесь трудности?...

Желать для своих действий «гарантированный результат», конечно же, благородно. В то же время, мы не должны упускать главного: **гарантия результата любой *технологии* находится в зависимости не только от системы последовательных действий, но и от идентичных условий, в которых эти действия должны осуществляться**.

*А у нас, у педагогов, условия могут быть идентичными?...*

В машинных производствах это вполне достижимо: единая скорость и мощность станка, обрабатывающего деталь, одинаковый (выверенный до микронов) угол заточки резцов, температурные режимы обработки изделия и т.п. – *условия* технологического процесса, которые вполне адекватно реализуемы на аналогичных производствах. А это значит, что будет обеспечена и **гарантия изготов-**



ления **качественного продукта**. То же происходит и при работе с *информационными технологиями*, где единые **условия** заданы в конфигурациях электронной обработки информации.

В *условия* продуцирования той или иной появившейся «образовательной/педагогической технологии» в обязательном порядке входят (как бы мы не сопротивлялись) **индивидуальности наших учеников и нас самих, что уже априори не могут быть едиными**. Однако на это, к сожалению, почему-то практически не обращают серьезного внимания даже те, кто по своему должностному статусу должен ограждать педагога-практика от различных «новаций ради новаций». В итоге: внешне технологический прорыв вроде бы и свершился, а, по сути, во многом произошла лишь подмена термина *методика*, с которым жило учительство, на более «модный термин».

### **Что же предпринять в столь не простой ситуации?...**

Как вариант ответа на этот, главный вопрос рассматриваемой темы, можно предложить хорошо всем известную житейскую мудрость: **«не разделяй, а объединяй – тогда и выиграешь»** (не «или – или», а «и – и»).



Как «способ реализации», *технология* той или иной деятельности, конечно же, «роднится» с ее же *методикой*. Но между ними имеют место и существенные различия. В то же время, данные инструменты деятельности вполне могут находиться в состоянии взаимодействия. Они не антагонисты. Взять, хотя бы тот факт, что оба «инструмента» **стремятся ответить на один вопрос: «КАК?»**.

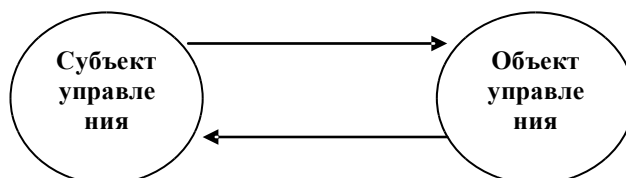
Однако сразу же и оговоримся, что процесс их взаимодействия более сложен, чем может показаться на первый взгляд: **любая самая малая операция технологии может иметь свою методику; любая деталь метода может иметь свою технологию.** Но если есть возможность их слияния, то дело от этого, считаю, только выиграет.

Итак - **технология управления...**

Разговор, в принципе, вновь пойдет о **расширении понимания сущности управленческой деятельности.** Новизна аспекта – в акценте на возможности ее технологического потенциала.

Мы уже знаем, что *управление*, как бы выводит свою «субъектную базу» за границы *управляемого объекта*. Но «отделяясь», оно сохраняет между подсистемами (управляющей и управляемой) каналы обмена информацией, каналы «прямой» (*директивной*) и «обратной» (*контрольной*) связи (*информации*).

Рисунок 19



Так мы получаем еще одну грань в понимании специфики управляющих действий: **управление как информационный процесс.**

**УПРАВЛЕНИЕ** как самостоятельное явление представляет собой движение информации между управляющей и управляемой подсистемами и ее особую переработку при прохождении через них.

В данном контексте, надеемся, становится понятным, почему *информацию* часто называют «**хлебom управления**». Ее значение

для *управления* трудно переоценить: она обеспечивает тонус его существования, степень жизнедеятельности.

Отсюда и определенная жесткость **требований к управленческой информации**. Она должна быть:

объективной и достоверной – субъективная и ложная информация по любому из каналов связи «ведет в никуда»;

достаточной – недостаток информации (базис слухов и домыслов) недопустим как и информационный «бум» (потеря времени на переработку фоновой информации);

оперативной и своевременной – альтернатива данному требованию сродни ситуации, когда Вы на перроне, готовы к отъезду, билет у Вас на руках, но поезд уже ушел;

краткой, легко усваиваемой и удобной для обработки – процесс управления в своих циклах пропускает огромнейшие информационные массивы, и если они не будут отвечать данному требованию, то управленца не спасут даже его «электронные помощники» – ИКТ, которые для решения этой проблемы, собственно, и потребовались.

Здесь же следует обратить внимание и на то, что в плане содержательных характеристик, управленческая информация подразделяется:

- на директивную (отвечающую на вопросы «как должен проходить процесс нового этапа функционирования и развития, нового состояния управляемой системы и особенностей управления?»)

- и контрольную (отвечающей на вопросы «как прошел или проходит организованный процесс и его управление?»).

В свое время В.П.Стрезикозин<sup>95</sup>, опираясь, очевидно, на «данную явность» информации *прямой и обратной связи в управлении*, определил их характеристики как **две основы** управления: *планирование и контроль*. Все остальное, с его точки зрения, должно «прилагаться» как бы «само собой». И в этом была своя логика: пе-

---

<sup>95</sup>Стрезикозин В.П. Руководство учебным процессом в школе. – М., 1972. – С.271.

реработке подвергается именно *спроектированная* или *контрольная* информация.

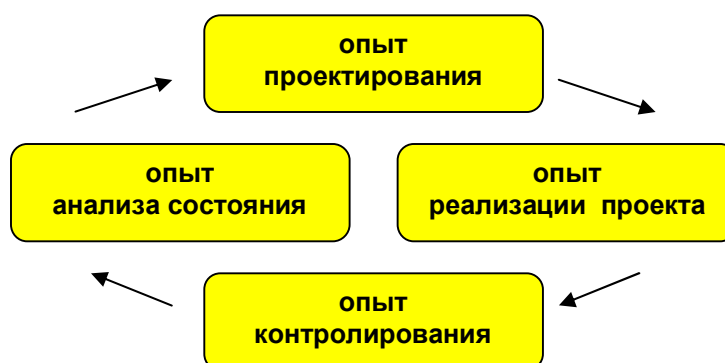
Однако, благодаря развитию теории управления, данный «барьер» был преодолен. Теперь мы уже все признаем, что данное «само собой» («выстроил на бумаге» детальный план нового состояния деятельности объекта – значит осуществил проект, всесторонне проконтролировал – значит познал и оценил его) чаще оборачивается, в той же практике, серьезными пробелами именно *блоков переработки информации*: «блока информации организующе-регулирующего начала в управлении тем или иным объектом» и «блока информации познания проблем и причинности реального состояния данного управляемого объекта».

Мы уже знаем, что: *не познав причин реального состояния объекта практически невозможно спроектировать реальность и конкретность его нового этапа в развитии; не осуществляя организационно-регулирующую «переработку информации» мы имеем реальный шанс превратить свой «проект» в «прожект».*

Основания для утверждений об относительной отграниченности «само собой разумеющихся» смысловых блоков имеются уже в том, что само *содержание внутришкольного управления* (как опыт системных преобразований в организации школы) *подразделяется на четыре относительно самостоятельных блока*, взаимосвязанных последовательностью передачи информации:

- *блок опыта проектирования системного состояния,*
- *блок опыта реализации проекта,*
- *блок опыта контролирования,*
- *блок опыта анализа итогового состояния*

Рисунок 20



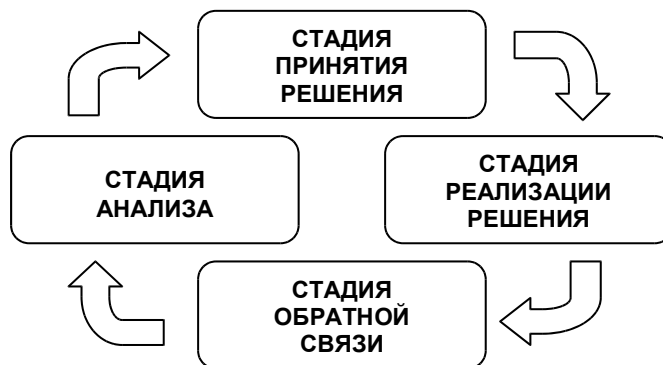
Да и с позиций особенностей работы с информацией наши блоки вполне самостоятельны. СПРОЕКТИРОВАВ новое состояние управляющей подсистемы и ее управления, требуется ответить на многочисленные *кто?, где?, что?, как?, когда?, зачем?, с какими функциями?* и т.д., то есть требуется **ОРГАНИЗОВАТЬ ПРОЦЕСС**, осуществить самую многоликую стадию действий, которая, собственно, и переводит проект в реальное явление. А осуществив **ОБРАТНУЮ СВЯЗЬ** – любой руководитель, в обязательном порядке, должен ответить на вопрос: *почему так прошел данный этап процесса?* – т. е. **СДЕЛАТЬ АНАЛИЗ**.

Так из особенностей содержания управления «рождается» форма его существования, определяя *цикличность управленческих действий* как базис структуры их системной организации – **управленческий цикл** управления.

**УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ЦИКЛ** - совокупность взаимодействующих, последовательно сменяющих друг друга, подчиненных единой цели функций управления, совершающих законченный круг развития в определенных предметно-пространственных и временных рамках.

Цикл, который, подразделяясь на достаточно жесткую последовательность *стадий* внутреннего информационного обмена, обуславливает его генетическую предрасположенность к преобразованиям процессов управления в некую *технологию*:

Рисунок 21



Все признаки для этого вывода имеются:

- этот цикл вполне можно считать **инструментарием**, предназначение которого привести управляемый объект к стоящим перед ним целям;

- этот цикл, если профессионально и качественно выполнять всю технологическую цепочку действий, вполне может **гарантировать результат** своего предназначения (разноплановость производственных условий, снижающая гарантии успеха, опять же, используя ресурсы управления как особого вида человеческой деятельности, может компенсироваться возможностями частных методик управленческих ситуаций);

- этот цикл вполне **тиражируем**.

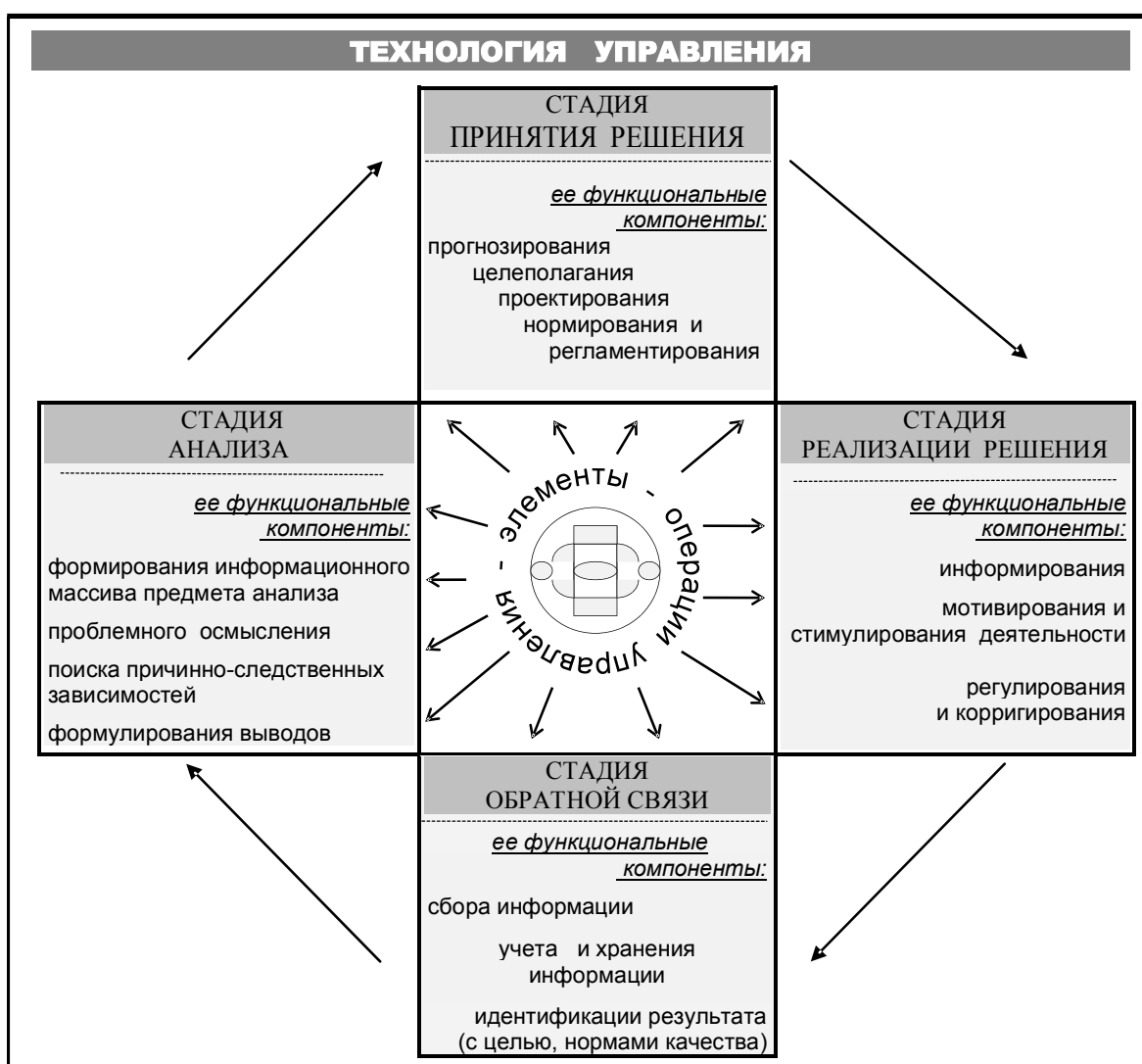
И, наконец, еще один признак *технологичности управления*: каждая стадия представляемого управленческого цикла подразделяема на определенные процедуры (подсистемы действий), которые включают в ткань своей деятельности соответствующие операции (см. Схему 9).

В области управления заводскими процессами технологи уже научились пооперационно прописывать в технологических картах все процедуры любой сложной технологии. В управлении социальными процессами и, в особенности, процессами системы образования (где само осмысление управления находится еще на стадии «подросткового возраста»), рассмотрение технологии на уровне операций, пока что, ждет своих исследователей. Но это не исключает

ет вывод о том, что каждая из прописанных процедур (пусть на сегодня чисто схематично) **имеет свое место в общей системе цикла, выполняет только ей одной присущую роль и не может быть игнорирована без риска допустить диспропорции в управленческой деятельности.**

Схема 9

### Архитектоника технологии управления как системы



Особенности данного *управленческого цикла*, который представлен теперь в более развернутом виде (см. Схему 9), характеризуются и тем, что на каждой его *стадии* управляемый объект представляется целостно: «Я» проектирую *целостный* объект;

«Я» организую и регулирую *целостный* объект; «Я» получаю информацию (контролирую) с *целостного* объекта; «Я» анализирую *уровень целостности* управляемого объекта.

Об этом говорит и включенный в Схему 9 наш «стилизированный» *Рисунок 13 (структура компонентов процесса)*, отражающий элемент системы управления (его субстанцию). Это вполне соответствует и практике внутришкольного управления (будь то конкретный педагогический процесс преподаваемой дисциплины или процесс отдельно взятого урока).

Данные положения «вытекают» из сущностного определения управления как **внешнего фактора** **системообразования**. Однако, главное здесь для нас в том, что **ЛЮБОЕ НАРУШЕНИЕ ХОТЯ БЫ**



**ОДНОГО ЗВЕНА ЭТОЙ СТРУКТУРЫ ПРИВОДИТ К ТОМУ, ЧТО УПРАВЛЯЕМАЯ СИСТЕМА ЧАСТИЧНО ИЛИ ПОЛНОСТЬЮ ВЫХОДИТ ИЗ-ПОД УПРАВЛЯЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ, А ПРОЦЕССЫ, ПРОТЕКАЮЩИЕ В НЕЙ, СТАНОВЯТСЯ МАЛОЭФФЕКТИВНЫМИ.**

Еще один нюанс рассматриваемого *цикла*. Процессуальность социальных объектов управления объективно и закономерно определяет *время* и *пространство* смены своих состояний, относительно завершенных этапов своего развития.

Эта особенность *циклической архитектоники управления* характеризуется, прежде всего, своей диалектичностью. С одной стороны, мы привычно считаем управление *долговременным циклическим* явлением (и будем правы), с другой – *завершившим свою миссию* в конце каждого управленческого цикла (пусть не совсем привычно, интуитивно, но то же будем правы). Это, как показал анализ теоретических источников, обуславливается *вторичностью* управления. Создаваемая на базе внутренней *антиэнтропийной потребности*



социальной организации, любая *система управления* достаточно серьезно **зависима от своего управляемого объекта.**

И эта зависимость касается не только частных ее особенностей, но, прежде всего, вопросов времени существования. *Есть объект управления – должна быть и его управляющая система!*

Следовательно, **насколько продолжительна потребность людей в функционировании и развитии того или иного управляемого объекта, столько по времени и должна работать его система управления.** Мы провели урок, его управленческий цикл завершен, проблема результата и ее продуктивный опыт сформулированы. Но возвращаться к аналогичной системе управления, как и к самому уроку в его неповторимости сочетаний компонентных граней, **вряд ли целесообразно.** Да и невозможно это в условиях постоянного развития, как самого объекта, так и его среды.

Более того, *школа как социальный институт* относится к классу *сверхсложных* управляемых объектов, которые объединяют в своей организации огромную массу *микро* и *макро* своих составных частей. **Каждая из них закономерно требует своего самостоятельного управленческого цикла.**

Таким образом, система управления сверхсложным объектом также будет (должна) обладать великим множеством больших и маленьких, продолжительных и коротких *управленческих циклов.* И «жизнь» их,



последовательная и(или) параллельная, существует столько, сколько «живет» конкретный управляемый объект (накладываясь один на другой, взаимодействуя друг с другом, «умирая» и «нарождаясь» вновь).

Данные обстоятельства говорят и о *полиструктурной* сложности управления как системы, и о «вековом» существовании школ, и о «бесконечности» управления образовательным процессом. Как «нельзя войти в одну реку дважды», так и *система внутришкольного управления* будет всегда как бы **зарождаться вновь** на каждом новом витке развития школы, заново пересматриваться.

Ее **непрерывность** есть лишь особенность *системы управления*, обуславливаемая совокупностями и наложениями управленческих циклов различного масштаба. **Но циклов, завершающих путь системы управления на данном конкретном участке.** Цикличность же систем управления позволяет плавно, используя продуктивный опыт проблемно-рефлексивного осмысления прошлого, переходить не только от этапа к этапу в развитии объекта, но и к своим новым состояниям организации управления.

Следуя изложенной логике, **цикл управления проектируется не проформой бесконечности развития объекта, а конкретностью его временного этапа.** Сама продолжительность такого этапа зависима от множества факторов, но ее **предел всегда сопряжен с возможностями человека заглянуть в будущее**, увидеть и спроектировать новое состояние управляемой системы. Наиболее характерным, относительно законченным и однородным этапом в развитии любой школы, используемым для проектирования технологических циклов *системы внутришкольного управления*, является **учебный год** (относительно единый состав *субъекта* и содержания *объекта*). Но практика школьной жизни знает примеры и более продолжительных управленческих циклов: **десятилетний путь развития ученика школы** у В.А.Сухомлинского, наши «пятилетние» и «трехлетние» *Программы развития* и пр. Для педагога, конечно же,

более понятны и наиболее часто применяемые **временные конструкции**: *цикл года, цикл урока, цикл ситуации*.



Ну а **вывод** по данному положению будет единым: **общая продолжительность жизни конкретного цикла управления зависит от протяженности во времени планового этапа производственного процесса (управляемой системы)**.

*Пространство*, в свою очередь, классифицирует (типологизирует) управление на: общее управление (управление объектом в целом), частное управление (управление составной частью объекта) и ситуативное управление (управление в пределах конкретной ситуации). Данные особенности содержания и формы управления, достаточно жесткая пооперационная последовательность внутри цикла, позволяют говорить о богатых возможностях управления в области **технологизации** его процесса. Для нас это важно уже тем, что, **сознательно включая управление в ткань профессиональной педагогической деятельности, мы уже делаем ее технологичной**, со всеми вытекающими «плюсами», о которых говорилось выше.



Но именно, подчеркиваю, **технологичной**. «Педагогические технологии», о которых мы так любим в последнее время говорить, при невозможности создания для наших последовательных действий идентичных условий, относится, мягко выражаясь, к области «фантастики». В тоже время, наметившиеся **тенденции технологизации** вполне можно рассматривать как варианты возможного слияния потенциала технологии и методики педагогической и управлен-

ческой деятельности в сфере образования, что обязательно скажется и на его результатах.

