

Беседа 25

СТАДИИ ТЕХНОЛОГИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Тот, кто знает «зачем», выдержит любое «как».

В. Франкл

Данный материал является продолжением предыдущей *Беседы*, в котором будет сделан **акцент на конкретику профессиональных действий педагога-управленца** внутри каждой из стадий *управленческого цикла*. Погружаясь в круг особенностей и возможностей **каждой стадии технологии управления** качественно решать производственные задачи, в этой беседе считаю целесообразным коснуться и их *методов*, руководствуясь позицией «принципа предметно-методической адекватности»: какова специфика осуществляемой деятельности, таковы и методы достижения ее результатов. Это будет еще один «диалог» в жанре «мастер-класса», в преддверии которой хотелось бы сказать несколько слов про «подводные камни», о которые частенько «спотыкались» практики *управления* на пути познания его *методики* и *технологии*.

Вопросам *методов внутришкольного управления* посвящено немало страниц у самых различных авторов (В.А.Сухомлинского, Ф.Г.Паначина, М.И.Кандакова, Т.И.Шамовой, К.А.Нефедовой, П.В.Худоминского и многих других). И как в характеристиках *педаго-*

гического процесса, так и в управленческой деятельности, методы управления представлены и **разнопланово**, и **разноречиво**.

На что хотелось бы обратить внимание тех, кто «погружается» в это «море точек зрения». Прежде всего, на то, что в разделах **«методы управления»** литература почему-то преимущественно рассматривает *методы «субъект-субъектных отношений»*. Причем, это касалось, как их *стратегического* («ленинский стиль руководства»), так и *тактического* аспекта (основные классификаторы «методов управления»: административно-распорядительные, инструктивно-методические, социально-психологические). Данная позиция явно соприкасается с толкованиями *управления* социальными процессами как «управление людьми».

Нет возражений, что вопросы регуляции отношений людей в их совместной деятельности **и сложны, и значимы для управления в целом** (*архизначимы*). Однако, если взглянуть на вопрос с позиции *содержания управления* и его структурирования, то при излагаемом подходе, многие его *стадии* (тот же *анализ*) остаются как бы «за кадром». Подробно расписанные в литературе методы *стимулирования, согласования действий* субъектов совместной деятельности, при внимательном их прочтении, «ограничиваются» вообще-то рамками содержания *стадии реализации решения*. Но тогда возникает вопрос:

Почему методы какой-либо одной технологической стадии управленческого цикла представляются как методы управления в целом?...

Справедливости ради отметим, что не менее детально в литературе представлены *методы* (способы, приемы, средства) и технологической *стадии обратной связи*. Однако, в отличие от выше-

названных методов, они «почему-то» отмечаются (все-таки) как «методы контроля», а не как «методы управления».

Ответ на поставленный вопрос, на наш взгляд, лежит в плоскости либо недопонимания чего-то, либо «умышленного искажения» (в условиях «отголосков политизации» государственного устройства) соотношения понятий *управление* и *руководство* (а может и то, и другое). Беда здесь в том, что из «тандема» *управление-руководство*, как правило, выхолащивалось ключевое **СВЯЗАТЬ** и возводилось в фетиш **ВЛАСТЬ**. Как следствие, *организационная и регулирующая* функции управления трансформировались в понятие **командование**. И это было вполне естественно, когда человеку давали в руки только *власть* (должность) не подкрепив ее профессиональным (технологическим) осмыслением. Да и *контроль*, в данной ситуации, принимал чаще «**полномочия дубинки**» этой самой власти. Обилие книг, в названиях которых стояли «контроль и руководство... (далее - любая отрасль)», на наш взгляд, наглядный тому пример.

Так что, уважаемые коллеги, постарайтесь держать это в памяти, осмысливая последующий материал.

СТАДИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

Миссия стадии: Обеспечить предстоящий процесс информацией о его новом состоянии и способах его достижения.

Отвечает на вопрос: **как должен проходить процесс?**

Производственные задачи стадии «Принятия решения»:

- *Проектирование и декомпозиция цели* (желаемого результата) для конкретного этапа развития управляемого объекта (для каждого урока и его составляющих).

- *Проектирование всех видов деятельности*, требуемых для решения цели конкретного этапа развития управляемого объекта (урока).

- *Проектирование всех производственных ресурсов* для обеспечения деятельности конкретного этапа развития управляемого объекта (урока).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ – перевод замысла в конкретику форм моделируемого явления.

ДЕКОМПОЗИЦИЯ– процесс «расчленения» системного явления согласно его внутренней структуре.

- *Нормирование, норматирование и регламентирование* функционирования всех компонентов производственного процесса (на уроке).

НОРМИРОВАНИЕ – определение норм предстоящей деятельности.

НОРМАТИРОВАНИЕ – прописание правил, по которым будет осуществляться образовательный процесс.

РЕГЛАМЕНТИРОВАНИЕ – распределение действий в пространстве и времени конкретного производства.

Базой проектирования содержания управленческого решения являются:

- Совокупности признаков **идеального представления** субъектов среды о качестве функционирования рассматриваемой системы (государственные или другие нормативные требования к результатам и организации педагогического процесса).

- Совокупности показателей качества **фактического состояния результата** системы, которой мы управляем (показатели качества развития воспитанников конкретной учебной группы и организации ее образовательного процесса).

- Перечень **проблем** фактического состояния этой системы и их **причинных факторов** (проблемы развития воспитанников, проблемы качества организации процесса, их причины возникновения).

- Перечень **ресурсных возможностей** системы на конкретный период ее функционирования.

Если внимательно присмотреться к производственным задачам *стадии принятия решения*, то можно увидеть, что все «крутится» вокруг **цели**. *Цели*, как предвосхищения в сознании *конечного результата*, на достижение которого направлены действия, как стремления, как желания, как начала проектных действий.

О значении *цели* в процессах человеческой деятельности (в том числе и в сферах образования) сказано и написано достаточно много. Однако само *целеполагание*, как логико-конструктивная функция технологии управления образовательными процессами, как это ни печально осознавать, «оставляет желать лучшего». На сегодняшний день, к сожалению, все еще трудно найти аргументы, доказывающие, что со времен Я.А.Коменского в этой области произошли кардинальные изменения. А ведь он еще в своей «Великой дидактике» (1632г.) указывал на **отсутствие точно поставленных целей как основной недостаток в педагогической деятельности**. И это притом, что мы имеем «за плечами» некий опыт «программно-целевого планирования» и «управления по целям» (был такой период). Именно поэтому так часто возвращаемся к данному компоненту и мы.



Первое, что необходимо сделать практику в области *целеполагания* (чтобы минимизировать «западания»), так это как можно глубже разобраться с взаимоотношениями категорий **цель** и **результат**, разобраться с пониманием роли и места *цели* и *результата* в структуре производственных отношений образовательного учреждения.

С позиций управления любым производством, категории *цель* и *результат* рассматриваются как процессуальные компоненты

управляемого объекта, как **начальная и конечная «точки» его процесса** (см. Рисунок 13 на стр.147). Между этими компонентами лежит особая связь родового характера. Это не «братья-близнецы» (*цель и результат* чаще не совпадают как соотношение *желаемого и действительного*), но это соприкасаемые «точки», **единые границы генезиса определенной системы деятельности**. Зависимость между ними настолько жесткая, что любые изменения в одной категории, неизбежно найдут отражение в другой. Даже «отрицательный» результат не есть нечто иное (инородное), но **есть противоположность желаемого в сформулированной цели**.

Все это архизначимо для понимания *миссии цели*, поскольку в традиционных представлениях многих из нас, *цель* – всего лишь некая идеализированная абстракция, с которой можно вольно обращаться (*поднять, углубить, усилить* и др.). Такой подход, в свою очередь, не только не позволил в сферах образования вывести *функцию целеполагания* на профессиональный уровень, но и дискредитировал в целом позиции «управления по целям».

В новой парадигме управления, в позициях *философии управления по результатам* (management by objectives), на любом производстве предполагается по иному относиться и к его проектируемому состоянию – к *цели*. В особенности к требованиям ее проектирования (о которых речь шла выше): **объектность – конкретность – реальность**.

Данные *требования к цели* запомнить, в принципе, не сложно. Однако перед практикой их реализации встают достаточно сложные препятствия: выполнение требований *объектности*, к примеру, затрудняют порой проблемы вычленения специфики границ управляемого объекта; *реальности* мешают пробелы в знаниях своих ресурсов; *конкретности* – проблемы в знаниях квалитметрической

оценки осуществляемой деятельности, которая, на сегодняшний день делает в педагогике лишь робкие «первые шаги».

Но если этого не решать, то функция *целеполагания* так и останется в статусе источника «декларированных лозунгов».



Следующим проблемным аспектом *функции целеполагания* следует назвать сам **процесс развертывания цели** или то, что в теории управления принято называть **выстраиванием «дерева целей» - ДЕКОМПОЗИЦИЕЙ ЦЕЛИ.**

Значимость данных процедур процесса обусловлена тем, что мы управляем процессуальными системами, где цель выполняет важнейшую системообразующую миссию. Но любая сложная система, в свою очередь, предопределяет свою иерархичность уже тем, что подразделяется на *подсистемы* и *элементы*, находящиеся в определенных взаимоотношениях. И чтобы эта *миссия цели* была выполнима, она должна быть декомпозирована, иерархически «расчленена» до конкретного задания для каждого элемента системы.



Это сложно и затратно по времени. К тому же, это требует от управленца достаточно глубоких знаний о строении своей *системы* (что в условиях ее сверхсложности также не всегда, к сожалению, имеет место). Но... Вне процесса декомпозиции цели, педагогическая система теряет возможности достигать вершин своей целостности, а ее субъектам затруднительно движение в требуемом направлении развития, поскольку либо целевой компонент будет носить обобщенно-аморфный характер, либо в системе будут упущены какие-то звенья, делая ее фрагментарной.



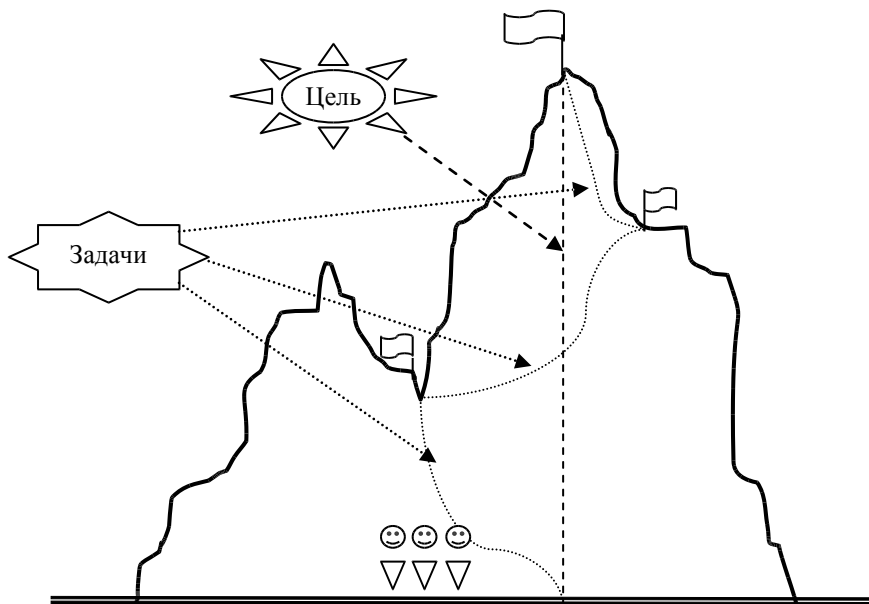
Еще один фактор «западаний» целеполагания лежит в плоскости поверхностного взгляда на отношения **цели** и ее **задач**. К сожалению, практика их применения в управлении чаще характеризуется единственной позицией: «как Бог на душу положит». Как часто мы наблюдаем в документах образовательных учреждений сочетание данных понятий в виде заголовка «Цели и задачи... (такого-то управляемого объекта)». А на проверку это оказывается всего лишь «уловкой соблудности требования к их обязательному наличию в номенклатуре дел» и недопонимания значимости различий, поскольку далее, как правило, в документе следует единый перечень требуемых действий, в котором практически невозможно разобраться: где *цели*, а где *задачи*.

Действительно, у этих понятий достаточно много *общего* (даже более чем), но есть и *различия*, которые нельзя игнорировать, поскольку они носят **системный характер**. Понятия различаются между собой масштабами своего предназначения по отношению к окончательному результату и периодам времени, которые они охватывают.

Под **задачей** имеют в виду реально достижимый (в определенных условиях) за конкретный отрезок времени конкретный результат, обеспечивающий продвижение процесса к поставленной цели. **Цель** также предполагает достижение желаемого результата, но более объемного (более обобщенного) и за более продолжительный период времени. На *Рисунке 20* можно наглядно представить особенности взаимоотношений *цели* и ее *задач*. «Покорение вершины» - это *цель* для отряда альпинистов. *Задачи* обуславливают тактику ее «трехэтапного» достижения. Но для каждого этапа его *задача* становится *целью*, а сами задачи конкретного этапа приобретают еще более конкретизированный характер. Так же, как и сама *цель*

(«покорение горы») вполне может стать «одной из задач» при расширении *цели* как «покорение всех вершин хребта».

Рисунок 22



У педагога, в принципе, та же «картинка»: *цели* каждого его конкретного урока являются *задачами* целостного педагогического процесса преподаваемой им дисциплины, но и у каждой *цели* урока имеют место свои конкретные *задачи* её дидактических этапов и моментов. Иными словами, перед нами вновь предстает «во всей красе» **универсальность закономерности иерархического строения системной деятельности.**

Согласно правилам *декомпозиции* **все задачи упорядочиваются относительно цели, а цели, в свою очередь, упорядочиваются относительно выбранному направлению деятельности.** А еще лучше сказать так: человек или социальная система продвигаются к цели только через решение близко стоящих и промежуточных подцелей или задач. И наоборот: цели являются базой для определения ее задач.



Не менее проблематичным для представителей образовательных организаций в области *целеполагания* на сегодня является и **видовое многообразие целевого компонента** управляемой ими педагогической системы.

При проектировании ее *нового состояния* необходимо четко различать **цель**, определяющую **конечный продукт организуемого процесса** (например: достичь в показателях креативности познания воспитанников такой-то учебной группы таких-то качественных уровней при прохождении такого-то программного материала) и **цели самой деятельности**, обеспечивающие этот результат (например: использовать в образовательном процессе при прохождении тем ... эвристические и частично-поисковые формы и методы деятельности). Подразделяя их, однако, следует помнить и о том, что цели деятельности, без понимания конкретики ожидаемого образовательного результата (конечного продукта), теряют смысл, поскольку отражают *средства*, которые могут иметь значение **лишь в контексте «во имя чего»**. (Ну проведете Вы несколько «уроков-КВНов». А дальше что?...Это как в сказках: *иди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что*).

Приоритет, обусловленный теми же позициями *философии управления по результатам*, естественно, сохраняется за **образовательными целями**, поскольку именно они определяют качество достижений в развитии каждого конкретного ребенка, во имя которого, собственно и проектируется та или иная педагогическая система.



Это, в свою очередь, требует безусловного владения всем многообразием *методов* реализации ведущих аспектов управленческой деятельности на данной стадии - **прогнозирования, целеполагания, проектирования**.

а) *Методы прогнозирования:*

- экстраполяция – распространение выводов по одной части какого-либо явления на другую часть, на явление в целом (использование в дальнейшей практике выводов анализа отдельных уроков, педагогического процесса в целом);

- моделирование – исследование явления на модели, способной его замещать (модели целостного педагогического процесса, конкретного урока);

- экспертиза – рассмотрение какого-нибудь вопроса экспертами для дачи заключения (обсуждение моделей процесса на заседаниях профессионального педагогического сообщества: методических объединений, кафедр и т.п.).

б) *Методы целеполагания*⁹⁶:

- постановка цели (педагогического процесса в целом, отдельного урока);

- декомпозиция цели («дерево целей») – распределение цели до уровня каждой ячейки процесса.

в) *Методы проектирования:*

- концептуальное представление нового состояния в развитии объекта управления (того же процесса, урока);

- программное представление этапов развития управляемого объекта (рабочие программы на весь период реализации процесса);

- плановое представление о деятельности субъектов в конкретном системном процессе и его системе обратных связей (детальный план урока).

К названной группе следует отнести и *методы нормирования и регламентирования*, необходимые для решения ряда проектных задач:

⁹⁶ **Целеполагание** – достаточно сложный процедурный процесс и он, по своей сути, имеет место практически в каждой ячейке и управляемой и управляющей систем. Классификаторы его методов (постановка, декомпозиция) также присутствуют везде: постановка и декомпозиция цели на стадиях *обратной связи, анализа* и т.п. Рассмотрение же целеполагания на *стадии принятия решения* обусловлено тем, что здесь оно приобретает наиболее многогранное воплощение, являясь результатом *прогнозирования* и определяющим стратегическим фактором в *проектировании*.

- нормировать - определить (взять за основу, разработать) нормы предстоящей деятельности (планы, параметры качества и их нормы, функциональные обязанности участников процесса и т.д.);
- регламентировать - распределить (рассчитать) процесс достижения норм в пространстве и времени конкретной деятельности (планы деятельности, расписание, графики контроля и т.д.).

Итак. В результатах осуществления стадии *принятия решения* мы должны иметь сформулированные **цели и задачи** процесса, а также **проектные документы** по их реализации (концепции, программы, планы деятельности).



Все это требует от руководителя системы творческого подхода к своим действиям на данной техно-

логической стадии, определенных волевых качеств (например, для принятия нужного, но не простого решения), знаний закономерностей функционирования и развития управляемого объекта, нормативных документов, достижений науки и практики в этом вопросе.



СТАДИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РЕШЕНИЯ

Данная стадия управления действительно (как уже говорилось) обладает определенной спецификой, обусловленной ее многонаправленностью векторов операционных действий (**кто, когда, в какой последовательности...** и т.д.). Ее значимость и сложность в том, что в недрах ее сущности «бумажное» представление нового состояния управляемого



объекта должно преобразоваться в конкретную деятельность всех действующих лиц процесса по достижению ее результата.

Производственные задачи стадии «Реализации решения»:

- *организация «запуска» производственного процесса, используя методы информирования, мотивирования и стимулирования деятельности его субъектов*
- *регулирование и корригирование производственного процесса в ситуациях его отклонений от поставленных целей*

Иными словами, стадия «реализации решения», в своей процедурности связана, прежде всего, с такими функциями, как **организация, регулирование, корригирование.**

ОРГАНИЗАЦИЯ- упорядочивание компонентов системы, приведение их состояния в соответствии с установленными нормами, правилами, требованиями; «запуск» производственного процесса.

РЕГУЛИРОВАНИЕ- упорядочивание, налаживание, приведение компонентов системы в соответствие с установленными нормами, правилами, требованиями при возникновении отклонений от цели.

КОРРИГИРОВАНИЕ- внесение поправок в производственные отношения компонентов, их исправление при возникновении отклонений от цели.

И осуществлять это все могут (и должны) только люди (субъекты) - УЧАСТНИКИ ПРОЦЕССА⁹⁷. Но для этого (для претворения в жизнь той или иной совместной деятельности) они должны быть **ПРОИНФОРМИРОВАНЫ** обо всех особенностях замысла достижения нового состояния в организации. Их деятельность должна быть **МОТИВИРОВАНА**, потому что только желание каждого члена этой организации действовать во имя общей цели обуславливает фактор результативности ее



⁹⁷ Хочу, в связи с этим, напомнить о том, что в педагогическом процессе *два субъекта* (два типа участников процесса): учитель и его ученики. Следовательно, **все, что будет адресовано в данном подразделе «участникам процесса», мы должны также соотносить со всем субъектным многообразием.**

организуемого процесса. И, наконец, как для организации процесса, так и для его последующего регулирования требуется постоянное **СТИМУЛИРОВАНИЕ** деятельности его участников.

Все выделенные действия *стадии* требуют, естественно, и определенных способов (методов) реализации задач. И все они, руководствуясь спецификой задач каждой технологической *операции*, должны быть направлены на **субъектный компонент процесса**. В этом их особая *значимость* и их *сложность*, поскольку они включаются в глобальное многообразие межличностных отношений участников процесса, в многоплановость их коммуникативного базиса. **Управление на данной стадии вмешивается в сферу человеческих отношений процесса совместной деятельности.**

Вот где каждый педагог должен вспомнить о своих полномочиях и возможностях как **руководителя** на своей «территории ответственности». Все это потребует от него, как педагога-руководителя, профессиональных знаний *объекта* не только с позиций *матери-*



ального и методического обеспечения процесса. Но, что особо значимо, в контексте **умений объединять людей для совместной работы** (себя и своих воспитанников). Отсюда (если

суммировать сказанное) и основные методические классификаторы *стадии*:

а) *Методы информирования* (инструктажа) участников и соручководителей процесса о всех необходимых (конкретному субъекту) подробностях принятого решения (от конкретных задач деятельности участка процесса до ее возможных способов, приемов и средств):

- *(по форме)* индивидуализированные и коллективные (групповые, массовые);

• (по способам передачи) устные (беседы, семинары, собрания и т.п.), письменные (методические рекомендации, нормативные циркуляры и т.п.), наглядно-графические (сетевые графики, графики внутришкольного контроля, расписание дежурств и т.п.) и т.д.

б) *Методы мотивации и стимулирования* деятельности субъектов процесса:

- экономические (поощрения и наказания);
- социальные (наставничество, льготы и т.п.);
- духовно-психологические (убеждения, просьбы, критика, доверие и т.п.).

В сферах межличностных отношений наиболее ярко проявляется и многообразие «стиля руководителя». Его стратегический компонент сопряжен с определенным характером власти: *авторитаризмом, демократизмом, либерализмом.*

Для приверженцев «одного стиля руководства» отметим, что в зависимости от уровня сформированности производственных отношений членов коллектива той или иной социальной организации, ее руководитель не просто может, **обязан** (если не желает войти в серьезные противоречия), **в зависимости от меняющихся ситуаций, менять и характер своей власти.** Если коллектив участников процесса еще не сформирован, то, как бы мы отрицательно не относились к *авторитаризму*, без него (по крайней мере, на первых этапах становления коллектива) не обойтись. Так же, наверное, необходимо поступать и с другими видами стиля руководства: **использовать на практике тот стиль, который адекватен конкретной ситуации проявления межличностных отношений.**



Стадия «Реализации решения» – это основной период процессуальной «жизни» управляемого объекта. А это говорит о том, что **все процессуальные действия, которые сопряжены с конкретикой функционирования субъектов школь-**

ного производства, будут накладывать отпечаток и на функционирование всех остальных его компонентов. Субъект имеет право на ошибку («не ошибается только тот, кто ничего не делает»), из чего следует, что на стадии «реализации решения» процессуальная «жизнь» управляемого объекта **требует возможностей регулирования и корригирования** – т.е. **ОПЕРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ**.

Это еще одна особенность и сложность стадии «реализации решения». С первых секунд «организованного процесса» (с момента его «запуска») наш *управленческий цикл* начинает «вращаться» с ускоренным темпом: в оперативном режиме начинает работать стадия «обратной связи», получаемая информация начинает оперативно анализироваться и, если обнаружены отклонения от целевых установок, оперативно принимается решение о регулировании или корригировании «западающего» участка. И это «скоростное» использование



управляющим цикла продолжается до тех пор, пока не завершится организуемый педагогом процесс. Далее, уже в «спокойном скоростном» режиме, подводятся итоги планового периода процесса (того же

урока), анализируется, планируется и организуется новый этап процесса, новый управляемый объект.

Сочетание *оперативного* и *общего* управления объектом в едином управляемом пространстве (их различные «скоростные режимы» движения по *управленческому циклу*), можно представить как одновременное движение часовой, минутной и секундной стрелок механических часов.



СТАДИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Миссия стадии. Обеспечить управляющую подсистему достаточной, достоверной и объективной, своевременной и оперативной информацией о состоянии управляемого объекта.

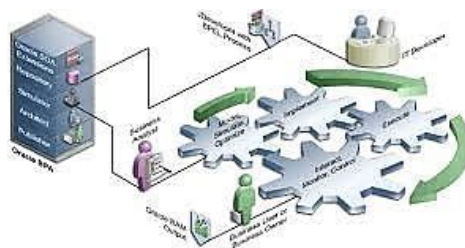
Отвечает на вопрос: как проходит (прошел) процесс?

Производственные задачи стадии «Обратная связь»:

- сбор информации о состоянии управляемого объекта;
- квалиметрическая оценка фактического состояния управляемого объекта на момент «среза»;
- сортировка, систематизация и хранение полученной и переработанной информации.

О контрольных функциях управления сказано и написано много. **ОЧЕНЬ МНОГО.** И в этом, кстати, нет ничего удивительного. Управлению, как подчеркивается во всех источниках, чтобы грамотно воздействовать на поведение системы, постоянно необходимы сведения о состоянии ее больших многофакторных информационных массивов. Иными словами, управляя процессом, мы всегда имеем дело с ярко выраженной потребностью профессиональной организации каждого образовательного учреждения в наличии полноценной **системы учета и контроля.**

СИСТЕМА УЧЕТА И КОНТРОЛЯ — совокупность взаимосвязанных между собой элементов-действий, спроектированных в целях бесперебойного движения к управляющей подсистеме информации по заранее запрограммированным параметрам и представляющих собой целостное образование



Одна из особенностей любого производственного явления обусловлена тем, что каждая ячейка управляемой системы развивается во времени. Следовательно, от **системы**

учета и контроля (будучи явлением вторичного порядка) также требуется **временная периодизация**, где необходимо ежегодно решать следующие вопросы: *каково содержание информации исходящей с данного конкретного участка организуемого процесса?... от кого должна исходить информация?... в какой форме?...* и т.д.

В свою очередь, специфика сбора информации подразделяется на информационные потоки **«тематического одноразового контроля»** и **«постоянного слежения по определенной тематике»**.

По каналам ее обратных связей субъекту управления должна поступать и поступает информация, подразделяемая на блок *тематической одноразовой*, связанной с исследованием специфических граней конкретного образовательного учреждения или особой задачей года и блок *периодической по постоянной тематике* (из серии ежедневной, еженедельной, ежемесячной и т.д.), последний из которых сегодня принято называть **мониторингом** (о чем мы уже говорили).



МОНИТОРИНГ – специально организованное, целевое наблюдение, **постоянно «следящий» контроль за состоянием управляемого объекта** на базе систематизации существующих источников информации, а также специально организованных исследований и измерений.

Если Вы (читая еще одну дефиницию мониторинга) подумали, что данное подразделение *содержания и форм контроля* имеет отношение только к масштабным явлениям, типа целостного педагогического процесса, то глубоко ошибаетесь. *На каждом уроке* имеют место вопросы (или практические задания), заданные учителем с целью восстановления в памяти учеников прошлых знаний, уточнения понимания нового материала, закрепления его выводов (чем не примеры *одноразового тематического контроля*?). Но и в каждую

минуту урока, опытного педагога интересует *внимание* воспитанников, их *активность* познания (чем не действия *постоянного слежения по определенной тематике?*).



Следует отметить и такой момент, что *педагогический мониторинг* (очевидно в силу своей «молодости»), обладает, пока что, и массой других (не названных ранее) нерешенных на сегодняшний день вопросов:

а) Участвуя в составе управления образовательной системой, *мониторинг*, как явление вторичного порядка, сам должен представлять **системное образование**. В противном случае перед нами будет лишь некий конгломерат разрозненной информации, который не сможет дать целостного представления о качественном состоянии управляемого объекта. Но именно решение вопросов содержания мониторинга как системы (*что за информация должна собираться? как собираться? с какой периодичностью?*), на сегодняшний день, **является малоразработанной областью**.

б) Объем собираемой информации, обязательная частота процедуры ее сбора – все это делает *мониторинг* достаточно рутинным и затратным по времени процессом. Следовательно, для его эффективного включения в производственные отношения (понимая его необходимость), **требуется автоматизация** его технологических операций. Но для этого, в свою очередь, нам **необходимы, и техника, и соответствующее программное обеспечение**.

Что касается общих проблем стадии «обратной связи», то хочется подчеркнуть следующее. Если стратегической целью *управления* любым производством сегодня определяется его *качество*, то, следовательно, и в контрольных функциях, представляющих часть управленческой деятельности, **качество должно выполнять**

определяющую роль: «держать руку на пульсе» качественных изменений в процессах функционирования и развития управляемого объекта. Суть процедур стадии «обратная связь»: наблюдать за этими процессами качественного становления управляемой системы (урока), чтобы управляющая подсистема (педагог-организатор) могла вовремя и адекватно реагировать на отклонения в процессах управляемого объекта, могла иметь представление о качестве их фактического состояния на конец проектируемого периода.



Из сказанного следует, что **СОДЕРЖАНИЕ КОНТРОЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ДОЛЖНО ПРЕДСТАВЛЯТЬ СОБОЙ ДЕТАЛЬНО И КОНКРЕТНО ПРОПИСАННЫЕ СОВОКУПНОСТИ ПРИЗНАКОВ КАЧЕСТВА НАБЛЮДАЕМОГО ЯВЛЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ИХ СОВРЕМЕННЫМИ НОРМАТИВНЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ, С УКАЗАННЫМИ ГРАНИЦАМИ ЦЕЛЕВОЙ УСТАНОВКИ РАССМАТРИВАЕМОГО ПЕРИОДА ПО ОТНОШЕНИЮ К ДАННОМУ ИДЕАЛЬНОМУ СОСТОЯНИЮ.**

Система учета и контроля, которая с необходимостью должна выстраиваться педагогом-управленцем-руководителем на каждом управляемом участке процесса, обладает следующими особенностями:

а) вторичностью: она зависима от характера, особенностей и возможностей конкретного управляемого объекта (педагогического процесса в целом, отдельного урока), с которого будет идти **целенаправленный информационный «срез»** о его состоянии;

б) фронтальным характером: поступлением информации **со всех составных частей** управляемого объекта (с каждого элемента процесса или урока);

в) относительной степенью достаточности в обеспечении управляющей подсистемы необходимой информацией, **обусловленной уровнем сложности управляемого объекта, его продолжительностью во времени и методическими (техническими) возможностями осуществления контроля и учета** (частотой

«срезов» и объемами информации системы учета и контроля за отведенное время).

Отсюда и потребность в следующем методическом арсенале:

а) *Методы получения и фиксации той или иной информации о характере деятельности управляемого объекта:*

- наблюдение;
- письменные и устные опросы;
- беседы;
- отчеты;
- статистический учет и пр.

б) *Методы отслеживания результата деятельности объекта управления с использованием инструментария измерений:*

- тестирование;
- диагностика и пр.

Результатом стадии «обратная связь» является оценка фактического состояния управляемого объекта. А это означает, что на базе полученных (получаемых) посредством *контрольных процедур* данных, требуется определить качественно-количественный уровень показателей всех составляющих будущего *предмета анализа* (раздельно и в обобщенном виде). И этот массив должен иметь не просто описательный характер, но **отразить** (таблично, графически, в целях «сжатия» информации) **в каких отношениях фактические показатели этих составляющих находятся с включенными в содержание качества нормами (соответствуют / на сколько не соответствуют).**



Иными словами, для выполнения данной процедуры **ТРЕБУЕТСЯ ОСОБАЯ СИСТЕМА ВЫЯСНЕНИЯ ЭТИХ КАЧЕСТВЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ СО**

СВОИМ, НЕ МЕНЕЕ СПЕЦИФИЧЕСКИМ МАТЕМАТИЧЕСКИМ АППАРАТОМ.

К выводам. Стадия «обратной связи» сложна не только объемами собираемой информации. Эта информация должна нести в своем содержании **математически выраженную суть признаков качества управляемого объекта.**

Квалиметрическая оценка качественных состояний образовательного процесса, в свою очередь, сопряжена с особой потребностью управленческих органов образовательных учреждений **в серьезном техническом обеспечении.**



этом техническом обеспечении.

Это обусловлено тем, что тот объем математической обработки собираемой информации, который требуется для решения этой

производственной задачи, (простите за повтор) **по силам лишь специализированным «электронным помощникам».**



СТАДИЯ АНАЛИЗА

Миссия стадии. Обеспечить субъект управления знаниями о *проблемах и причинах* фактического состояния управляемого объекта в целях его дальнейшего совершенствования.

Отвечает на вопрос: **почему так прошел (проходит) процесс?**

АНАЛИЗ КАК СТАДИЯ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ – логико-мыслительный акт, направленный на выявление проблемных факторов фактического состояния управляемого объекта и причин, породивших эти факторы.

Производственные задачи стадии «Анализа»:

- формирование информационного массива **предмета анализа** в границах управляемого объекта (аналитическому акту мы подвергаем **не сам управляемый объект, а его информационную модель**).
- поиск и вычленение **всех проблем** предмета анализа (в контексте системного видения – это поиск «разорвавшихся» связей, противоречий между целевым компонентом процесса и его фактическим результатом).
- поиск и вычленение **всех причин** обнаруженных проблем (в рамках анализа это ответ на вопросы: что послужило источником «разрыва» системных связей? и какие условия этому способствовали?)
- формулирование **выводов анализа** для последующего этапа развития управляемого объекта (это особый массив информации, по отношению к которому следует помнить: а) что это выводы по процессу, который никогда не повторится; б) что это выводы, которые должны помочь «не наступать на те же грабли» в последующих аналогичных ситуациях).

ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА - некий информационный массив, с которым мы производим определенные манипуляции, связанные с осмыслением причинно-следственных зависимостей управляемого объекта.

ПРОБЛЕМА – проявившееся в параметрах состояния управляемого объекта противоречие между тем как должно быть и как есть на самом деле; вопрос, требующий исследования и разрешения.

ПРИЧИНА – то, что с закономерной необходимостью обуславливает следствие.

Мы не будем оригинальны, изначально заявив, что стадия «анализа» является одной из самых «западающих» стадий технологии внутришкольного управления (и ранее, и сегодня). И это настолько серьезно, что пора, наверное, «бить в набат», поскольку продолжение деформации управленческого цикла, при набирающих оборотах человекоцентрического подхода к образованию, может быть чревато самыми непредсказуемыми последствиями.

Осуществляя *анализ* в структуре управления, требуется понять «на сколько хорошо» (по отношению к определенным нормам качества и плановым целям), «на сколько плохо» мы сработали. Но еще важнее: «**почему хорошо**» и «**почему плохо**» – познать причину этого состояния.

И здесь, по всем законам функционирования и развития управляемых процессов, должен царствовать «его величество» логико-мыслительный акт человека, методологической базой которого является **системный анализ**.

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ - совокупность взаимосвязанных приемов и процедур, используемых для изучения сложных объектов и процессов, представляющих собой сложные целостные системы. Это логико-мыслительный акт, включающий в себя и анализ, и синтез, и абстрагирование, и сравнение, и обобщение.



В общих чертах большинству из нас суть этого определения, в принципе, знакома. Но, к сожалению, именно только «в общих чертах». Самой технологией *системного анализа* (да простят меня коллеги) уважаемые управленцы-практики владеют пока что, мягко выражаясь, «не совсем профессионально».

Однако искать причину сложившейся ситуации только в деятельности руководителей педагогических систем некорректно и несправедливо. Ответ на вопрос «**почему это происходит?**», не так прост, как кажется на первый взгляд. С одной стороны, те действия, которые необходимы для профессионального выполнения технологии педагогического анализа образовательных систем, действи-

тельно требуют определенных умственных усилий и временных затрат, что, к сожалению, не всегда совпадает с возможностями и желаниями самих руководителей. С другой стороны, срабатывает страх психологического барьера «как я выгляжу в глазах вышестоящего дяди».

Но есть, на наш взгляд, и более серьезные факторы, «тормозящие» прогресс в данной области внутришкольного управления:

1) Сложность самого предмета педагогического анализа.

Управляя, мы должны учитывать, что образовательный процесс является сложнейшей, динамической *системой*. Что он характеризуется *многомерностью*, связанной с наличием большого числа качественных показателей, характеризующих этот процесс с различных сторон. Но именно содержание этой сложности, как правило, и отсутствует в практике аналитических действий – **нет должного предмета анализа**.

Вместо того, чтобы «остановить мгновение» и сделать «срез» конкретного состояния процесса (все равно прошедший процесс мы повторять не будем, а следующее его «мгновение» будет уже с другим состоянием, потому как «процесс пошел» дальше). Оформить информационный массив этого состояния в модель (с которой только и можно осуществлять аналитические манипуляции, решая задачи технологической стадии анализа). Мы, почему-то, до сих пор в аналитических актах пытаемся лишь «описывать сложность наших процессов». А потом удивляемся: «почему мы ничего не знаем об истинных проблемах нашего управляемого объекта и их причинах?».



ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА – это модель оценки фактического состояния управляемого объекта, а не сам объект.

Комментируя определение, подчеркнем еще раз, что содержание *предмета анализа* должно быть представлено не в описательном, а в математически значимых показателях анализируемого явления, как оценка состояния. И это накладывает определенный отпечаток на особенности, как сбора информации, так и ее структурирования.

2) *Описательный* характер педагогических явлений.

Как можно обойтись в логико-мыслительных действиях аналитического направления без конкретики математического представления показателей качества школьного производства?...

Попробуйте решить следующие задачи аналитических операций без математического инструментария:

➤ Сопоставьте фактические показатели качественного состояния системы с плановым.

На этапе реализации этой процедуры без числовых выражений качества мы становимся просто беспомощными, поскольку в математически значимых единицах должны быть здесь не только *результатирующие* параметры, но и *целевые*.

➤ Вычлните состав проблем фактического состояния системы и степень их приоритетности.

Как обойтись здесь без должной математической базы, если требуется определить каков характер (степень расхождения с целью, нормой) и объемность каждой проблемы (степень охвата проблемной зоной объектов анализа)?

➤ Проанализируйте проблемы с позиций их возможных причин.

В данной процедуре *конкретика* действий уходит в область познания связей и зависимостей всех элементов системы (конкретику качества результата, деятельности, администрирования). Но она (конкретика) имеет место, а следовательно, объективно требует и определенного, качественно-количественного осмысления (оформления) причинно-следственных связей.

Еще раз повторим: **аналитическому акту мы подвергаем не сам управляемый объект, а его информационную, математически аргументированную модель.** И данный абрис аналитических



процедур, даже в своей краткости обуславливает вывод, что *системный анализ качества* вне математического осмысления – **есть управленческая**

профанация.

Таким образом, в методическом арсенале *стадии анализа* просматриваются следующие подразделения:

а) *Методы математической проработки качественных показателей результата и деятельности, его обеспечившей, направленной на познание:*

- рейтинга качественных показателей;
- степени разброса показателей;
- коэффициента корреляции;
- коэффициента эффективности и др.

б) *Методы идентификации результата:*

- по отношению к плановой цели;
- по отношению к требованиям изменяющейся среды педагогического процесса как системы.

в) *Методы проблемного осмысления прошедшего процесса в целом.*

г) *Методы поиска причинно-следственной зависимости результата педагогического процесса от особенностей компонентного состава в аспектах характеристик осуществленной деятельности.*

И еще. Сверхсложность педагогического анализа как производственного акта обусловлена: с одной стороны, множеством требуемых для получения качественного результата процедур, с другой – тем объемом информационного массива, который требуется определенным образом и в определенной последовательности проработать.

Выход из данной проблемной ситуации видится в единственном направлении: **максимально автоматизировать процедуры анализа, максимально задействовать в его алгоритмах современные возможности компьютерной техники.**

Аналитическая обработка информации даже на небольшом участке управляемого объекта – есть затратный по времени ком-

плекс процедур. Информационный же массив целостного педагогического анализа в границах учреждения настолько велик, а процедурность его логико-мыслительной проработки настолько сложна, что можно со всей ответственностью утверждать: **профессиональный уровень аналитической деятельности возможен лишь с использованием ЭВМ.**



Общие выводы по материалам двух последних Бесед:



- управление процессуально и циклично, поскольку представляет движение особой (управленческой) информации по циклам «спирали» развития;
- управление всегда вторично по отношению к управляемой социальной организации и зависимо от ее особенностей («система обслуживания»);
- управление по своей природе технологично, что, собственно и обуславливает возможности достижения высокого качества конечного продукта управленческой деятельности – **высокого уровня целостности**;

- **ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОЛЖНЫ НАЙТИ ВОЗМОЖНОСТИ ГАРМОНИЧНОГО ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЯ ВО ИМЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТА В ОБРАЗОВАНИИ.**



Чтобы «управлять по результатам» необходимо иметь представление о всей полноте и многогранности качественных показателей этого результата (считать показателями качества результата образовательного процесса только отметки «успеваемости» или показатели того же ЕГЭ, по меньшей мере наивно);



Чтобы «управлять по результатам», управленцами всех уровней образовательного процесса (от педагога до первого руководителя) необходимо изменить качество исполнения своих профессиональных функций на своей «территории ответственности», определяющих сущность конкретных управленческих циклов и их технологичность. И, прежде всего:

- в процедурах целенаправленного систематического сбора и структурирования информации о показателях качества результата (мониторинга);

- в процедурах квалиметрического сопоставления фактического состояния показателей управляемого объекта на момент контрольного «среза» с требуемыми нормами (оценивания);

- в процедурах поиска проблем данного фактического состояния результата и их причинных факторов (анализа);

- в процедурах проектирования показателей нового качественного состояния управляемого объекта (целеполагания).

Закончить же весь свой цикл практико-ориентированных материалов хочу фразой замечательного русского писателя М.Е.Салтыкова-Щедрина, мудростью и юмором которого, нельзя не восхищаться: **«... Они сидели и день, и ночь, и еще день, и еще ночь, и все думали, как бы сделать их убыточное предприятие прибыльным, ничего в оном не меняя».**

