

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
ВОЛОГОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. КРАСИКОВ

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ТРУДА
РУКОВОДИТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Санкт-Петербург – Вологда
2006

Н а у ч н ы й р е д а к т о р
А. И. Жилина, доктор педагогических наук,
профессор Санкт-Петербургского НИИ ОВ

Р е ц е н з е н т ы:
В. В. Судаков, доктор педагогических наук,
профессор Вологодского института развития образования;
Т. Д. Макарова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления и экономики образования
Вологодского института развития образования

Красиков А. С.

К 78 Оценка качества труда руководителя сферы образования: Учебное пособие.– СПб.; Вологда, 2006. – 176 с.

В представленном учебном пособии рассматривается история вопроса оценки эффективности профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения и принципы разработки системы оценки качества труда руководителя. Подробно обозначаются критерии и показатели оценки, используемые в практике работы с кадрами в системе образования. Особое внимание уделяется рассмотрению методов оценки деятельности руководителей и проведению аттестации.

Пособие предназначено для руководителей и специалистов разного уровня системы образования.

ISBN 5-87590-210-8

© Красиков А. С., 2006
© Российская академия образования, 2006
© Институт образования взрослых, 2006
ВИРО, издательский центр, 2006

ВВЕДЕНИЕ

В Концепции модернизации российского образования намечена широкая программа дальнейшего совершенствования всей системы образования. Программа выражает объективные требования нашего общества.

Образование – это социальная деятельность, на которую существенно влияют политические, экономические и социокультурные факторы. С их учетом определяются основные методологические подходы при рассмотрении любых проблем образования. На эти факторы мы опираемся при исследовании проблемы оценки труда руководителя в сфере образования, т. к. иначе теряется целостная картина данного явления.

Применяя общенаучную категорию оценки труда, и определив ее суть в системе управления, мы рассматриваем ее как составную часть системы управления образованием. Решение задачи поиска механизма оценки управленческой деятельности руководителя и ее эффективности предполагает использование математических методов, необходимых, в частности, для применения критериев эффективности, обработки результатов измерений и пр. С математической точки зрения, проблема оценки труда нередко формулируется как проблема решения экстремальных задач.

Оценка же результатов труда руководителей сферы образования включает в себя оценку всей совокупности управленческой деятельности.

До настоящего времени такой подход не имел серьезных оснований в российской системе оценки труда управленческих кадров по объективным обстоятельствам. Однако в последнее время появился ряд исследований, которые учитывают радикальные изменения социальной обстановки, положение организаций, в том числе образовательных, позиции руководителей и подчиненных.

К этим работам необходимо отнести исследования в области психологии управления, проведенные Е. Е. Вендровым, Т. С. Кабатченко, А. И. Китовым, А. Л. Свенцицким, А. В. Шепелем, и непосредственно исследования, связанные с особенностями объекта образовательного менеджмента. Важными в этой связи оказались педагогические исследования, описывающие процессы, которые происходят в современных образовательных системах, исследования в области общей теории и практики организации обучения персонала, исследования В. Г. Афанасьева, Ю. В. Васильева, А. И. Жилиной, В. И. Зверевой, Ю. А. Конаржевского, В. Ю. Кричевского, Р. Л. Кричевского, В. С. Лазарева, И. Б. Скоробогатова, П. И. Третьякова, Р. Х. Шакурова Т. И. Шамовой и др. в области развития теории образовательных систем и технологий управленческих кадров, оценки эффективности управленческой деятельности руководителей сферы образования, а также работы В. Г. Онушкина, В. И. Подобеда, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Е. П. Тонконогой и др. о процессах в системах постдипломного образования.

Проблемы улучшения деятельности руководителя всегда находились в центре внимания системы педагогической науки.

Однако в оценке эффективности профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения до сих пор нет единых подходов. Известные в науке и практике средства и методы выявления уровня результатов его деятельности оказались в настоящее время в системе управления образованием невостребованными. Важность и необходимость создания такой системы оценки деятельности руководителя показана А. И. Жилиной [15]. Говорить о результативности работы образовательного учреждения или об улучшении его работы нельзя, если мы не будем уделять достаточно внимания оценке труда руководителей. Оценка труда – это процесс сбора, анализа и оценки информации о том, как руководитель выполняет свои функции, и выяснение того, в какой степени его поведение по отношению к подчиненным, авторитет, качество решений и индивидуальные характеристики отвечают требованиям организации и руководства. Оценка работы руководителя является составной частью процесса аттестации, осуществляемой в отношении конкретного образовательного учреждения.

Оценка управленческой деятельности – это процесс, который включает в себя определение и доведение до сведения руководителя информации о том, как он выполняет свою работу, и, в идеале, определение стратегии развития образовательного учреждения. Оценка не только позволяет руководителю яснее увидеть стоящие перед ним задачи и узнать, насколько хорошо он управляет, но также оказывает влияние на будущую работу, т. к. анализ и оценка позволяют увидеть те проблемы, которые есть в образовательном учреждении.

Результаты, достигнутые руководителем, часто являются самым существенным основанием для его продвижения по службе и повышения квалификационной категории.

Стимулирование руководителя к достижению высоких результатов и к выбору оптимального стиля управления возможно лишь в том случае, если система оценки способна выявить те различия в результатах и поведении руководителя, которые четко соотносятся с нормой. Также необходимым условием в данной ситуации является то, чтобы руководитель воспринял оценку своего труда как справедливую и понятную.

Настоящее пособие призвано помочь специалистам в области теории управления и управления персоналом в конкретизации их знаний об организации оценки труда руководителя сферы образования.

Мы не ставили своей задачей разработать сборник конкретных рецептов, позволяющих решить те или иные конкретные затруднения в оценке управленческого персонала.

Главная задача пособия – обогатить ориентировочную основу деятельности специалистов в области управления, занимающихся проблемами оценки. Мы предпочли сосредоточить свое внимание на анализе закономерностей развития оценки в теории управления, рассмотрев конкретные феномены и указав на надежные исторические источники.

Вместе с тем мы приводим различные точки зрения на предмет оценки кадров известных отечественных авторов в области теории управления. Эти авторы были признанными специалистами в своей области не только у нас в стране, но и за рубежом. Некоторые их положения удивительно современны, однако имена

их незаслуженно забыты. Практически никто не помнит, что впервые в мире тесты для исследования, решения задач подбора и расстановки руководителей были разработаны в 1925 году в Харьковском всеукраинском институте труда.

Хотелось бы, чтобы эти материалы не только расширили кругозор наших читателей, но и послужили толчком к изживанию некоторой уничижительной позиции в отношении отечественных исследований в этой области знаний.

Первая глава пособия посвящена ретроспективному анализу управленческой деятельности руководителей образования и ее оценке. Вторая – содержанию, формам и методам оценки труда руководителя образовательного учреждения.

Глава 1

ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ТРУДА РУКОВОДИТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ

1.1. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование любого явления с точки зрения системного подхода предполагает изучение его с момента возникновения, отслеживание этапов его становления и современного состояния. Этот факт позволяет анализировать процесс становления оценки профессиональной деятельности руководителя сферы образования с учетом особенностей исторических периодов развития государства.

Как отмечают исследователи дореволюционного периода (конец XIX – начало XX века), в российском образовании того времени прослеживалась тенденция назначения на пост директора на основе канцелярского, а не педагогического опыта без учета каких-либо показателей готовности к управленческой деятельности. По мнению Н. Белозерского это приводило к тому, что «⁹/₁₀ наших директоров не на своем месте, обязанные своим положением исключительно влиятельным связям в Петербурге» [8, с. 54]. Главными показателями выдвижения были успешность чиновничьей службы и сановная протекция, а не организационно-педагогические способности, личностные и деловые качества.

Анализируя содержание, особенности деятельности руководителя дореволюционной мужской гимназии, можно проследить, по каким параметрам оценивался руководитель, и сделать вывод, что в дореволюционной России устоялся свой стиль руководства учебными заведениями, обусловленный социально-политическими особенностями того периода, требованиями чиновников Министерства народного просвещения.

И на первом месте среди всех видов деятельности стоял «надзор», поддержка устоявшегося порядка, достижения соблюдения дисциплины. На втором – оценка успешности обучения и его

результат через культ экзаменов и других оценочных процедур, на третьем – оформление школьных дел, бумаг, на четвертом – различные формы представительства и контакты, на пятом – наблюдение за учебным процессом, обсуждение и осмысление его содержания и развития [34, с. 215–234].

В работах выдающихся русских педагогов просматриваются попытки охарактеризовать и измерить работу руководителей школ того периода. Так, К. Д. Ушинский в своей известной статье «Три элемента школы» выделяет соответственно административный, учебный и воспитательный блоки, ориентируя руководителя школы на необходимость учета их в своей работе, предпринимая тем самым одну из первых попыток структурирования работы директора школы и ее оценки, за что эта статья снискала звание «родоначальницы науки внутришкольного управления» [83, т. 1, с. 248].

Н. И. Пирогов рассматривает деятельность директора школы через призму своих общепедагогических взглядов на цели воспитания в школе (формирование свободного человека, нравственно раскрепощенной личности и т. д.) и считает, что «не подчиненным должен быть учитель директору, а товарищем в общем деле» [55, с. 275]. Здесь, как видим, речь идет о требованиях к профессионально значимым качествам личности руководителя и стилю его взаимоотношения с подчиненными.

Н. А. Корф предлагает заменить термин «надзор» на более корректный «наблюдение», делая попытки развести полномочия директора и школьного совета, выступая за более конкретную и объективную оценку администрацией педагогических заведений, и призывает ее «посетить поменьше, да потолковее» [28, с. 14–15].

В конце XIX – начале XX века появляются первые издания об устройстве школы, положившие начало новой отрасли знаний, которая, развиваясь, в дальнейшем претерпела изменения и в своем названии: училищеведение – школоведение (внутришкольное управление) – основы управления образовательными (педагогическими) системами. Среди них книги П. Н. Солониной «Училищеведение» (Санкт-Петербург, 1879), М. Г. Яблочкова «Русская школа» (Тула, 1894), В. Н. Чернолусского «Основные вопросы организации школы в России» (Санкт-Петербург, 1909), М. С. Григоровского «Училищеведение» (Москва, 1913) и др.

Таким образом, в дореволюционной литературе описывается опыт деятельности руководителей гимназий, училищ и лишь намечаются попытки структурирования и оценки их управленческой деятельности в рамках административного аспекта по таким позициям, как надзор и наблюдение за работой учителей и учащихся, оценка учебного труда, налаживание связей с внешним окружением (чиновниками, жителями и др.).

В первые годы советской власти разрабатываются документы, направленные против «схоластики, муштры и формализма, присущих старой дореволюционной школе», не всегда учитывающие и потому отвергающие ее достоинства. Это опубликованные 16 октября 1918 года «Положение о единой трудовой школе в РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» (этот документ чаще называется «Декларацией о единой трудовой школе»). В них пропагандировались полная светскость школы, уважение к личности ребенка, гуманизм, демократизм, единство школы, активные методы преподавания и т. д. Характерное для регулятивных актов о школе в первые годы советской власти стремление отрицания всего, что было связано со старой школой, диктовало и строгое ограничение полномочий заведующего школой. В статье 26 «Положения о единой трудовой школе» было отмечено, что «ответственным органом школьного самоуправления является Школьный Совет». Провозглашенный в этом документе новый принцип управления – принцип коллективизма и выборного начала – не был подкреплен принципом единоначалия, «в результате возникли беспорядки и неорганизация всей школьной жизни», включая и отсутствие оценки претендента при отборе на должность руководителя образовательного учреждения [64].

Исправлению создавшегося положения способствовала разработка «Положения об организации учащихся в школах II степени» (1921), в котором отмечалось, что общее руководство осуществляет школьно-педагогический совет через заведующего школой, и «Положения об управлении учебно-воспитательными учреждениями» (1922), где впервые было сказано о единоличной ответственности заведующего за всю работу школы. Принцип единоначалия, выдвинутый В. И. Лениным, заключающийся в следующем: «неустанно добиваться того, чтобы на деле обеспе-

чивалась личная ответственность каждого за определенную, строго и точно означенную работу или часть работы» [42, с. 308], нашел свое дальнейшее развитие в «Уставе единой трудовой школы», утвержденном СНК РСФСР 18 декабря 1923 года [50, с. 146–150]. В специальном разделе Устава «Управление школой» за заведующим не просто закреплялось формальное право управлять школой, но и были определены его основные функции. Будучи ответственным за «руководство педагогической, хозяйственной и административной частью школы» [50, с. 147], ее заведующий, согласно Уставу, обязан:

- а) следить за всем ходом учебно-воспитательного дела в соответствии с основными положениями трудовой школы;
- б) заботиться о содержании в порядке здания и о снабжении школы всеми хозяйственными материалами;
- в) вести текущую переписку и отчетность по школе;
- г) периодически делать доклады о постановке дела в школе как с педагогической, так и с хозяйственной стороны;
- д) отвечать за общий ход учебно-воспитательного дела, за состояние и сохранность школьного имущества.

Обозначенные функции строго определяли содержание управленческой деятельности и давали возможность соотнести достигнутые результаты с задачами, закрепленными в Уставе.

В Уставе впервые обращалось внимание на личность заведующего школой, который согласно этому документу, должен иметь педагогический стаж и вести педагогическую работу. «Являясь главным идейным руководителем и вдохновителем плодотворной работы школы, заведующий несет личную ответственность за состояние дел в школе перед отделом народного образования» [50, с. 148]. Уже в эти годы зарождаются такие типичные черты руководителя советской школы, как политическая активность, коммунистическая идейность, высокое профессиональное мастерство, способность повести коллектив школы к решению поставленных перед ним задач. Этот период можно назвать началом формирования профессиографического подхода к оценке деятельности труда руководителя сферы образования.

На стиль руководства советской школой в послереволюционный период оказывали влияние теоретические работы В. И. Лени-

на, его прямые указания Наркомпросу. В различных работах цитируют его статьи по самым различным проблемам руководства. Немало цитат приводится по вопросу деловых качеств, которыми должен обладать руководитель. Так, предлагалось оценивать руководителя: «а) с точки зрения добросовестности, б) с политической позиции, в) знания дела, г) администраторских способностей» [42, т. 53, с. 97]. В различных работах В. И. Ленин выделял какую-либо черту, характеризующую советского организатора: «организаторское чутье», «умение разбираться в людях», «способность привлекать к себе людей», «умение подходить к людям», «умение без шума (и вопреки суматохе и шуму) налаживать совместную работу большого количества людей», «умение докопаться до сути», «умение находить помощников, им помочь ... их выдвинуть... их опыт показать», «умение ценить самостоятельных людей», «умение администрировать», «практическая трезвость и умелость», «толковость и распорядительность», «общительность» и т. д. Анализируя работу Наркомпроса в преддверии его общей реорганизации, В. И. Ленин пишет: «Основным недостатком Наркомпроса является недостаток деловитости и практичности, недостаточные учет и проверка практического опыта, отсутствие систематичности в использовании указаний этого опыта, преобладание общих и абстрактных лозунгов. Главное внимание наркома и коллегии должно быть устремлено на борьбу с этими недостатками» [42, т. 42, с. 390]. Наличие указанных недостатков не могло не сказаться на результатах работы школы в целом, определяемых во многом состоянием уровня руководства школой, и, конечно же, влияло на процесс становления статуса руководителя и его профессиональной деятельности.

В 20–30-е годы закладывается фундамент административной системы. В Постановлении ЦК ВКП(б) от 5 января 1931 года «О начальной и средней школе» выделен специальный раздел «Управление и руководство школой». Одна из основных идей указанного Постановления – окончательное введение единоначалия в систему управления школой – находит свое дальнейшее развитие в инструктивно-методическом письме Наркомпроса РСФСР «Об установлении единоначалия в школе», в котором рассматривается комплекс вопросов, характеризующих роль заведующего как орга-

низатора всей работы школы, особо выделяется умение на основе учета местных особенностей и условий организовать надлежащим образом всю систему учебно-педагогического руководства.

Изменения, которые претерпела школа в 20-х – начале 30-х годов, нашли свое отражение в Уставе советской политехнической школы 1933 года. Раздел «Управление и руководство» Устава содержит значительно расширенный круг обязанностей заведующего школой, ставящий его по уровню ответственности и масштабам управленческой деятельности в один ряд с руководителями других советских учреждений. С 1934 года заведующих неполными средними и средними школами стали именовать директорами. Это все явилось предпосылкой отбора на должность руководителя образовательного учреждения, оценки готовности к управленческой деятельности и утверждению директора школы как квалифицированного педагога, облеченного доверием и соответствующими полномочиями и несущего ответственность за работу вверенной ему школы.

На процесс становления и оценки статуса директора школы оказывало влияние исследование школоведческих проблем известными педагогами того времени. Для школоведческих работ 20 – 30-х годов характерны описание уже сложившихся форм управления учебно-воспитательным процессом, широкое проведение исследований по научной организации педагогического труда, обобщение личного административного опыта.

Один из основоположников отечественного школоведения Н. Н. Иорданский, опираясь на принципы связи школы с жизнью, вносит новое содержание в понятие «организация школы», справедливо акцентирует значение связи школы с внешкольной средой. «Организация школы и организация жизни вне ее – два сопутствующих друг другу и обуславливающих друг друга фактора воспитания» [21, с. 11]. Основательное знание педагогики и организационно-практическое закрепление ее достижений в учебно-воспитательном процессе на основе принципа связи теории с практикой Н. Н. Иорданский считает одним из важных условий успешного руководства школой. Среди направлений деятельности директора школы, помимо бытового устройства ее работы, он впервые называет такие аспекты его деятельности, как инст-

руктаж, контроль (разделяя последний на государственный и общественный), экспертиза. Им впервые была сделана попытка выстроить систему контроля и оценки деятельности директора школы.

Обобщая опыт строительства новой трудовой школы, исследователи вооружали руководителей школ практическими рекомендациями, направленными на успешное решение стоящих перед педагогическими коллективами задач. В работах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко показана ведущая роль деятельности в формировании личности организатора, описываются различные системы управления коллективом с учетом его особенностей.

Для педагогических публикаций 40–50-х годов характерно дальнейшее обобщение опыта работы лучших руководителей школ, рассмотрение некоторых вопросов стиля работы директора школы, требований к руководителю школы, делаются попытки оценить его деятельность как профессиональную. Исследования А. Н. Волковского, И. К. Новикова, Е. И. Перовского направлены на поиски основных форм и методов внутришкольного управления, анализ и оценку содержания, форм и методов организаторского труда руководителя школы, обобщение организаторской и исследовательской работы по изучению проблем управления общеобразовательной школой.

Так, И. К. Новиков условно разделяет проблему руководства школой на четыре наиболее важные части, взаимосвязанные между собой: планирование учебно-воспитательной и хозяйственной деятельности школы; организация учебно-воспитательной работы; инструктирование педагогов и других работников школы; контроль за работой всех членов школьного коллектива. При описании каждого из четырех направлений в деятельности директора школы автор особое внимание уделяет планированию и контролю, что характерно для сочинений анализируемого периода. Так, в работе дано всеобъемлющее обоснование необходимости планирования работы школы, его основные принципы, разработаны структура и содержание плана, критерии оценки плана, соотношение перспективных и оперативных планов, показана их роль в организации учебно-воспитательного процесса. Опираясь на многолетний опыт руководства 110-й школой г. Москвы, И. К. Нови-

ков обосновывает зависимость уровня руководства от личных качеств директора школы. «Самый характер работы директора, стиль его действий является огромным воспитательным фактором, влияющим на поведение и отношение к своему труду коллектива школы: и взрослых, и детей. Его отношение к членам коллектива учителей и учащихся должно определяться, прежде всего, справедливостью и требовательностью, при этом необходимо быть столь же требовательным и к самому себе. Это – главная черта, которой должен обладать директор школы» [51, с. 10].

Е. И. Перовский обращает внимание в своем исследовании на необходимость специальной предварительной подготовки руководителя на основе выявленных недостатков в его работе, недооценка которой, по мнению автора, является одной из причин того, что руководство школой нередко далеко отстает от предъявляемых к нему требований [54, с. 3]. Автор выделяет три функции руководителя школы: «Первая функция – это организация учебно-воспитательной работы: расстановка педагогических кадров, укомплектование школы учащимися, распределение помещений для учебной работы, установление режима школьной жизни, планирование работы школы, организация обстановки школы и т.д. Вторая функция – это педагогический и методический инструктаж учителей и других педагогических работников школы, указания, распоряжения и приказы по разным вопросам и т. д.» Это та сторона деятельности руководителя, которую можно назвать подготовкой и принятием управленческого решения. «Третья функция руководителя школы – это контроль за работой своих сотрудников. Все эти функции руководства тесно связаны между собой и взаимно влияют друг на друга. Чем лучше организуется работа, тем легче руководить ею и контролировать ее; чем правильнее контроль, тем успешнее руководство и т. д.» [54, с. 12].

Как показывает анализ работ по вопросам руководства педагогическим коллективом, для этого периода был характерен эмпирический уровень постановки и решения вопросов школоведения, их направленность на запросы и нужды практики без необходимого теоретического их обоснования, что не могло не сказаться на результатах работы школы. Развитию этого процесса способствовала и разрабатываемая нормативная база системы образования.

В принятом в 1958 году «Законе об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования в СССР» отмечалось, что, несмотря на достижения в развитии советской школы, наша общеобразовательная школа отстает от требований коммунистического строительства, имеет серьезные недостатки, главным из которых «является отрыв обучения от жизни, слабая подготовленность оканчивающих школу к практической деятельности». Все эти проблемы, обозначенные в Законе, требовали как решения многих организационных вопросов, так и постановки задачи повышения качества учебно-воспитательной работы, что вызвало необходимость дальнейшего совершенствования внутришкольного управления. Первые результаты решения указанных проблем нашли освещение в книге «Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе», опубликованной в 1961 году под редакцией М. И. Кондакова и Н. И. Соцедотова [67]. Давая оценку деятельности передовых руководителей школ, успешно осуществляющих перестройку работы школы в свете Закона 1958 года, авторы выявляют в их работе такие моменты, как умение быстро ориентироваться в обстановке, своевременно вскрывать и устранять недостатки в работе, образцово организовывать проверку исполнения. Как можно видеть по публикациям этого периода, основное внимание исследователи уделяют решению организационных проблем в процессе управленческой деятельности руководителя школы.

В это время большой интерес вызывают опубликованные в нескольких номерах журнала «Народное образование» в 1965 – 1966 годах беседы с молодым директором школы, написанные известным советским педагогом В. А. Сухомлинским, которые вошли в книгу «Разговор с молодым директором школы».

Через всю книгу проходит мысль В. А. Сухомлинского о том, что «хорошо руководить учебно-воспитательным процессом – это значит в совершенстве владеть наукой, мастерством и искусством обучения и воспитания» [72, с. 9], т. е. руководитель образовательного учреждения должен хорошо знать объект и предмет управленческой деятельности.

Немало талантливых директоров возглавляли школьные коллективы. Важнейшими слагаемыми их стиля управления были

самообладание, эмоциональная устойчивость, умение наладить хорошее взаимодействие сотрудников, личный вклад в эффективность работы коллектива, постоянная готовность помочь своим коллегам, умение создать условия для развития способностей каждого. Среди директоров такого стиля работы можно по праву назвать Э. Г. Костяшкина, К. Н. Волкова.

«Проект Устава средней общеобразовательной школы», согласно Постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 года «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», был подготовлен Министерством просвещения СССР и одобрен Советом Министров СССР 8 сентября 1970 года. Устав вообрал в себя весь предшествующий опыт работы советской общеобразовательной школы за более чем полувековой период ее развития. Как отмечено в Уставе, средняя общеобразовательная школа в СССР является единой, трудовой, политехнической. Усложнение задач, стоящих перед школой, обусловленных во многом требованиями научно-технической революции, привело и к изменению функций руководителя образовательного учреждения. В соответствии с требованиями Устава директор школы осуществляет руководство всей деятельностью средней общеобразовательной школы и назначается высшестоящими организациями «из числа лучших учителей, обладающих организаторскими способностями, имеющих высшее образование и стаж педагогической работы не менее 3-х лет» [50, с. 233]. Директор школы несет ответственность перед государством не только за организацию и качество учебно-воспитательной работы с учащимися, за хозяйственно-финансовое состояние вверенной ему школы, но и за укрепление здоровья учащихся и их физическое состояние.

Работа с кадрами, контроль за состоянием учебно-воспитательного процесса, организация работы по профессиональной ориентации учащихся, оказание помощи и содействия общественным ученическим организациям, организация работы с родителями и общественностью, установление и обеспечение выполнения обязанностей, правил внутреннего трудового распорядка, санитарно-гигиенического режима, требований охраны труда и техники безопасности в школе, представление школы в различных инстанциях и распорядительство ее кредитами, поощрение работников

школы и учащихся и наложение на них взысканий – таков круг обязанностей директора школы, определяемый Уставом 1970 года [50, с. 233]. По сути в Уставе 1970 года уже выделены параметры оценки деятельности школы вообще и ее руководителя в частности.

Для этого периода характерно перманентное реформирование уставов образовательных учреждений, вызванное изменениями организационной структуры школы – семилетка, восьмилетка, десятилетка, одиннадцатилетка. Кроме того, изменялись и акценты в приоритетах школьного образования в разные годы – трудовое обучение, производственный труд, продленный день, школа полного дня, школа – центр воспитания в микрорайоне, провозглашение демократизации школы и др.

В этот период продолжается публикация работ директоров школ с обобщением опыта своей управленческой деятельности. Так, М. Г. Захаров, проработавший много лет руководителем школы, предлагает классификацию важнейших функций директора школы, считает, что в практике руководства школой основные функции реализуются далеко не в одинаковом сочетании. Один из секретов успеха лучших директоров он видит в том, что «у них это скрытое соотношение в пользу главных функций управления... выполнение которых делает труд директора тем, чем он должен быть, – постоянным поиском оптимального варианта решений той или иной педагогической задачи», т. к. управленческое решение есть сердцевина управления и его результат [17, с. 54–55].

Наиболее существенные вопросы, относящиеся к стилю и методам деятельности директора школы, поставил в своей книге «Директор школы» С. Е. Хозе. Опираясь на многолетний опыт руководства школой, автор анализирует как организационные, так и социально-психологические аспекты руководства педагогическим коллективом (единство действий директора, его заместителей, партийной организации органов ученического самоуправления, родителей, общественности, формирование и сплочение учительского коллектива и др.) С. Е. Хозе особо акцентирует внимание на вопросах социальной направленности всей деятельности руководителя школы, считая основной заповедью школьного руководителя необходимость воспитания в себе «социальной ответственности и целеустремленности» [86, с. 214].

На базе широкого обобщения опыта работы по руководству учебно-воспитательным процессом начинается издание подписной библиотеки директора школы.

Характерной чертой работ этого периода является то, что в условиях отсутствия четкого понимания предмета исследования и адекватно разработанного понятийного аппарата еще пока не наблюдается стремление к разработке единых научных подходов к структурированию управленческой деятельности директора школы, оценки его профессиональной деятельности на основе общенаучных закономерностей управления системами, в том числе и социально-педагогическими. Поэтому важным моментом для дальнейшего развития статуса директора школы явилась разработка проблем научного управления общеобразовательной школы с опорой на системный подход, на общие закономерности и принципы теории управления социальными процессами.

Школа рассматривается как сложный и динамичный общественный институт, развитие которого обусловлено экономическими и социальными изменениями окружающей среды, а решение проблем управления школой находится в тесной зависимости от направленности управленческих тенденций в масштабах всего общества.

В этот период возрастает интерес к социально-психологическим факторам деятельности руководителя школы, культуры их взаимоотношений, сплоченности, творческой атмосферы в коллективе, его общественной и трудовой активности. Все это в свою очередь обуславливает усложнение требований, предъявляемых к стилю деятельности руководителей школы, к их деловым и личным качествам, способствуя дальнейшему функциональному развитию статуса директора общеобразовательной школы.

Исследования Р. Х. Шакурова, направленные на выявление наиболее дефицитных в рассматриваемый период времени качеств директоров школ, показывают, что дальнейшее совершенствование руководства педагогическим коллективом требует, прежде всего, более яркого проявления качеств руководителя, необходимых для усиления его влияния на учительский коллектив с целью повышения его активности в управлении школой, в частности таких нравственно-коммуникативных качеств, как умения прислу-

шиваться к критике, советоваться, воздействовать на личность через коллектив, рационально использовать труд и время учителей, а также деловой направленности и педагогической компетентности. Автором разработаны методики определения профессионально значимых качеств личности руководителя образовательного учреждения [90, с. 57].

В 80-е годы усилия ученых направлены на исследование методологических и теоретических проблем школоведения как самостоятельной отрасли педагогической науки, дальнейшую разработку теоретических основ управления системой образования.

Наряду с научным осмыслением проблем внутришкольного управления продолжается публикация работ с обобщением передового опыта деятельности руководителя, содержащих рекомендации по оценке учебно-воспитательного процесса, по совместной работе школы, семьи и общественности, работе с кадрами, посещению и анализу уроков, рациональной организации и культуре педагогического труда, финансовой и хозяйственной деятельности. Предпринятая в 1984 году реформа общеобразовательной профессиональной школы имела своей целью поднять работу школы на новый качественный уровень, преодолеть ряд «негативных явлений, серьезных недостатков и упущений, накопившихся в ее деятельности» [52, с. 40]. Осуществление реформы общеобразовательной и профессиональной школы нацелено на решение такой задачи, как совершенствование структуры общеобразовательной школы и управления народным образованием. В реформе ставится вопрос о существенном изменении стиля и методов управленческой деятельности руководителей школ, органов управления народным образованием. Обращается внимание на укрепление районного звена управления образованием, более четкое определение его функций, упорядочение системы инспекторского контроля за работой школы.

Как подчеркивается в документах, одним из решающих условий обновления школы является разработка и утверждение на практике управленческого механизма осуществления намеченных преобразований, в основе которого лежат принципы демократизации, гуманизации управления, образованием. Перестройка системы народного образования способствовала дальнейшему разви-

тию оценки статуса директора школы, внося изменения в содержание и структуру его управленческой деятельности. Вся деятельность руководителя школы должна быть адекватна новым требованиям, уровню, характеру и новизне задач перестройки. Поэтому середина 80-х годов может рассматриваться как начало нового этапа в развитии профессиональной деятельности директора общеобразовательной школы.

Демократизация и гуманизация жизнедеятельности школы, предоставление школьным коллективам большей самостоятельности, постановка их в позицию выбора, т. е. самостоятельного решения многих проблем с учетом специфики работы школы и особенностей ее социального окружения, децентрализация управления школой, создание советов школ – все эти нововведения предъявляют новые требования к деятельности директора школы, способствуя изменению характера отношений внутри школы и вне ее. Так, избавление директора школы от опеки со стороны вышестоящих организаций с одной стороны влечет за собой рост ответственности за порученное дело, а с другой – способствует развитию инициативы и предприимчивости руководителей школ, формированию индивидуального стиля их профессиональной деятельности. Поэтому так важно для решения задач, стоящих перед школой, овладение ее руководителем новым управленческим мышлением, предполагающим в первую очередь выработку своей собственной позиции, своей философской концепции управления.

В этих условиях возникает необходимость и начинается разработка новых основ законодательства о народном образовании. Разработанное Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР (примерное), в обсуждении проекта которого принимали участие широкие слои педагогических работников и общественности, в качестве основных принципов жизнедеятельности школы провозглашает принципы самоуправления, гласности, демократии, на основе учета местных, социально-экономических условий, национальных традиций и региональных особенностей. В опубликованном 24 августа 1989 года Положении о средней общеобразовательной школе говорится, что «в целях содействия осуществлению самоуправленческих начал, принципа выборности директора школы; развитию инициативы в работе школьного кол-

лектива; повышению самостоятельности школы в решении вопросов организации учебно-воспитательного процесса и финансово-хозяйственной деятельности; расширению коллегиальных, демократических форм управления создаются и действуют органы самоуправления: конференция и совет школы». Согласно этому документу директор школы осуществляет управление учебно-воспитательным процессом и текущей деятельностью школы и имеет определенные обязанности:

- «планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы школы, за соблюдение требований охраны детства и труда, создает необходимые условия для организации внеклассной и внешкольной работы;

- проводит подбор заместителей, определяет их функциональные обязанности, осуществляет расстановку педагогических кадров школы, назначение классных руководителей с учетом мнения учащихся и родителей (лиц, их заменяющих); принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-вспомогательный и обслуживающий персонал;

- для решения текущих вопросов учебно-воспитательной деятельности школы созывает, по мере необходимости, совещания всех школьных работников или отдельных их категорий;

- создает условия для творческого роста педагогических работников школы, применения ими передовых форм и методов обучения и воспитания, осуществления педагогических экспериментов;

- организует рациональное использование выделяемых государственных ассигнований, а также финансовых и материальных средств школьного фонда;

- несет ответственность за свою деятельность перед конференцией и советом школы, местным Советом по народному образованию и периодически отчитывается перед ними» [12, с. 41].

Именно в этот период начинается процесс увлечения инновациями в школе. По данным НИИ Труда более 90% российских школ заявляют, что они занимаются инновационной деятельностью. Работа по руководству инновационной деятельностью педагогических коллективов становится важным аспектом в деятельности руководителя школы, вызывая у него закономерные затрудне-

ния. Появление альтернативных или новых образовательных учреждений: лицеев, гимназий, профессиональных лицеев, колледжей и др. – способствует дальнейшему развитию статуса директора образовательного учреждения и расширяет спектр содержания оценки его управленческой деятельности.

Однако необходимо отметить, что при всей прогрессивности провозглашенных идей в период перестройки их осуществлению мешало несоответствие между провозглашаемыми целями, задачами и отсутствием необходимых условий для их осуществления. Набор этих условий разнообразен, начиная от «остаточного» принципа финансирования системы образования (наличие различных уровней – провозглашаемого, поощряемого и реализуемого в действительности) и заканчивая психологическими барьерами в сознании участников образовательного процесса, нередко возникающими, как показывают наши исследования, по причине недостаточной профессиональной компетентности руководителей школ, не всегда способных грамотно мотивировать коллег на выполнение принятых управленческих решений, использовать их инициативу и творческий потенциал всего коллектива.

Существующие подходы к оценке деятельности школ в этот период были утрачены полностью.

В конце 90-х годов XX века Россия переживает новый этап в своем развитии, одним из признаков которого является создание рыночной экономики, что определило изменения в развитии статуса руководителя образовательного учреждения, его функциональных обязанностей, в оценке его труда. В настоящее время назрела необходимость создания единой системы оценки, отвечающей современным требованиям.

Подводя итог, необходимо отметить, что мы условно выделяем несколько этапов в становлении и развитии содержания и структуры деятельности руководителя образовательного учреждения и его оценки, которые, как было показано выше, непосредственно связаны с процессами, происходящими в обществе, системе образования и школе (смена парадигм развития общества влияла на специфику осуществления образовательного и управленческого процессов), что свидетельствует о социально-исторической обусловленности развития статуса директора школы.

Первый этап (конец XIX – начало XX века) – дореволюционный период, характеризующийся лишь попытками структурирования содержания и форм управленческой деятельности директора школы, определявшимися, в основном, инструктивными указаниями вышестоящих органов, которые необходимо было руководителю образовательного учреждения выполнять. Основной функцией в деятельности директора школы являлся надзор за работой учеников и учителей.

Второй этап (1917–20-е годы) – послереволюционный период, поиск новых путей управления образованием, отказ от проверенных временем традиций школьной жизни в условиях отсутствия четкого разведения полномочий директора школы и школьного совета.

Третий период (20-е – 70-е годы) – переход к административной системе управления. Этот этап в развитии статуса директора школы характеризуется расширением круга прав и обязанностей директора школы, усложнением объема и содержания его деятельности, что определяло выделение жестких параметров и требований к личности руководителя и его деятельности.

Четвертый этап (80-е – 90-е годы) – реформирование школы в условиях провозглашения перестройки на основе демократизации жизни общества и соответственно демократизации и гуманизации жизнедеятельности школы, формирования государственно-общественной системы управления, предоставления большей самостоятельности школе в рамках осуществления идеи децентрализации управления. Для этого периода характерно увлечение школьных коллективов инновационной деятельностью, появление альтернативных образовательных учреждений (лицеев, гимназий, профессиональных лицеев, колледжей и др.), что привело к дальнейшему изменению содержания и функций управленческой деятельности руководителя сферы образования и размыванию показателей эффективности труда руководителя.

Конец XX – начало XXI века – современный период. Одним из важных его признаков является вхождение в мировое образовательное пространство в условиях системного кризиса в стране, что вызывает необходимость модернизации российского образования в целом и управления образованием в частности, в основе которой должна лежать система оценки деятельности управленческих кадров.

1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

Процесс управления является одним из сложных, многоаспектных, динамических видов человеческой деятельности. Поэтому в процессе исследования управленческой деятельности директора образовательного учреждения мы используем положения различных подходов: личностно-деятельностного, системно-целостного с использованием синергетических идей, представляющих дальнейшее закономерное развитие последнего, компетентностного и др.

Управление мы рассматриваем как целенаправленный процесс воздействия на объект с целью сохранения, функционирования и развития управляемой системы, перевода ее в новое качественное состояние.

Некоторые исследователи считают, что при трактовке управления как «воздействия» слабо учитывается его «субъектно-субъектная» природа, акцентирование на которую просматривается в публикациях последних лет, и предлагают трактовку понятия управления как «взаимодействия» субъектов. На наш взгляд, здесь нет почвы для серьезных разногласий. В широком смысле термин «воздействие» включает в себя как воздействие субъектов друг на друга, так и их взаимодействие, в результате чего происходят качественные изменения и управляемых, и управляющих. Кроме того, объектом управления выступают не только люди, но и цели, процессы, материально-техническая база, информационные потоки и т. д., а значит, реализуются как субъект-объектные, так и субъект-субъектные отношения, отражающие специфику управленческой деятельности.

Для успешного осуществления процесса управления необходимо знание особенностей объекта управления, определяющих характер, содержание и структуру деятельности субъекта управления. Поэтому для выявления специфики управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения в современных условиях целесообразно рассмотрение функций школы и особенностей ее жизнедеятельности как объекта управленческой деятельности руководителя.

В науке используются различные толкования термина «функция»: зависимая переменная величина (математика); явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления (философия); заданное поведение того или иного объекта, обязанность, круг деятельности, назначение; роль, значение и т. д. Под функцией школы мы будем понимать роль (миссию), которую она должна играть с целью удовлетворения потребностей личности, общества, государства. Как показывает анализ литературы, в самом общем виде в качестве основных функций школы как сложной социально-педагогической системы обозначаются задачи обучения, воспитания, развития и адаптации подрастающего поколения к постоянно изменяющимся условиям. Многообразие функций школы порождает сложную систему основных направлений ее деятельности, претерпевающую изменения в ходе развития общества. Так, Э. Г. Костяшкин в конце 70-х годов выделяет семь тесно связанных между собой и обусловленных социальным заказом функций общеобразовательной школы: обучение, воспитание, управление, уход за детьми, политико-просветительная функция, работа с педагогическими кадрами, административно-хозяйственная функция [29, с. 11–13]. А. А. Орлов на основе анализа практики и проведенного теоретического исследования в 80-е годы утверждает, что школа в это время в основном реализует такие функции, как воспитание, образование, уход за детьми, работа с педагогическими кадрами [53, с. 77–78]. В 90-е годы в ряд традиционных функций обучения, воспитания, развития, адаптации и др. добавляются и такие, как преобразующая, прогностическая, интерсоциальная [49, с. 10].

В начале XXI века предпринимаются попытки выстроить функции школы на основе концептуальных подходов и идей (базовых ценностей), положенных в основу процесса ее развития. Так, Т. И. Шамова и Т. М. Давыденко выделяют основные подходы (синергетический, гуманитарно-культурологический, личностно-деятельностный, рефлексивный, диалогический) и идеи адаптивной школы (открытость образовательной среды, творчества, приоритет положительной обратной связи, интегративность образовательного процесса). При этом механизмами реализации этих идей и подходов являются, по мнению исследователей, следующие

функции адаптивной школы: стимулирующая, сохранения здоровья, пропедевтическая, коррекционная, ориентационная, реабилитационная, координационная [92, с. 60–75].

Директор школы несет ответственность за осуществление школой ее функций. Его управленческая деятельность, будучи составной частью системы внутришкольного управления, имеет системный характер, поэтому системный подход является одним из важных при ее исследовании. Однако «в описании действительности системный подход больше направлен на “статику”, чем на “динамику”, на “ставшее”, чем на “становящееся, развивающееся”, на объекты, нежели на их диалектические изменения, и только в соединении с диалектикой, с историческим подходом он дополняется параметрами всеобщей изменчивости, преемственности развития, переменных структур, динамичности процессов и соотношений действующих факторов, обогащается ими и становится, по сути дела, диалектическим системным подходом» [37, с. 67]. Обратимся для примера к цитате древнегреческого философа Платона из его социально-политического трактата «Государство», не потерявшего за многие столетия своей актуальности. Хотя написан он был две с половиной тысячи лет тому назад, постулат его повторяется в истории разных стран и времен с учетом их особенностей: «Ну, так давай рассмотрим, милый друг, каким образом возникает тирания... Когда во главе государства, где демократический строй и жажда свободы, доведется встать дурным виночерпием, государство это сверх должного опьяняется свободой в неразбавленном виде, а своих должностных лиц карает, если те недостаточно снисходительны и не представляют всем полной свободы... при таком порядке вещей учитель боится школьников и заискивает перед ними... лошади и ослы привыкли здесь выступать важно и с полной свободой, напирая на встречных, если те не уступают им дорогу... душа граждан делается крайне чувствительной и все принудительное вызывает у них возмущение... А кончат они... тем, что перестанут считаться даже с законами... чтобы уже вообще ни у кого и ни в чем не было над ними власти... Тирания возникает, конечно, не из какого иного строя, как из демократии; иначе говоря, из крайней свободы возникает величайшее и жесточайшее рабство... Демократию подтачивает

болезнь, причиной которой я считал появление особого рода людей, праздных и расточительных... мы их уподобили трутням... самые ядовитые из трутней произносят речи и действуют, а остальные усаживаются поближе к помосту, жужжат и не допускают, чтобы кто-нибудь говорил иначе... В конце концов, когда они видят, что народ, обманутый клеветниками, готов не со зла, а по неведению расправиться с ними, тогда они волей-неволей становятся уже действительными приверженцами олигархии... Значит, уж это-то ясно, что, когда появляется тиран, он вырастает именно из этого корня, то есть как ставленник народа...

Имея в руках чрезвычайно послушную толпу, разве он воздержится от крови своих соплеменников? Напротив, он станет привлекать их к суду по несправедливым обвинениям и осквернит себя, отнимая у человека жизнь... Карая изгнанием и приговаривая к страшной казни, он между тем будет сулить отмену задолженности и передел земли... первой его задачей будет постоянно вовлекать граждан в какие-то войны, чтобы народ испытывал нужду в предводителе... А если он заподозрит кого-нибудь в вольных мыслях и в отрицании его правления, то таких людей он уничтожит под предлогом, будто они предались неприятелю... тирану придется их всех уничтожить, так что в конце концов не останется никого ни из друзей, ни из врагов, кто бы на что-то годился... Он связан блаженной необходимостью обитать вместе с толпой негодяев, притом тех, кто его ненавидит, либо проститься с жизнью... Народ тогда узнает, клянусь Зевсом, что за тварь он породил, да еще и любовно вырастил...» [56, с. 47].

С целью четкого распределения «зон влияния» всех субъектов управления, преодоления дублирования и параллелизма в их работе, систематизации внутришкольных организационных и информационных связей и зависимостей в литературе предпринимаются попытки структурирования управленческой деятельности директора школы и выделения различных уровней управления школой. При этом часто в качестве основного признака структурирования рассматривают объекты воздействия директора школы.

А. Е. Капто, разрабатывая структурно-функциональную модель управления школой с расширенной внеурочной деятельностью учащихся, вычленяет четыре взаимосвязанных уровня: «ди-

ректор школы» – педсовет, профком, родительский комитет школы; «заместитель директора, члены школьной администрации» – методсовет, совет воспитания и другие коллегиальные органы управления; «учитель» – органы общественного управления в зоне деятельности учителя: клубы, штабы комиссии и т. д.; «учащиеся» – органы ученического самоуправления [81, с. 42–46].

Ю. Я. Табаков в основу своей модели структуры внутришкольного управления кладет двухуровневый принцип построения: а) руководство школой, уставные и общественные органы управления; б) педагогические работники, коллективы учащихся, работники вспомогательной службы [73, с. 39]. Имеются подходы, в основе которых лежат качественные характеристики управленческого воздействия.

Реальный процесс труда руководителя школы при условии его упорядоченности всегда протекает в логике управленческого цикла. «Всякая деятельность (труд) человека имеет относительно замкнутую, кольцевую структуру... Выражением этой кольцевой структуры управления, как деятельности, является управленческий цикл» [6, с. 78]. Управленческий труд находит свое конкретное воплощение в действиях, операциях, совершаемых субъектом управления в процессе управления, осуществления управленческих функций. Как указывалось выше, в литературе понятие «функция» употребляется в различных значениях, анализ же существующих подходов к определению этого понятия в управленческой литературе привел нас к выводу, что «функция управления» может обозначать способность к действию, роль, свойство, значение, компетенцию, обязанность, задачу, вид деятельности и т. д. Необходимо отметить, что проблема состава, содержания и назначения функций управления давно привлекала внимание исследователей. В системе основных понятий науки управления категория «функция управления» занимает одно из основных мест. Разработка структуры управления, использование современных методов и средств управления, подбор, подготовка, расстановка кадров и т. д. невозможны без учета состава и содержания функций управления, эффективности их реализации. Определение в самом общем виде функции управления как вида управленческой деятельности позволяет разграничить понятия «функции управления»,

«функции органов управления» и «функции работников управления», следуя логике от общего к частному. Понятие «функции управления» является наиболее широким и охватывает весь объем управленческой деятельности, представляет собой теоретическую абстракцию, позволяющую понять функцию органа управления. Понятие «функции органов управления» более узкое и распространяется лишь на деятельность того или иного органа (подразделения) управления. Наконец, понятие «функции работников управления» еще более узкое и охватывает возложенный на данного управленческого работника круг обязанностей и задач по выполнению отдельных управленческих действий и операций.

В литературе можно встретить различные передачи управленческих функций, число которых чаще всего колеблется от 3 до 10 в зависимости от того, на какой основе они классифицируются. Так, еще в начале XX века французский специалист в области менеджмента А. Файоль выделил пять функций административного управления: предвидение (по смыслу соответствует планированию), организация, распорядительство (соответствует современному термину «руководство»), координация, контроль [84, с. 62].

М. П. Керженцев фактически рассматривает три функции: планирование, инструктаж, контроль, которые в терминологии автора названы как составление организационного плана (содержит семь элементов); передача другим предусмотренных в плане работ и контроль. При этом он не выделяет отдельно функцию координации, считая, что она осуществляется на всех этапах управления, являясь сквозной [22, с. 102].

По мнению Г. З. Слезингера, управленческий цикл начинается со сбора и обработки информации [65, с. 54]. Действительно, выбор целей и постановка конкретных оперативных задач возможны лишь при наличии соответствующей информации. Принципиально иначе выделяет функции управления С. Янг, разбивая процесс выработки решений на десять этапов, которые он и называет функциями: определение полей организации, выявление проблем, их исследование, поиск решения; его оценка, выбор; утверждение, подготовка к вводу решения в действие, управление применением решения, проверка его эффективности. Как считает В. Г. Афанасьев, осуществление всех функций управления нераз-

рывно связано с информационными процессами. Поэтому он выделяет четыре функции управления: выработка и принятие управленческого решения, организация, регулирование и корректирование, учет и контроль [7, с. 207].

Как и в теории социального управления, в школоведческих исследованиях еще не сложилось общепринятой точки зрения на количество функций, их содержание и роль в управлении. По мнению Н. С. Сунцова «наиболее точно специфика внутришкольного управления выражается в четырех функциях – планировании, организации, контроле, координации» [79, с. 33].

П. Т. Фролов выделяет в качестве самостоятельной функции управления функцию стимулирования [85, с. 55].

Р. Х. Шакуров в рамках «общих оперативных функций» рассматривает планирование, инструктирование, контроль [90, с. 49].

Г. Г. Габдуллин перечисляет следующие общие функции управления общеобразовательной школой: педагогический анализ, планирование, организация, контроль и «как особый вид управления, руководство», выступая против выделения в самостоятельные функции «координации и регулирования», считая их методами управления [13, с. 28]. И хотя в этот период наметилась тенденция выделения пяти управленческих функций: педагогический анализ и прогнозирование, планирование, организация, регулирование и корректировка, учет и контроль, ученые исследуют различные пути решения проблемы выявления критериев выделения того или иного вида управленческой деятельности в самостоятельную функцию.

Ю. А. Конаржевский, анализируя указанную проблему, называет такие показатели, как специфичность цели деятельности, объективно необходимый для достижения общей цели управления характер данного вида деятельности, специфичность содержания вида деятельности, ее однородность, специфика структуры, функциональная интегративность, сквозной характер этого вида деятельности, системное содержание вида деятельности [25, с. 16].

На основе использования указанных критериев при доказательстве необходимости выделения педагогического анализа в самостоятельную функцию, исследования ее состава и структуры он выстраивает модель функции педагогического анализа учебно-воспитательного процесса, выделяет и описывает в соответствии с ви-

дами познания три уровня аналитической деятельности руководителя школы: стихийно-эмпирический, эмпирический (параметрический) и научный [25, с. 84–99]. Утверждая, что научный педагогический анализ явлений учебно-воспитательного процесса – это обязательный компонент профессиональной деятельности директора школы, Ю. А. Конаржевский ориентирует на последовательное и настойчивое овладение руководителями школ аналитической культурой, достижение высшего уровня аналитической деятельности.

Г. Г. Габдуллин дополняет систему критериев выделения видов управленческой деятельности в самостоятельные функции еще двумя признаками: наличие в управленческом цикле «строго своего места» и обладание «свойством непрерывности действия, обязательностью, даже неизбежностью» [13, с. 27–28].

А. А. Орлов считает, что недостатки существующих подходов и классификации функций управления школой обусловлены отсутствием системного подхода к проблеме выявления функций, а также игнорированием учета специфики самого управляемого объекта, т. е. общеобразовательного учреждения и его отдельных компонентов. Соглашаясь с вышеназванным подходом к проблеме вычленения функций управления, он подчеркивает, что «функции показывают не только направления деятельности, но и отношения, возникающие между субъектом и объектом управления, а также между отдельными элементами всей системы управления» [53, с. 183].

Увлечение основными идеями менеджмента в России в конце прошлого столетия не могло пройти бесследно и для школоведческих исследований, в которых (иногда и безосновательно) используются соответствующие термины и пересматриваются функции управления, а также появилось понятие «педагогический менеджмент». В этом плане знаменательным стал перевод на русский язык книги М. Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури «Основы менеджмента», в которой в качестве основных функций управления обозначены такие, как *стратегическое* планирование, *планирование* реализации стратегии, *организация* взаимодействия и полномочия, *построение организаций*, *мотивация* (в рамках которой рассматриваются проблемы групповой динамики, руководства, лидерства, управления конфликтами, изменениями и стрессом) и *контроль* [46].

В научных работах школоведов наметилась тенденция выделения четырех основных функций: планирования, организации, руководства и контроля. Видимо, можно согласиться с такой их интерпретацией, но при условии рассмотрения этих четырех функций как сложных структур, включающих в себя в качестве компонентов определенный набор управленческих действий. Например, планирование может включать в себя сбор информации, ее анализ, прогнозирование, целеполагание и т. д.

В логике обозначенных нами выше подходов к исследованию управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения важно выделить функции управления не только с позиций операционно-процессуального подхода, рассматривающего управленческую деятельность директора школы в рамках управленческого цикла (процессуальные функции-операции), но и с позиций учета специфики управляемой системы и ее компонентов как управляемого объекта (содержательные функции-задачи). Анализ деятельности директора школы позволяет вычленив в ней различные блоки характерных для руководителя функций-задач, которые рассматриваются исследователями под разным углом зрения в зависимости от целей исследования и временных рамок. В работах известных педагогов дореволюционного времени Н. А. Корфа, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского исследовались такие аспекты деятельности руководителей учебных заведений, как административный, учебный, воспитательный, коммуникативный.

В работах исследователей школоведческих проблем, начиная с послереволюционного периода до сегодняшних дней, изучаются различные элементы структуры деятельности директора школы, но единой точки зрения на указанную проблему нет.

В. И. Зверева вычленивает шесть видов уровней деятельности директора школы: воспитательный, общественно-организаторский, инструктивно-методический, педагогический, административно-распорядительный, финансово-хозяйственный – и конструирует организаторскую деятельность директора общеобразовательного учреждения на каждом из этих уровней [18, с. 27].

Выстраивая теоретическую модель функциональной компетентности директора школы, В. И. Маслов указывает на следующие группы его функций: социально-идеологические, руководства учебно-

воспитательным процессом, собственно-педагогические, общеадминистративные и финансово-хозяйственные [45, с. 41].

В. С. Лазарев, конкретизируя объекты управления, называет такие, как начальное образование, общее образование, полное образование, управление, хозяйственная деятельность [39, с. 174].

А. М. Моисеев, анализируя возможные объекты развития в школе, справедливо отмечает, что таковыми «могут и должны выступать не только вещи, материальные процессы, но и духовные явления, а также их носители – люди» [48, с. 60].

Как видим, нет единого мнения по рассматриваемому вопросу. Однако, следуя системному подходу, в качестве объектов управленческой деятельности директора школы исследователи рассматривают и цели (как запланированные результаты деятельности), и вещи, и людей, и процессы, осуществляемые в школе.

В приведенных выше классификациях основаниями структурирования управленческой деятельности директора школы выступают, как правило, объекты его воздействия.

В. Ю. Кричевский выстраивает свою классификацию на других основаниях с учетом особенностей самого субъекта деятельности, т. е. директора школы, предлагая тем самым, на наш взгляд, новое направление дальнейшей исследовательской работы по изучению проблемы управленческой деятельности руководителя школы. В структуре профессиональной деятельности руководителя ученый видит не столько объекты, на которые эта деятельность направлена, сколько его собственные действия и возникающие на их основе отношения директора как к самим действиям, так и к их объектам и результатам деятельности. Таким образом, управленческая деятельность директора рассматривается через призму «его личности и несет отпечаток его ценностных ориентаций, мотивов, способностей, характера, стиля и т. д.» [34, с. 309], приобретая, на наш взгляд, закономерный, «отношенческий» характер. «Принимая за основание структурирования профессиональной деятельности директора его собственные действия, его самого (т. е. его как субъект деятельности), можно выделить четыре группы его действий: его познавательную, мыслительную деятельность по анализу информации и выработке управленческих решений; его распорядительную деятельность по организации и упорядоче-

нию школьной системы; его координирующую деятельность по взаимодействию с другими объектами как в школе, так и вне ее и организации его собственного труда» [34, с. 310–311).

Таким образом, профессиональная деятельность директора школы структурируется по четырем группам его действий: информационно-аналитическим, распорядительским, координационным и самоорганизационным.

Любая схема, классификация условна, и все перечисленные подходы отражают реалии в деятельности директора школы в определенные исторические периоды развития системы образования в стране и свидетельствуют о многофункциональности и сложности этой деятельности. Разные основания, которые используют ученые при структурировании управленческой деятельности директора школы, выводят на новые классификации и ориентируют на более глубокий ее анализ. А это, в свою очередь, в контексте исследуемой нами проблемы создает основу для комплексного и целостного осуществления процесса повышения квалификации руководителей школ на основе использования системно-деятельностного подхода. Изучение социальных требований к личности и профессиональной деятельности директора общеобразовательного учреждения, научный анализ его деятельности с позиций системно-деятельностного подхода и теории управления позволили сотрудникам ИОВ РАО в Санкт-Петербурге разработать и описать профессиограмму директора школы [61].

Профессиограмма как нормативная модель представляет собой документ, содержащий требования, предъявляемые к деятельности директора школы, и состоит из четырех разделов: требования к директору как члену общества и идеологическому работнику; его должностные обязанности; личностные, профессионально значимые качества руководителя школы; структура его деятельности. Деятельность директора школы рассматривается как управленческая. Знания, умения, навыки, необходимые для руководства школой, систематизируются как по объектам управления (учителя, учащиеся, обслуживающий персонал, заместители и помощники, родители и общественность), так и по функциям управленческого цикла (постановка цели, сбор и обработка информации, планирование, организация деятельности, контроль за ее результа-

тами и анализ итогов). Использование профессиографического метода в педагогической науке и практике, на наш взгляд, способствует совершенствованию и развитию системы повышения квалификации управленческих кадров и предполагает необходимость разработки новых моделей управленческой деятельности директора школы с учетом развития его статуса на фоне зарождения новых тенденций в развитии общества. Важно отметить, что указанные выше объекты управления являются сферой приложения не только управленческого, но и педагогического воздействия. Однако в школоведческой литературе по-разному решается вопрос соотношения педагогического и административно-организаторского аспектов в процессе внутришкольного управления, что просматривается через призму выявления критериев эффективности внутришкольного управления.

Так, Н. С. Сунцов, формулируя указанные критерии, оставляет без внимания педагогический аспект внутришкольного управления, обеспечивающий в значительной степени эффективность учебно-воспитательного процесса, результативность которого и является одним из основных показателей эффективности внутришкольного управления. Им выделены следующие критерии эффективности внутришкольного управления: 1) уровень педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса; 2) быстрота обработки информации; 3) сокращение времени на принятие управленческого решения и его исполнение; 4) оперативность доведения решения до исполнителей; 5) организация его исполнения; 6) эффективность контроля за исполнением принятых решений; 7) оперативность внесения коррективов в ранее намеченные планы; 8) своевременность координационных действий в расстановке исполнителей [79, с. 75–76]. Как видим, данная классификация учитывает лишь административно-организаторский аспект управления школой, связанный с созданием условий эффективности ее функционирования, что подчеркивает односторонность указанной классификации.

Система критериев эффективности внутришкольного управления, разработанная А. А. Орловым и учитывающая оба указанных аспекта (педагогический и административно-организационный), содержит также ссылки на основные показатели по каждому из крите-

риев: «1) выполнение закона о всеобуче (основной показатель – выполнение всеобуча); 2) уровень воспитанности школьников (главный показатель – активность позиции ученика в обучении, жизни класса, школы, микрорайона); 3) уровень знаний, умений и навыков учащихся (главный показатель глубины и прочности знаний – уровень сформированности основных понятий учебного предмета, умение перенести знания в новую ситуацию, умение самостоятельно думать, использование межпредметных знаний); 4) временной режим учебно-воспитательной работы (основные показатели – время, затрачиваемое учениками на самостоятельную домашнюю работу, работу в предметных кружках, кружках по интересам, факультативах, на самообразование и т. д.; степень рациональной организации рабочего времени учителя путем кооперации и разделения его труда); 5) степень готовности выпускников школы к сознательному выбору профессии и самостоятельной трудовой деятельности (основные показатели – результаты жизненного самоопределения выпускников); 6) материально-техническое оснащение школы как фактор, сокращающий временные и энергетические затраты учителей и учащихся (наличие и оснащенность учебных кабинетов дидактическими материалами, ТСО, учебно-наглядным оборудованием и т. д.); 7) характер взаимодействия школы и микросреды (важным показателем этого взаимодействия является авторитет школы в социальном окружении, среди учащихся, родителей и общественности)» [53, с. 135–137]. Если указанные критерии эффективности управленческой деятельности руководителя школы, объединенные в один блок, характеризуют результаты учебно-воспитательной работы школы как итог деятельности ее руководителя, то разработанные ученым десять критериев второго блока характеризуют непосредственно управленческую деятельность руководителя школы, начиная от рационального и четкого распределения функциональных обязанностей на различных уровнях управления школой и кончая эффективностью его работы по самообразованию, определяя тем самым основные аспекты повышения квалификации руководителя школы.

Педагогическому аспекту управленческой деятельности директора школы посвящена монография В. И. Бондаря, считающего указанный аспект главным в деятельности руководителя школы.

Автор монографии показывает зависимость эффективности управленческой деятельности директора школы от его уровня общей готовности использовать творчески педагогические знания и умения, материализовать их во всех компонентах управленческого цикла. В. И. Бондарь, разрабатывая структуру дидактико-управленческой деятельности директора школы, предлагает конкретные рекомендации по дидактическому обеспечению процесса управления. Педагогическое мышление, по мнению автора, является основой творческой деятельности педагогов, которая имеет низшие (репродуктивные) и высшие (продуктивные) формы проявления. «Деятельность высшего уровня предусматривает создание новых форм и методов обучения и воспитания, управления и руководства или совершенствование имеющихся. Деятельность низшего уровня творчества характеризуется выработкой традиционных рекомендаций учителям, нацеливающих на более широкое применение имеющихся в их опыте форм и методов работы с учащимися. Задача директоров школ заключается в том, чтобы осуществить переход от низших форм творческой деятельности к более высоким» [9, с. 16].

Сущность педагогического аспекта управленческой деятельности директора общеобразовательного учреждения Ю. В. Васильев видит в том, чтобы привести в действие все факторы учебного и воспитательного влияния с целью формирования личности и коллектива, оптимизировать педагогический процесс, создать необходимые для этого условия и непременно достигнуть позитивного конечного результата [10, с. 42].

Раскрывая суть педагогического аспекта управления школой, Ю. А. Конаржевский отмечает, что педагогическая особенность управления школой состоит прежде всего в том, чтобы все время «видеть ребенка», формировать у каждого учителя это видение ребенка. А это невозможно без скрупулезного изучения личности ребенка и на основе этого формирования гуманистического стиля общения педагогов с учениками. «Воздействовать все время на жизненно важные центры учебно-воспитательного процесса, быть инженером педагогического процесса» – эта задача рассматривается как важнейшее звено педагогического аспекта управления [25, с. 130–133]. Таким образом, признание первичности

педагогического (управляемого) процесса и вторичности управления требует от директора школ познания сущности управляемого процесса с тем, чтобы сознательно и эффективно воздействовать на его ход и развитие, и ориентирует в соответствующем направлении систему повышения квалификации управленческих кадров в современных условиях.

В последние годы были проведены серьезные исследования и защищены докторские диссертации по самым разным аспектам жизнедеятельности школы и управления ею с использованием разнообразных методов и методик.

Так, В. П. Симонов, исследуя методологию, теорию и технологию управления образовательным процессом в школе, рассматривает проблему использования квалиметрических методов в управленческой деятельности руководителей школ и разрабатывает показатели оценки эффективности урока на основе выделения структурных компонентов (учитель и учащиеся) и системообразующих факторов (цель, результат, содержание и способы деятельности) [69].

В. П. Панасюк, исследуя проблемы управления качеством образовательного процесса в школе, рассматривает этот процесс как единство качества процессов и качества результатов, качества функционирования и качества развития. При этом предлагается ряд информативных и технологически приемлемых в практике работы школы оценочных приемов и процедур [70].

Анализ проблемы направленности системы внутришкольного управления на конечный результат и связанные с этим особенности осуществления директором школы своих функций – предмет исследования П. И. Третьякова [76].

Эти реалии и предопределяют новый виток в развитии интереса к исследованию психологических аспектов управленческой деятельности руководителей школ.

Так, И. К. Шалаев, анализируя социально-психологические основы руководства педагогическим коллективом школы, выстраивает теорию мотивационного управления, основанную на идее усиления внимания к мотивационному аспекту в деятельности всех участников педагогического процесса, разработке нормы-образца как предписания должного вида поведения или способа достиже-

ния управленческой цели. Его концептуальная схема мотивационного управления содержит следующие этапы: воплощение управленческой цели в норму-образец, «подключение» психологического механизма мотивационного управления, прогнозирование ожидаемых результатов мотивационного управления, осуществление обратной связи. При этом он определяет следующие условия интериоризации нормы-образца: 1) соответствие нормы-образца системе ценностей личности и возможность сопоставления реального поведения с заданной нормой; 2) подлинная связь руководителя с подчиненными, в результате которой последние осознают свое ценностно-ориентационное единство с руководителем и совпадение целей деятельности, связанных с нормой-образцом; 3) возможность состязаться в достижении нормы-образца и получении адекватной общественной оценки [91, с. 65].

Ю. Н. Кулюткин называет такие качества, необходимые руководителю для успешной деятельности, как адаптивная мобильность (склонность к творчеству, стремление к непрерывному углублению знаний и к нововведениям, готовность к обоснованному риску, желание качественных изменений в организации и содержании собственной деятельности, самообладание, предприимчивость, умение обучать других и т. д.); контактность (интерес к людям, общительность, экстравертность, способность располагать к себе людей, понимать и убеждать их, способность видеть себя со стороны и умение взглянуть на ситуацию глазами собеседника и др.); стрессоустойчивость (самообладание и трезвость мышления при принятии коллективных решений, интеллигентная и эмоциональная защищенность в проблемных ситуациях и др.); доминантность (честолюбие, игнорирование авторитетов, стремление к личной независимости и лидерству, самоуважение и высокая самооценка, волевой характер и др.) [38].

В. С. Лазарев считает, что успешность работы руководителя во многом зависит от его способности вырабатывать эффективные стратегические решения, что «в решающей мере определяется характером опосредствования мышления субъекта стратегического планирования». Им выделяются четыре качественно различных типа психологических механизмов выработки стратегических решений: эвристический, эмпирический, аналитический, системный.

Руководители с эвристическим типом стратегического мышления имеют развитое абстрактное мышление, что позволяет им мыслить в понятиях высокого уровня обобщенности. Но они не разрабатывают стратегию действий, чаще формулируя цели не в виде желаемых результатов, а в форме направлений действий. Их мышление и, соответственно, принимаемые решения ориентированы в основном «внутрь» организации, и они менее склонны изучать внешнюю среду и не видят необходимости разрабатывать прогнозы ее изменений. При таком типе мышления создаются условия для развития у руководителя реактивного (или пассивно-приспособительного) поведения, т. е. они вынуждены реагировать на уже произошедшие события, «тушить пожар», что не способствует развитию школы.

Основные отличия руководителя-эмпирика от руководителя-интуитивиста заключаются в том, что он при выработке управленческих решений доверяет больше опыту (своему и чужому), нежели интуиции. Чрезмерно полагаясь на прошлый опыт, такие руководители могут оказаться «в плену прошлых ошибок», опоздав с принятием адекватных изменившимся условиям решений. Таким образом, руководители с эвристическим и эмпирическим типами мышления ограниченно эффективны, ибо успешны лишь в стабильной и легко предсказуемой среде.

Существенно отличаются от выше рассмотренных два других типа стратегического мышления – аналитический и системный, общим для которых является направленность внимания как на внутренние процессы в организации, так и на динамику внешнего окружения. При этом руководители-аналитики не склонны доверять опыту и интуиции, они больше доверяют расчетам. И все, что не может быть выражено количественно, представляется им несущественным. Поэтому возможна опасность «прозевать» качественные изменения, приводящие к смене тенденции, и прогнозировать процессы в управляемой системе на основе экстраполяции в будущее уже изживших себя тенденций. В отличие от аналитиков руководители-системники полагаются при принятии решений не только на количественный, но и на качественный анализ, подключая в определенных ситуациях интуицию и опыт. Системный способ стратегического мышления выгодно выделяет владеющего

им руководителя из общей массы, особенно при решении сложных проблем. Необходимо заметить, что описанная классификация, как и всякая другая, условна, и, видимо, можно говорить о преобладании у руководителя того или иного способа стратегического мышления [41].

Характерной чертой современной школы является поиск путей реализации новой философии образования, предполагающей обеспечение каждому ребенку возможности получить образование в соответствии с его способностями, интересами и потребностями. Гуманизация и демократизация школы, гуманитаризация образовательного процесса, разрушение единообразной школы через дифференциацию содержания образования, поиски разнообразных форм и методов организации образовательного процесса с целью реализации лично ориентированного подхода, разноуровневое обучение и т. д. – это далеко не полный перечень ориентиров, которые ставят во главу угла многие педагогические коллективы.

Важным этапом в развитии научных исследований явилось осознание необходимости комплексной научной проработки проблем управления образованием, что привело в 1986 году к созданию в системе АПН СССР НИИ управления и экономики народного образования (позже НИИ управления, экономики и развития образования), который в 1992 году был преобразован в Институт управления образованием РАО. Продуктивная идея рассмотрения развития школы как инновационного процесса, которая просматривается в коллективных монографиях научных сотрудников и руководителей этого института («Основы внутришкольного управления», «Управление развитием школы», «Управление школой: теоретические основы и методы» и др.), способствует преодолению ограниченности имевшихся ранее подходов и привносит новые аспекты в управленческую деятельность директора школы. В научных исследованиях и в учебных пособиях, ориентированных на практическое применение, особое место начинают занимать проблемы управления развитием школы, раскрытия сущности инновационных процессов в образовательных учреждениях, обоснования необходимости творческого подхода к образовательной и управленческой деятельности. Внимание исследователей

акцентируется на таких аспектах и подходах к управлению школой, как исследовательский, программно-целевой, адаптивно-рефлексивный, синергетический, экономический и др.

Г. М. Тюлю рассматривает управленческую деятельность директора школы как деятельность, имеющую исследовательскую основу, и считает, что подготовка любого крупного управленческого решения требует разработки конкретной исследовательской методики, представляющей своего рода алгоритм со следующими позициями: постановка целей, определение задач, разработка программы сбора информации, определение форм обработки информации и ее хранения, сбор информации по намеченной программе, обработка, анализ и обобщение информации, выбор оптимального варианта решения, оценка эффективности управленческого решения [77, с. 172].

О. Н. Хомерики, разрабатывая концептуальную модель системного управления инновационными процессами в школе на основе учета сущности и специфики инновационной деятельности, общих закономерностей и принципов управления, доказывает необходимость соответствия структуры функций управления структуре инновационного процесса и важность адекватности используемых управленческих технологий характеру и уровню решаемых школой задач развития [87, с. 5].

Положительным моментом является, на наш взгляд, то, что автор рассматривает инновационный процесс как системный и анализирует процессы функционирования и развития школы в их единстве в условиях наметившегося в некоторых публикациях необоснованного их жесткого разведения.

Понимание в последние годы значимости теории управления как интегративной модели способствовало привлечению внимания к таким аспектам управленческой деятельности, как:

- признание необходимости непрерывности развития коллектива в качестве одной из основных задач управленческо-педагогической деятельности;
- необходимость осознания уникальности, неповторимости человека, его прав на саморазвитие, свободу и творчество;
- гибкое сочетание централизации и децентрализации в управлении;

- направленность управления «снизу вверх», при которой принятие решения и разделение ответственности свойственны для всех членов коллектива;

- нацеленность на достижение консенсуса в коллективной деятельности;

- ротация кадров, при которой максимально используются способности человека;

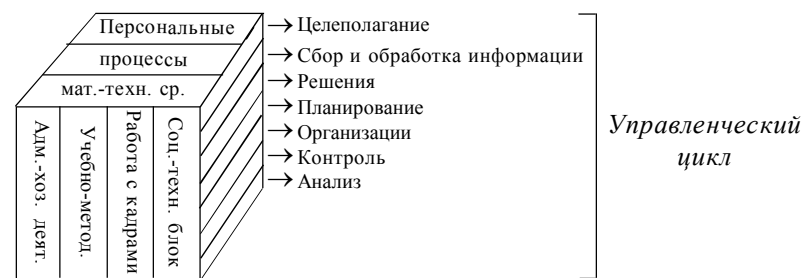
- морально-нравственное и экономическое поощрение результативности труда [80, с. 58–59].

В исследованиях по проблемам управления разрабатываются различные аспекты деятельности руководителя образовательного учреждения, используются разнообразные подходы в процессе ее структурирования и разные основания в ходе построения авторских классификаций функций и аспектов. Обозначенные функции строго определяют содержание управленческой деятельности и дают возможность соотнести достигнутые результаты в руководстве с поставленными задачами.

Однако ограниченность функционального подхода явилась одной из причин, способствующих распространению системных исследований при изучении проблем управления системой образования.

Системный подход позволил автору исследования сконструировать деятельность руководителя образовательного учреждения в виде многомерной модели, что дает возможность представить процесс управления в целостном виде.

Объекты управленческого воздействия



Содержание управленческой деятельности

Как видим из модели, в основе управленческой деятельности лежит ее содержание, которое включает в себя четыре блока: административно-финансовая деятельность, учебно-методическая и опытно-экспериментальная, работа с кадрами (управление персоналом) и деятельность руководителя образовательного учреждения по укреплению психологического климата в коллективе (социально-психологический блок).

Задачей первого блока является обеспечение жизнедеятельности образовательного учреждения, задачей второго – повышение уровня квалификации педагогов, задачей третьего блока является повышение общего и педагогического уровня культуры учителя, подбор педагогических кадров и их оценка, задачей четвертого блока является создание оптимальных социально-психологических условий в коллективе.

Все виды деятельности руководителя образовательного учреждения проходят в логике управленческого цикла, который включает в себя семь функций управления: целеполагание, сбор и обработку информации, подготовку и принятие управленческого решения, планирование, организацию исполнения решения, контроль и коррекцию, анализ и синтез.

Важной функцией современного руководителя является не только аналитическая деятельность руководителя, но и воссоединение целого из частей, синтез, что, на наш взгляд, является более сложным для руководителя образовательного учреждения.

При выполнении перечисленных функций руководитель непременно воздействует на объект или объекты, которых, на наш взгляд, три: персональные объекты (заместители, учителя, учащиеся, обслуживающий персонал, родители, спонсоры и т. д.), процессы (образовательный, воспитательный), материально-технические средства.

Представленный абрис процесса управления позволяет нам увидеть те направления, по которым можно оценивать труд руководителя сферы образования.

Отметим, что существующие подходы открывают возможности для дальнейшего исследования проблем управленческой деятельности директора школы с учетом новых задач, стоящих перед ним в условиях модернизации российского образования. Для

решения поставленных задач исследования важно было проанализировать подходы и состояние изучения проблемы управленческой деятельности директора школы в научной литературе для разработки теоретических основ оценки эффективности труда руководителя сферы образования.

Системное видение расширяет диапазон исследовательских проблем, высвечивая, например, проблему эффективности и качества и их оценки. Управленческий характер всей деятельности руководителя сферы образования делает возможным ее исследование на основе использования основных положений общей теории управления с учетом как специфики объекта управления, так и задач и личностных характеристик субъекта управления – руководителя образовательного учреждения.

Новым витком в развитии системного подхода явилось появление синергетических идей, позволяющих заострить внимание исследователей на оптимальном соотношении процессов организации и самоорганизации систем самого различного уровня, в том числе и социально-педагогических, о чем пойдет речь далее. Как показывает анализ научных исследований в области управленческой деятельности, деятельностный подход при ее исследовании, дополняя системный, способствует более продуктивному ее анализу, соединяя в единое целое цель, средства, результат и сам процесс управления. Таким образом, нацеленность научных исследований на комплексную разработку проблем управления школой и деятельности ее директора является основой для осуществления системного подхода к исследованию проблем повышения его квалификации.

1.3. ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ

Оценка эффективности управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений является чрезвычайно важной и, вместе с тем, мало разработанной и противоречивой проблемой. С одной стороны, возможна оценка эффективности управления по показателям самого управления, т. е. по оценкам качества осуществления педагогического анализа, планирования,

организации, контроля и регулирования независимо от конечных результатов деятельности образовательного учреждения как системы или отдельных ее подсистем. С другой же стороны, управление – не самоцель, и эффективность его следует оценивать по тому, какова динамика педагогических процессов в школе и как осуществляемые преобразования оказывают влияние на развитие личности каждого обучаемого и воспитываемого в ней ученика.

Действительно, деятельность руководителя опосредованно находит свое выражение в результатах труда школьного коллектива. По оценке эффективности работы всей школы можно судить и о качестве управления учебно-воспитательным процессом в ней. При этом соотношение достигнутых результатов с требованиями, предъявляемыми к общеобразовательной школе и прогнозами ее развития, установление их соответствия может являться отправным критерием оценки как работы всех звеньев школьной системы, так и эффективности управления этой системой. Однако применяемые при этом количественные и качественные измерения труда учителей и учащихся не могут быть достаточно полным и адекватным отражением результативности управления по следующим причинам:

- сам подход к оценке управленческой деятельности путем опосредования ее в результатах труда школьного коллектива носит относительный, односторонний характер;
- не учитываются специфические особенности этой деятельности;
- отсутствует оценка профессиональных, управленческих способностей руководителя и возможностей их проявления в условиях данного конкретного учебного заведения;
- не определяется коэффициент отдачи управленческой деятельности руководителя, соотношение затрат его сил и времени на ее осуществление.

Учет указанных факторов в оценке эффективности управления, несомненно, способствовал бы ее всесторонности и объективности. Нет четких позиций по этому вопросу и в науке. Так, Г. Х. Попов отмечает: «Одни эффективным считают управление четкое и оперативное, не допускающее бюрократических извращений. Другие эффективным назовут управление, при котором

относительно невысоки затраты на содержание управленческого аппарата. Третьи эффективным признают только управление, в процессе которого широко используются математические методы и ЭВМ. Во всех этих подходах есть своя доля истины. Но это именно доля, а не целое. Дело в том, что недостаточно управление оценивать с позиций и критериев самого управления. Ответить на вопрос, эффективно или неэффективно сегодня управление, что в нем отжило и подлежит устранению и что, напротив, надо развивать, можно только в том случае, если мы обратимся к основной системе, в рамках которой это управление возникло...» [59, с. 6], т. е. к коллективу. Общеизвестно, что личность руководителя, его характерологические особенности играют немаловажную роль в управленческой деятельности. В отечественной литературе имеется немало работ, в которых рассматриваются наиболее существенные, по мнению авторов, качества личности руководителя (Е. Е. Вендров, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов, А. Л. Журавлев, А. Г. Ковалев, Е. С. Кузьмин, А. Л. Свенцицкий, Л. И. Уманский, В. М. Шепель).

Очевидно, что нельзя говорить сколько-нибудь подробно о качествах личности руководителя вообще – в отрыве от конкретного содержания его деятельности и ряда сопутствующих ей факторов. Это хорошо подтверждается, например, в исследовании, проведенном А. Ю. Шалыто и Н. Ю. Хрящевой. Полученные ими данные свидетельствуют о том, что некоторые качества, встречающиеся при анализе характеристик деятельности руководителей производства, отсутствуют в характеристиках руководителей научно-исследовательских коллективов, и наоборот. Качества, необходимые руководителю для успешной организации деятельности коллектива с целью решения поставленных перед ним задач, отличались от качеств, необходимых для создания в коллективе благоприятного социально-психологического климата.

Как отмечается в работах последних лет, взаимное соответствие деятельности и личности руководителя характеризуется определенной динамикой. «Вопрос о проявлении и формировании качеств личности руководителя в его деятельности, – пишет В. И. Журавлев, – должен рассматриваться в непосредственной связи с

тем, что и сама деятельность руководителя тоже существенно изменяется в результате приобретения им новых качеств и изменения существующих» [16, с. 184].

Сказанное не исключает возможности и необходимости определения в самом общем виде тех требований, которым должен соответствовать руководитель производственного коллектива любого управленческого ранга.

Эффективность деятельности руководителя в большой степени определяется его специальными знаниями и умениями. «Чтобы управлять, нужно быть компетентным, нужно полностью и до точности знать все условия производства, нужно знать технику этого производства на ее современной высоте, нужно иметь известное научное образование» [16].

Руководитель должен творчески использовать эти знания в различных, часто неповторимых ситуациях, постоянно возникающих в процессе работы. В основе такого умения лежат организаторские способности.

В отечественной психологической литературе вопросы организаторских способностей впервые были рассмотрены А. Г. Ковалевым и В. Н. Мясищевым [24].

Наиболее крупный вклад в эту проблематику был внесен коллективом под руководством Л. И. Уманского. Здесь изучались такие вопросы, как природные предпосылки организаторских способностей, структура качеств и свойств личности организатора, специфические свойства и индивидуальные различия личности способного организатора, динамическая структура личности с точки зрения ее организаторских возможностей. Как показывают эти исследования, организаторские способности включают в себя следующие психологические свойства личности.

Психологическая избирательность – способность личности отражать с достаточной полнотой психологию организуемой группы в ходе решения общегрупповой задачи.

Практически-психологическая направленность ума – овладение знаниями и умениями в сфере практической психологии, готовность применить их в практике решения организаторских задач.

Психологический такт – наличие чувства меры во взаимоотношениях с людьми.

Данные свойства личности Л. И. Уманский рассматривает в единстве, используя для названия этой триады термин «организаторское чутье».

Общественная энергичность – способность личности заражать и заряжать своей энергией организуемых людей.

Требовательность – способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации.

Критичность – способность обнаружить и выразить значимые для данной деятельности отклонения от условий, диктуемых поставленной задачей.

Три этих свойства Л. И. Уманский также объединяет в целомом образовании, называемом «эмоционально-волевой воздействием».

Наконец, выделяется такое свойство личности, как склонность к организаторской деятельности – потребность к данной деятельности и стеничность чувств при ее выполнении.

Л. И. Уманский отмечает, что указанные свойства иерархизированы. В этой иерархии первенствует организаторское чутье, на котором базируется эмоционально-волевая бездейственность. Склонность к организаторской деятельности рассматривается как «питательная почва», обеспечивающая «высокий тонус» организаторского чутья и эмоционально-волевой бездейственности [78, с. 92–96].

Несколько иной подход к изучению организаторских способностей разрабатывается Ю. Н. Емельяновым. Он вводит понятие «организаторского потенциала» как «системного качества, характеризующего не только личность, но и параметры той социальной среды, в которой протекает организаторская деятельность данной личности» [62, с. 196]. Это «системное качество» возникает на стыке между обществом, коллективом, индивидом и объектом его деятельности.

При изучении организаторского потенциала Ю. Н. Емельянов предлагает, с одной стороны, анализировать общественно-экономические условия, конкретно-историческую обстановку и вытекающую отсюда специфику организационных структур и должностных правомочий. С другой стороны, личностная сторона организаторского потенциала «проявляется в системе отношений индивида

к окружающей среде и к самому себе» [62, с. 203]. Осуществляемые в соответствии с таким подходом исследования служат целям диагностики и прогнозирования профессионально-должностного соответствия руководителей производственных коллективов.

Еще одно направление исследований, посвященных оценке руководящих кадров, представлено в работах Л. Д. Кудряшовой. Исходная посылка этих работ состоит в необходимости использования с целью такой оценки системно-психологического подхода, когда изучаются не отдельные качества личности, а ее общая способность к руководству. Исследовательское внимание здесь привлечено к явлению целостности личности руководителя (имеется в виду наличие у него общих способностей, не сводимых к сумме частных, специальных способностей и качеств). Действительно, если деятельность современного руководителя в условиях научно-технического прогресса носит ярко выраженный «системный» характер, то аналогичный характер должны иметь (для обеспечения эффективной деятельности) и его качества и способности [36, с. 98]. Л. Д. Кудряшова предлагает оригинальную тестовую методику определения общей способности к управленческой деятельности.

При изучении организаторских способностей, а также в практических целях отечественные исследователи активно разрабатывают вопросы экспертной оценки руководителей различных иерархических уровней. Наиболее обоснованные пути оценки личности руководителя состоят в использовании экспертных оценок в сочетании с психологическим тестированием [47]. Задачи изучения организаторских способностей становятся все более актуальными в условиях научно-технического прогресса.

В связи с увеличением требований к современному руководителю возникает необходимость повышения объективности параметров оценки управленческого персонала, разработки более эффективных процедур подбора и подготовки руководителей.

Чтобы судить, насколько эффективен тот или иной руководитель, необходимы параметры, позволяющие такую оценку произвести. Здесь встает вопрос, что брать за точку отсчета: деятельность самого конкретно взятого руководителя, трудовые показате-

ли возглавляемого им коллектива, особенности исполнителей или что-то еще. В любом, однако, случае было бы ошибкой пытаться строить умозаключения о деятельности руководителя, основываясь исключительно на каких-то особых, только ей присущих характеристиках. И в этом смысле нельзя не согласиться с А. И. Китовым, считающим, что «деятельность руководителя не может оцениваться только по каким-то ее особым параметрам. Подлинным критерием ее оценки служит конечный результат труда всего коллектива, в котором органически соединены результаты труда и руководителя, и исполнителей» [23].

Когда речь идет об эффективности руководства, то имеются в виду те параметры, по которым производится ее оценка. Анализ литературных данных (Китов А. И., Кричевский Р. Л., Рыжак М. М., Свенцицкий А. Л., Синк Д. С. и др.) позволяет дать следующий ответ на проблему. Все возможные критерии эффективности подразделяются на два класса: психологические и непсихологические. К числу психологических критериев (переменных) относятся: а) удовлетворенность членством в коллективе; б) удовлетворенность трудом членов коллектива; в) авторитет руководителя в коллективе; г) самооценка коллектива.

К непсихологическим переменным относятся: а) действенность; б) экономичность; в) качество; г) производительность; д) нововведения; е) прибыль [35, с. 10–12].

Таким образом, руководство считается эффективным, если коллектив имеет высокие показатели по соответствующим психологическим и непсихологическим показателям групповой эффективности.

Современная школа функционирует в эпоху перестройки, подчас болезненной ломки устоявшихся представлений, сложившихся стереотипов. И все-таки она призвана пролагать путь в грядущее, стать одним из механизмов общественного развития, а управление ею – обеспечить создание в ней таких условий, при которых это стало бы возможным. Современная школа должна стать развивающей и развивающейся, а управление школой – обеспечить это развитие на основе четкого функционирования всех ее звеньев, перевода их на новый качественный более высокий уровень.

С одной стороны, управление должно обеспечить функционирование системы, т. е. ее сохранение, а с другой – ее развитие, т. е. разрушение, реконструкцию, модернизацию в соответствии с тенденцией обновления общества и социальным предназначением школы.

Сегодня становится очевидным, что управление школой должно быть и эффективным, и действенным, т. е. обеспечивать не только достижение прогнозируемых результатов, но и их постоянную динамику. А оценка этой эффективности обусловлена потребностью развития как управления образовательным учреждением, так и системы образования в целом. Однако необходимости определения управленческого эффекта в получении конечного результата деятельности образовательного учреждения препятствует отсутствие научно обоснованных критериев, и оценок управленческой деятельности, что свидетельствует о наличии чрезвычайно важной проблемы для системы образования и актуальности ее научного и практического решения в настоящее время.

Сделаем попытку рассмотреть эту проблему. Но прежде остановимся на пояснении таких понятий, как «эффективность» и «действенность» управления. В словаре «Управление экономикой» под редакцией Р. А. Белоусова эффективность управленческой деятельности определяется как «соотношение ее полезного результата (эффекта) и объема использования затраченных для этого ресурсов» [82]. Такой подход к оценке эффективности управления предполагает и адекватные ему методы. Первый – это оценка эффективности с точки зрения уровня и сроков достижения поставленных целей. Если достигнута цель, если в срок решена поставленная задача, значит, управление функционировало эффективно. Второй метод состоит в сопоставлении полученных результатов с ресурсным потенциалом управляемого объекта, в выявлении степени реализации возможностей школьного коллектива. Самая высокая оценка качества управления с такой точки зрения – это полное использование способностей каждого учителя, руководителя, материальных и других ресурсов.

В теории менеджмента эффективность рассматривается как рациональное достижение целей. В частности, Питер Друкер подчеркивает следующее: результативность является следствием того,

что «делаются нужные правильные вещи», а эффективность является следствием того, что «правильно создаются эти самые вещи». Причем если внешняя эффективность измеряет достижение целей организации, то внутренняя эффективность измеряет наилучшее использование ресурсов и оптимизацию процессов в организации. Иозеф Холл определяет эффективность управления как число разрешаемых проблем в единицу времени. В теории и практике управления школой эффективность и результативность очень часто употребляются как синонимические понятия. Анализ этих и других подходов к раскрытию сущности «эффективности» свидетельствует о том, что это понятие употребимо в том случае, когда речь идет об оценке процессов, направленных на создание чего-либо (процесс создания вещи), без оценки тех результатов, к которым они могут привести. Поэтому данное понятие возможно применять и в системе управления образовательным учреждением. Но ограничиваться только им при оценке управления школой не целесообразно, т. к. существуют цели школы и цели управления, на достижение которых и направлена деятельность руководителей.

Цель школы – обеспечить разностороннее развитие личности каждого школьника. Цель управления школой – создать условия, способствующие достижению целей школы, т. е. создать условия, обеспечивающие разностороннее развитие личности каждого школьника. Степень достижения тех и других целей нуждается в оценке. Но цели разные, а потому не может быть одинаковой оценки результатов их достижения.

Результат (эффект) достижения целей управленческой деятельности, т. е. результат создания в школе условий, обеспечивающих разностороннее развитие личности каждого школьника, является эффективностью управления школой. А критерием оценки этой эффективности выступает достижение запрограммированного конечного результата работы школы. Иными словами, оценка того, как достижение целей управленческой деятельности повлияло на достижение целей школы, насколько действенными оказались эти условия, является действенностью управления школой. Поэтому, когда в дальнейшем речь пойдет об оценке эффективности управления школой, мы будем оценивать достижимость целей управленческой деятельности. При оценке действенности управления

школой мы будем измерять уровень влияния достигнутых целей управленческой деятельности на достижение целей учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, эффективность управления школой – это результат достижения целей управленческой деятельности, а действенность управления школой – это результат достижения целей школы. Оценка эффективности и действенности управления школой – это не только инструмент обратной связи управленческой деятельности школьных руководителей разного уровня управления, но и средство достижения прогнозируемых целей. Любая оценка имеет три основания: чувства, норма, оценка сотрудника через третье лицо. В основе оценки школьного менеджера должна лежать норма, критериальные оценки, количественные и качественные показатели. А потому модель оценки его управленческой деятельности и ее результатов необходимо выстраивать на том же научном основании.

Понятие «эффективность управления» до сих пор остается одним из наименее отработанных в общей теории управления и педагогическом менеджменте. Хотя нужно отметить, что в последнее время появляется все больше публикаций и исследований по данной проблеме.

Рассмотрим наиболее важные подходы в педагогической науке к оценке эффективности управления образовательным учреждением.

В. С. Лазарев под эффективностью управления понимает характеристику, отражающую отношение между достигнутой и возможной продуктивностью. Продуктивность – это характеристика деятельности, показывающая соотношение между полезностью полученных за какой-то период времени результатов и связанными с этим затратами. Продуктивность используется здесь как показатель эффективности [39, с. 17–26].

В. И. Зверева считает, что эффективность управления школой – «это результат достижения целей управленческой деятельности, т. е. результат создания в школе условий, обеспечивающих разностороннее развитие личности каждого школьника» [19]. Автор предлагает проводить оценку эффективности управления школой через оценку видов управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

П. И. Третьяков под эффективностью управления образовательным учреждением понимает также результат достижения целей управленческой деятельности. Но при этом он говорит также о действенности управления школой, определяя ее как результат достижения целей образовательного учреждения [75].

Управленческую деятельность руководителей образовательных учреждений автор предлагает оценивать как по показателям самого управления (функций управления), так и по тому, какова динамика педагогических процессов в образовательном учреждении и какое влияние осуществляемые преобразования оказывают на развитие личности ученика. В связи с данным подходом П. И. Третьяковым разработана система показателей и критериев работы образовательного учреждения по различным направлениям образовательного процесса [75].

Диагностический подход к оценке эффективности управления школой предложен Г. С. Абдрахмановым [1, с. 36]. Автор придерживается «целевого» направления оценки эффективности управления и считает, что эффективность управленческой деятельности целесообразно определять по степени достижения целей, отражающих качественные и количественные характеристики важнейших параметров деятельности образовательной системы, по степени приближения к ее качественному, нормативному эталону.

Опираясь на определения, сформулированные в работах по системотехнике, Т. И. Шамова и Э. В. Литвиненко дают следующее понятие эффективности управления школой в широком смысле: «Эффективность управленческой деятельности директора – комплексная характеристика реальных результатов деятельности (интегрального эффекта) с учетом соответствия этих результатов социальному заказу общества школе, концепции и задачам развития школы (а также с учетом ресурсных и временных ограничений)» [93]. Авторы данного подхода предлагают набор показателей эффективности управленческой деятельности по четырем компонентам, которые составляют понятие эффективности работы образовательного учреждения в широком смысле: целевая эффективность работы образовательного учреждения, ресурсная эффективность, социально-психологическая эффективность и технологическая эффективность.

Т. М. Давыденко к вопросу об эффективности внутришкольного управления подходит с позиции личностно ориентированного образования, а вопрос о критериях оценки качества внутришкольного управления связывает с саморазвитием индивидуального и группового субъекта управления [14]. В качестве интегральных критериев оценки автор предлагает использовать четыре критерия: критерий социального тонуса личности (социальной группы); критерий практической готовности субъектов к саморазвитию; критерий интенсификации; критерий совершенствования.

Представляет интерес для нашего исследования подход к проблеме эффективности оценки профессиональной деятельности руководителя А. И. Жилиной. На основе большого количества научных и эмпирических данных автором представлена разработка эталонной модели профессиональной деятельности руководителей, независимо от их должности и уровня управления. В модели отобраны сложные компоненты, непосредственно влияющие на качество управления, рассмотрены психобиологические и социальные детерминанты и регуляторы управленческой деятельности. Дана классификация методов оценки профессиональной компетентности руководителей и их подробное описание. «В целевых и плановых оценках (формирование состава резерва кадров на выдвижение, аттестация работников аппарата управления и др.), а также в текущих (оперативных) оценках в отечественной и зарубежной практике управления условно различают три группы методов: качественные, количественные и комбинированные» [15, с.121].

Как свидетельствует проведенный нами анализ научной литературы, психологических и профессиональных тестов, методик, оценивающих труд управленца, их авторы не в полной мере учитывают многоаспектность личности и деятельности руководителей.

Надежды на традиционные подходы, основанные на самооценке, экспертных оценках, учете результатов деятельности и пр., себя мало оправдывают. Осознание того, что среди основных факторов, определяющих качество деятельности образовательной системы, главным является человеческий фактор, привело к росту интереса общества к проблеме оценки личности руководителя и педагога. Общей тенденцией для ряда стран стала разработка стандартов профессиональной деятельности учителей и руководителей.

В разных странах (Австралия, Бельгия, Великобритания, Ирландия, ФРГ, США, Швейцария и др.) были приняты новые или дополнительные законодательные и нормативные документы, регулирующие различные аспекты оценки кадров системы образования. Появились исследования по этим вопросам, концепции оценки кадров, теоретические и практические модели и процедуры оценки [4].

Во всех странах требования к профессиональной деятельности руководителя системы образования опираются на общепринятые нормы отношений, закрепленных в законодательстве, соответствующие этике уважительного отношения к личности. Каждый оцениваемый имеет право выбора экспертов-оценщиков, вся процедура носит открытый характер, содержит известные всем критерии, методы и процедуры. Конфиденциальность соблюдается в отношении результатов оценивания. Защищены гражданские, профессиональные, личные права каждого, человек имеет право на изменение заключения о качестве его профессиональной деятельности при обжаловании решения в вышестоящих инстанциях или в суде.

Так, например, в США сложилась система органов управления, оценивающих руководителей и педагогов, которая замыкается на школьные округа при участии законодательных органов штатов. Ряд программ и методов оценки, таких как «поощрительная оплата», «оплата по заслугам», «лестница служебного роста», «учитель-мастер», связаны с увеличением зарплаты или доплат за высокое качество работы. С 80-х годов почти во всех штатах введена программа тестирования на минимальную профессиональную компетентность с использованием «Национального учительского экзамена». Большинство штатов заменили выдачу пожизненных учительских свидетельств системой «продолжительного лицензирования», т. е. выдачей учительских свидетельств на определенный срок, после чего требуется ресертификация с повышенными требованиями [4, с. 17]. В дополнение к реформированию оценки учителей были созданы новые методы оценки администраторов образования. С конца 70-х годов стали создаваться и получили распространение центры оценки руководителей. Инициатором их создания стала Национальная ассоциация директоров средних школ, затем они создавались при университетах. Вначале

центры разрабатывали процедуры отбора директоров школ до назначения на должность, а затем стали проводить их сертификацию при повышении квалификации. В 80-е годы были сделаны первые шаги к созданию системы оценки профессиональной деятельности руководителей более высокого звена – заведующих органами образования школьных округов [4, с. 18].

Созданные констатирующие системы оценки, их содержание и процедуры довольно громоздки и продолжительны по времени, т. к. преследуют сразу несколько целей: определение пригодности руководителей к обучению, уровня компетентности по его завершению, а также успешности работы в конкретной должности. Они выполняют роль контроля за деятельностью для принятия решений в карьерном продвижении.

Существуют методики «формирующего оценивания», которое осуществляется в течение всего учебного года, суммарное (итоговое) оценивание, результаты которого отражаются в специальном протоколе. В этом случае используются такие методы оценки, как наблюдение, анкетирование, интервьюирование, рейтинговые оценки, методы оценки «равными по положению», метод «клинического наблюдения» (с оказанием помощи), метод самооценки, «учительский портфель» (накопление материалов, характеризующих деятельность педагога или руководителя) и др. В каждом штате, округе, учебном заведении существуют некоторые различия в критериях оценки, но в целом они все совпадают, т. к. разрабатываются на основе имеющихся рекомендаций департаментов образования штатов.

В школьном округе штата Миссури имеются двадцать три предложенных критерия оценки деятельности директоров. Среди них: управление учебным процессом (обеспечивает руководство школой, менеджмент обучения, позитивные изменения, подбор школьного персонала и т. п.), менеджмент школы (эффективность повседневного функционирования, обеспечение условий и оборудования, благоприятный климат и пр.), межличностные отношения (положительные взаимоотношения с учащимися, педагогами, всем персоналом, родителями и др.), профессиональная ответственность (проводит в жизнь политику и нормы школьного округа, принимает участие в мероприятиях по профессиональному росту, проявляет чувство профессиональной ответственности).

Как видно из приведенных критериев, они ориентированы на оценку процесса деятельности без акцента на профессионально значимые качества личности. Кроме того, требуют специальной подготовки оценивающих экспертов, психологической совместности всех участников процесса оценки и длительного времени, практически огромной параллельной работы руководителей по участию в оценке членов коллектива и своей собственной.

Подобная схема организации оценки управленческих кадров является типичной практически для всех штатов, некоторые различия существуют лишь в содержании и названиях документов, относящихся к оценке. Особое значение имеет общая рейтинговая оценка.

Проведенные в США исследования и наблюдения за практикой оценивания показали, что она носит субъективный характер, допускает много ошибок в выведении общей рейтинговой оценки из-за ошибок экспертов, несовершенства процедуры и инструментария оценки. «Ошибки не совершаются сознательно, но они совершаются часто» [4, с. 61]. Усредненное оценивание, основанное на общих, нечетких, расплывчатых критериях может сделать всю систему оценки почти бесполезной, т. к. не дает возможности выявить ни эффективно работающих, ни тех, кому следует улучшить свою работу [4, с. 64].

В Англии в 90-е годы XX века оценивание педагогических и руководящих кадров также стало складываться в постоянный систематический процесс (с 1991 года в рамках «системы контроля за качеством работы по профессии») [4, с. 75]. Методы и процедуры, критерии оценки похожи на применяемые в США. Однако сложность решения задач оценки педагогических кадров в Англии усугубляется отсутствием национальных стандартов профессиональной деятельности работников образования. В 1993/94 учебном году началась разработка стандартов компетентности руководителей через описание их управленческих функций и тех видов деятельности, которые должны им соответствовать [4, с. 81].

Практика оценки педагогических и руководящих кадров в ФРГ традиционно опирается на имеющуюся нормативную базу, достаточно консервативна по отношению к новым теориям и концепциям оценки кадров сферы образования. Служебная оценка педагогов и

руководителей может носить регулярный (плановый) характер или неплановый («по необходимости»). Процедуры похожи на применяющиеся в англоязычных странах. В оценочном листе «Служебная оценка» указываются личные данные, причины и мотивы оценки, задачи, задания, нагрузки. Профессиональные данные и аспекты оценки включают знания по специальности, успехи в качестве учителя, воспитателя, руководителя, служебное поведение, общую оценку и предложения по дальнейшему служебному использованию.

В отечественной теории и практике применялись для оценки педагогов и руководителей профиограммы, карты профессионально значимых личностных качеств. В последние годы XX столетия формируется система мониторинга качества подготовки специалистов с высшим образованием, включающая такие взаимодействующие компоненты, как объект, субъект, база, критерии и алгоритмы оценки. Объектами оценки выступают системы высшего образования, субъектами – студенты, педагоги и руководители разных уровней, базой (основанием) являются различные виды социальных и социально-педагогических норм – государственные образовательные стандарты. Совокупность критериев, правил и алгоритмов оценки, ориентированных на реализацию в комплексном мониторинге качества высшего образования, должна позволить выявить степень соответствия фактических параметров объектов оценки их нормативным значениям и фиксировать отношение субъектов оценки к степени такого соответствия или несоответствия [70, с. 75–79].

Как показывает анализ приведенных выше систем и критериев оценки руководителей (как отечественных, так и зарубежных), они имеют, как минимум, три серьезных недостатка.

Первый заключается в том, что оценка индивидуальных способностей, профессионально значимых качеств и уровня профессиональной готовности к должности фактически не производится, т. е. не определяется пригодность к управленческой деятельности до назначения на должность, не устанавливается уровень знаний, навыков, умений после окончания определенного курса обучения (квалификация).

Второй недостаток состоит в том, что инструментарий оценки (самооценка, эксперты, листы оценки и пр.) фактически является

механизмом аттестации, основная цель которой – установить не уровень квалификации и личностного роста руководителя, а степень эффективности выполнения им своих должностных обязанностей. Отсюда ориентация всех критериев на деятельность и ее компоненты, иногда на результат.

Третий недостаток – критерии оценки весьма аморфны, фиксируют не показатели и нормативы, которых следует достичь, а направления деятельности, которые невозможно измерить.

Таким образом, имеющиеся системы оценки руководителей в настоящее время больше традиционные, чем инновационные, не носят системного индивидуально-лично-деятельностного характера, трудоемки и малоэффективны.

Есть некоторый шаг вперед в исследованиях ассоциации менеджеров 2001 года.

В рамках проекта «Интегральный рейтинг профессионализма российских менеджеров» профессионализм рассматривается как интегральная характеристика, включающая личные способности руководителя и различные параметры, характеризующие уровень эффективности управления предприятием: личностный (уровень развития основных качеств руководителя – образование, лидерство, репутация, умение формировать команду и др.), финансовый (степень владения управлением финансами), корпоративный (прозрачность финансовой и производственной деятельности), коммерческий (способность обеспечить заданную норму дохода), инновационный (скорость и качество внедрения инноваций, уровень организации научно-исследовательских и опытно-экспериментальных работ), социальный (обеспечение условий труда, забота о здоровье сотрудников, объем и регулярность социальных выплат, система подготовки и повышения квалификации кадров и др.), коммуникативный (способность защищать интересы компании, отрасли, региона, активность и взаимодействие с клиентами и конкурентами) [20, с. 4].

Как видно из перечисленных критериев, авторы-исследователи включают личные качества и способности в программу оценки профессиональной деятельности менеджера. Это уже шаг вперед в нужном направлении. Однако перечисление всех остальных критериев остается традиционным, но самое главное, предлагает

ся прежний механизм экспертных оценок «изменения уровня организации управления в соответствующей сфере на предприятии, возглавляемом кандидатом, за рассматриваемый промежуток времени» [20, с. 4]. То есть и в этом случае аттестация по результатам деятельности не зависит от оценки личностных, профессионально значимых качеств и профессиональной готовности менеджера. Мы считаем, что именно эта оценка уровня квалификации должна предшествовать назначению менеджера на должность по результатам его обучения и тестирования на основе эталонной модели профессиональной компетентности, а затем рейтинг действующего менеджера может быть оценен по эффективности, результативности его деятельности при аттестации.

На современном этапе развития науки управления новым является эвальвационный подход к оценке труда руководителя. (Эвальвация – оценка, измерение.)

Под эвальвацией понимаются методы, которые устанавливают, как и с какими затратами достигаются цели программы и какое воздействие она оказывает на определенный заранее круг практической деятельности или личности (например, эффективность и затратность мероприятий здравоохранения, социальной помощи и других социальных интервенирующих мероприятий).

Следует дать ответ на два вопроса: «Правильны ли наши действия (контроль эффективности и действенности)?», «Как можно действовать правильно (контроль рентабельности и затрат)?».

Эвальвационные исследования различают следующие подходы:

- эвальвация входа и выхода (исследование результатов в сравнении с затраченными ресурсами);

- сравнительная – несравнительная эвальвация (исследование большого количества единиц в сравнении с использованными научно обоснованными стандартами для перепроверки);

- суммирующая – формирующая эвальвация (обобщающая оценка по завершению программы в сравнении с исследованием хода процесса);

- внешняя – внутренняя эвальвация (специалисты извне в сравнении с собственными участвующими сотрудниками);

- самооэвальвация (систематический, в случае необходимости письменный сбор и оценка данных; собственные действия и своя

сфера ответственности проверяется в сравнении с влиянием организационных условий и профессиональными связями).

Определенный круг тем может обусловить использование комбинаций перечисленных подходов эвальвации. В любом случае на процесс эвальвации в социальной сфере влияют четыре определяющих элемента. В соответствии с этим эвальвация:

- ориентирована на цель и пользу (практические мероприятия должны быть улучшены или узаконены);

- систематична (устанавливаются релевантные данные о предпосылках, процессах и воздействии практического мероприятия);

- имеет оценивающий характер (полученные данные проверяются по определенным правилам на основе ценностных масштабов);

- относится не к ориентированной на личность установке эффективности (исключение – самооэвальвация), а к развитию реализации и контролю планомерной управленческой деятельности в определенной сфере.

В последнее время наиболее распространенным подходом к оценке эффективности управленческой деятельности является квалиметрический подход.

Название науки «квалиметрия» происходит от латинского корня «квали» (образующего слово *qualis* – какой, какого качества) и древнегреческого слова «метрио» – мерить, измерять. Термин «квалиметрия» достаточно точно передает содержание понятия «измерение качества». Таким образом, квалиметрия – область научного знания, изучающая методологию описания и оценки качества различных объектов, предметов, явлений, процессов.

Временем появления квалиметрии можно считать 1968 год, когда были опубликованы программные статьи по формированию этой новой науки.

Возникновение квалиметрии связано с осмыслением проблемы измерения оценки качества в сочетании с проблемой управления качеством продукции в общественном производстве. Широко известны исследования в области квалиметрии [2; 3; 4; 5; 94].

В рамках данной науки определены общие методологические принципы квалиметрии, сформулированы аксиоматические теории

оценивания качества, определены методологические основы структурирования показателей качества, проведено теоретическое обобщение методов измерения.

Методологически квалиметрический подход применительно к конкретной области исследований предполагает решение следующих задач: 1) определение системы принципов и требований как концептуальной основы исследования; 2) выявление и описание понятия «качество» и его структурирование; 3) измерение и оценивание качества, что включает в себя отбор показателей измерения, шкалирование, сбор данных измерения, обработку полученных результатов и их интерпретацию.

Раскрывая первую задачу, – определение системы принципов и требований как концептуальной основы исследования, – необходимо отметить, что до сих пор нет единой точки зрения о принципах квалиметрического подхода к педагогическим исследованиям.

Г. Г. Азгальдов выделяет следующие принципы квалиметрии: 1) рассмотрение исследуемого качества как иерархической совокупности свойств; 2) выделение в иерархической структуре качества простых свойств, которым могут быть присвоены численные характеристики; 3) оценка (относительный показатель, уровень) качества определяется в квалиметрии не с точки зрения индивидуальной потребности какого-то человека, а с точки зрения общественной потребности большинства членов общества; 4) различные шкалы измерения абсолютных показателей свойств качества обязательно должны трансформироваться в одну общую шкалу; 5) каждое свойство качества определяется двумя числовыми параметрами – относительным показателем и весомостью, т. е. присвоение каждому свойству двух параметров – весомости и значимости; 6) сумма весомостей свойств одного уровня есть величина постоянная [2].

Н. В. Акинфиева к принципам квалиметрии относит следующие: 1) рассмотрение исследуемого качества как иерархической совокупности свойств на уровневой основе; 2) выделение простых свойств и их соотнесение со специфическими шкалами измерения; 3) присвоение каждому свойству двух параметров (характеристик) – весомости и значимости; 4) весомость всех свойств

одного уровня считается величиной постоянной; 5) весомость свойств определяется как среднее арифметическое оценок весомости, полученных отдельными экспертами; 6) в итоге определяется комплексная оценка качества в целом [3].

В. Е. Яковлев в систему принципов включает информативность, интегративность, оптимальность, точность, доказательность, технологичность, распределенность, унифицированность, доступность [94, с. 49–54].

Согласно существующим в методологии понятиям принцип – это исходное положение какой-либо теории, учения, науки. Поэтому изложенные выше принципы нельзя считать таковыми в строгом смысле этого понятия, т. к. в них описывается скорее процедура оценивания и свойства квалиметрического подхода.

Интересны, на наш взгляд, принципы квалиметрического подхода при исследовании понятия «качество управления образовательным учреждением», выдвинутые Э. В. Литвиненко [43]. Они в большей степени соответствуют общеметодологическим требованиям нашего исследования.

Принцип системности: рассмотрение качества с позиции системного подхода.

Принцип интегративности: предполагает привлечение знаний различных дисциплин при описании понятия качества и учет междисциплинарных и внутридисциплинарных связей.

Принцип декомпозиции: рассмотрение качества управления может быть осуществлено только при расчленении качества на его составляющие, что предполагает формирование иерархической структуры качества управления по различным основаниям (по видам деятельности, свойствам, морфологическому составу, управленческому циклу и т. д.)

Принцип интерактивности: решение задач анализа и оценки качества может быть получено лишь на основе симбиоза формализованных и эвристических методов оценки, что предполагает привлечение к оценке как аналитических средств квалиметрии, так и методов экспертного оценивания.

Принцип многокритериальности: сложная структура и различный характер составляющих качества определяет необходимость привлечения многих показателей и критериев оценки.

Методология квалиметрического подхода в качестве второй задачи рассматривает выявление и описание «качества» и его структурирования. Мы в своем исследовании будем раскрывать понятие «эффективность» управленческой деятельности директора гимназии, т. к. «эффективность – это мера качества, и ее показатели, будучи подклассом показателей качества, применяются в алгоритме оценки качества» [5].

Таким образом, анализ различных подходов к определению эффективности управления и управленческой деятельности директора образовательного учреждения свидетельствует о том, что данная проблема разными авторами трактуется по-разному и, на наш взгляд, односторонне. Однако надо заметить, что квалиметрический подход в исследовании данной проблемы является наиболее оптимальным. Основаниями для такого вывода служат следующие положения:

1. Адекватность квалиметрического подхода исследуемой проблеме, объекту и предмету исследования. Квалиметрия – наука, изучающая методологию описания и оценки качества объектов, предметов, явлений, процессов.

2. Квалиметрия способствует более полному описанию исследуемого качества.

3. Квалиметрия дает возможность внести необходимую строгость и четкость в понимание исходных данных оценки, процедуру оценки и интерпретацию полученных результатов.

4. В квалиметрической науке эффективность рассматривается как мера качества соответствующих объектов (систем) и представлена через систему определений. Приведем некоторые из них: 1) эффективность есть мера; 2) эффективность – количественная мера качества или степени выполнения задач с учетом затрат или потерь, сопровождающих получение результатов при функционировании системы; 3) эффективность отражает степень соответствия системы своему назначению, ее техническое совершенство и экономическую целесообразность; 4) эффективность есть обобщенная мера качества объектов и процессов, в них протекающих; эффективность есть мера качества больших и сложных систем, она есть мера качества целого; 5) эффективность есть мера ценности качества, отражающая степень пригодности (или приспособ-

собленности для процессов) к выполнению поставленных целей и задач, к удовлетворению потребностей; 6) эффективность есть критерий оптимизации систем и процессов в формальных и неформальных смыслах; она есть функция качества, определенный ход процессов системообразования, функционирования и развития систем; 7) эффективность есть критерий управления, она является мерой качества управления.

Такая трактовка приводит к необходимости рассмотрения и качества, и эффективности как многоаспектных категорий, из которых в отношении эффективности можно выделить два аспекта: аксиологический и управленческий.

Первый из них соотносит эффективность и качество через меру ценности: эффективность есть мера ценности качества, отражающая степень пригодности к выполнению поставленных целей, задач и удовлетворению потребностей. В то же время эффективность есть критерий управления, т. е. является мерой качества управления.

Таким образом, рассмотрение эффективности как квалиметрической категории может служить основой глубокого осмысления многих сложных процессов и явлений, в том числе и таких, как управленческая деятельность руководителя сферы образования.

Использование квалиметрического подхода к оценке эффективности управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения предполагает: 1) определение показателей эффективности и критериев; 2) определение методов, инструментов и данных для оценки; 3) процесс оценки (субъекты, требования, время, частота); 4) обобщение и интерпретация полученных результатов; 5) принятие решения.

Теоретическим ядром квалиметрии является теория оценивания, которая определяет закономерности, принципы, логику и алгоритм оценивания.

Оценка – это отношение общества к человеческой деятельности, учет мотивов, средств и целей действия, его условий, места в системе поведения личности и личностных качеств. В ее основе лежат анализ и рефлексия [70].

Таким образом, оценка – это экспертиза управленческой деятельности руководителя сферы образования, осуществляемая с

привлечением всех участников образовательного процесса и вышестоящих органов управления.

Сущность оценки как сложного личностного образования, благодаря которому осуществляется взаимодействие человека с социальной средой, и как важного фактора становления и развития межличностных отношений рассматривается в психологической литературе.

Оценка зависит от уровня притязаний личности и имеет такие характеристики, как уровень, адекватность, устойчивость.

В психолого-педагогической литературе определены виды оценки. В частности, называют четыре вида оценки:

- актуальная – как оценивается объект в настоящее время;
- ретроспективная – как оценивается объект по отношению к начальным этапам деятельности;
- идеальная – каким должен быть объект с позиций нормы;
- рефлексивная – как сам себя оценивает субъект [35; 36; 38; 47].

Актуальная оценка – это оценка деятельности в данную конкретную единицу времени.

Ретроспективная оценка – сопоставление деятельности с предыдущим опытом, фиксирование динамики движения (прогресса, регресса или остановки).

Идеальная оценка – соотношение того, что есть, со стандартом, идеальным образом, который определяется нормой.

Рефлексивная оценка включает в себя самооценку, т. к. только на уровне развитой рефлексии руководитель может отстраненно воспринимать и оценивать себя в ходе управленческой деятельности, объективно и реально соотнести с эталоном.

Оценивание (оценка) рассматривается как особый тип функции управления, направленный на формирование ценностных суждений об объекте оценки (в нашем случае – это управленческая деятельность руководителя сферы образования). Общепринятый термин «оценка» в квалиметрии понимается как процесс оценивания и как его результат. Нас будет интересовать процессуальная сторона этого феномена.

Квалиметрическая оценка предполагает принцип сравнения. Ему соответствуют две логики оценки: абсолютная и сравнитель-

ная (относительная) оценки. Но даже при формировании абсолютных оценок оценивающее лицо (субъект) неявно использует определенные основания и, соответственно, логику сравнительной оценки.

В оценивании синтезируются деятельностный, алгоритмический и логический аспекты. Это означает, что при проведении оценки эффективности управленческого труда директора образовательного учреждения мы должны будем: четко определить субъекты и объекты оценки; разработать алгоритм измерения и оценивания; сформировать логику оценки, выбрать базу (базы) оценки и основные принципы оценивания.

Раскроем основные компоненты системы оценивания с точки зрения квалиметрического подхода.

Субъект оценки может быть «оценщиком» или группой. Если применяются экспертные методы, субъект оценки заменяется одним экспертом или группой экспертов, организованных по тому или иному принципу. При проведении оценки эффективности управленческой деятельности руководителя сферы образования субъектом оценки будут являться вышестоящие органы, но как было уже отмечено в определении оценки, в формировании результатов оценки участвуют также учителя, учащиеся, родители. Такой подход не противоречит принципам квалиметрии.

Объект оценивания может быть представлен одним или несколькими предметами (процессами), качества которых оцениваются. Объект оценивания есть некое структурированное пространство с его свойствами и условиями.

Измерение качества переводит пространство свойств в пространство показателей эффективности.

Дадим определение критерия и показателя. В квалиметрии критерий – это правило или способ принятия решения с учетом оценки эффективности системы.

Существует несколько концепций формирования критериев: концепция пригодности; концепция оптимизации; концепция адаптивизации.

В соответствии с концепцией пригодности рациональным является любой вариант решения, при котором выбранный показатель оценки принимает значение не ниже некоторого принимаемо-

го (заданного уровня). В качестве заданного уровня в нашем случае они определяются нормативными документами (федеральными, региональными): «Типовое положение об общеобразовательном учреждении», Уставы образовательных учреждений и т. д.; требованиями общества; теми ресурсами, которыми мы обладаем (кадровые, материальные и др.)

Концепция оптимизации считает рациональными те варианты, решения которых обеспечивают максимум показателя оценки решений.

Концепция адаптивизации предполагает возможность изменения во времени цели выбора решения, а следовательно, и изменения показателей и критериев решения. То есть с течением времени мы можем изменять и критерии, и показатели, т. к. могут меняться процессы, участники и т. д., но, несомненно, они должны быть в рамках некоего требуемого уровня.

В нашем случае возможно применение критериев пригодности и адаптивности.

Что касается понятия «показатель», то существуют две его трактовки: «показатель субъекта» и «показатель оценки».

Показатель субъекта – количественная или качественная характеристика какого-либо свойства системы или процесса, являющаяся результатом измерения и расчета.

Показатель оценки – характеристика, отражающая степень приближения рассматриваемого процесса управления к идеалу (к заданному, требуемому уровню, норме).

В таком понимании показатель представляет собой отношение реальной характеристики системы управления к идеалу (к заданному, требуемому уровню). Существует два вида показателей оценки: скалярный (один показатель) и векторный (много показателей).

Значения показателей устанавливаются по какой-либо одной заранее определенной шкале измерений. К таким шкалам относятся: шкала наименований; порядковая (ранговая) шкала; шкала интервалов; шкала отношений; абсолютная шкала [63, с. 236].

Шкала наименований устанавливает лишь отношения тождества или различия сравниваемых характеристик, т. е. она указывает на то, одинаковы или нет характеристики.

Порядковая (ранговая) шкала устанавливает порядковые отношения предпочтительности и позволяет судить об отношениях «лучше – хуже», существующих между сравниваемыми характеристиками по измеряемому качеству. Порядковая шкала задает на множестве оценок слабое упорядочение, и эти оценки имеет смысл сравнить между собой по принципу «больше – меньше». Разности ранговых оценок смысла не имеют, поэтому эти оценки необязательно давать в числах.

Шкала интервалов позволяет производить оценки по отношению «больше – меньше» не только по самим значениям показателей оценки, но и по разности между оценками.

Шкалы отношений представляют собой частный случай шкалы интервалов. В шкале отношений числа отражают отношения свойств объектов, т. е. во сколько раз свойство одного объекта превосходит это свойство другого объекта.

Абсолютная шкала – самая совершенная. В этой шкале принимается нулевая точка отсчета и единичный масштаб.

Шкалы интервалов, отношений и абсолютная шкала позволяют указать, на сколько или во сколько раз одна оценка больше другой, такие шкалы называются количественными. Номинальная и ранговая шкалы относятся к качественным шкалам.

При проведении оценки эффективности управленческой деятельности руководителя сферы образования мы будем использовать абсолютные, номинальные, порядковые шкалы и шкалы отношений, т. к. многие показатели могут быть оценены только качественно.

В состав показателей эффективности нами отобраны показатели, которые характеризуют специфику сферы образования как объект управления.

Следующее важное для нас понятие – база сравнения.

База сравнения – это система эталонов, система нормативов качества, которые конкретизируются в зависимости от содержания сравнения. Она может быть представлена в нескольких вариантах.

Базой сравнения при оценке эффективности управленческой деятельности директора образовательного учреждения будут являться нормативные требования и требования, обусловленные особенностями объекта управления.

Последним компонентом системы оценивания является «алгоритм оценки».

Алгоритм оценки характеризует движение измерения и оценивания и может быть представлен следующей цепочкой действий: внешняя фиксация объекта – раскрытие структуры качества – система связанных показателей и определение их значений – оценка качества.

В методологии оценки управленческой деятельности руководителя сферы образования мы выделяем следующие составляющие:

- определение четких эталонов оценивания, показателей и критериев для каждого вида управленческой деятельности;
- соотношение показателей и критериев оценки с объектом управления;
- соотношение полученных результатов с нормативной моделью.

Таким образом, оценка эффективности управленческой деятельности руководителя сферы образования с позиций квалиметрического подхода предполагает:

- определение принципов квалиметрии;
- четкое рассмотрение понятий «эффективность управления» и «оценка»;
- определение форм, методов, показателей и критериев оценки;
- интерпретацию полученных результатов.

Выбор квалиметрического подхода в качестве методологической основы оценки управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения обоснован следующими причинами:

- позволяет соотнести качество управления с его эффективностью;
- адекватен исследуемой проблеме, объекту и предмету исследования;
- квалиметрия способствует полному описанию исследуемого качества, что помогает всесторонне изучить предмет исследования;
- квалиметрический подход вносит строгость и четкость в понимание исходных данных оценки, процедуру оценки и интерпретацию полученных результатов;
- использование квалиметрии позволяет избежать некоторого формализма в применении математических методов при описании

педагогических исследований, а также открывает возможность решения вопроса о диагностической постановке целей управления.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как рассматривался вопрос оценки управленческих кадров в образовании в процессе исторического развития школоведения?
2. В чем сущность процесса управления?
3. В чем сущность оценки профессиональной деятельности руководителя сферы образования?
4. Какие проблемы управления решает система оценки управленческого персонала?

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОЦЕНКИ ТРУДА РУКОВОДИТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Оценка любого вида деятельности призвана дать ответ на вопрос о том, насколько эффективным и действенным является труд. Говоря об эффективности, обычно имеют в виду не только достижение необходимых производственных и качественных показателей, но и наиболее рациональное использование имеющихся ресурсов (финансы, кадры, материально-технические средства и др.). Иногда эффективность путают с объемом выполненной работы или результативностью. Хотя эффективность, результативность и объем выполненной работы связаны друг с другом достаточно тесно, не следует подменять одно понятие другим. Например, учитель может проделать огромную работу и потратить много сил на подготовку к уроку и все же провести его неудачно. Или школа, которая работает напряженно, может вместо качественной продукции в виде выпускников с высоким адаптационным потенциалом выдать брак.

В этих случаях затрата усилий высокая, а эффективность, оцениваемая по результату, – низкая. Таким образом, если работа с высокой производительностью имеет в итоге неприемлемый результат (брак, необходимость доработок или переделок), ее нельзя считать эффективной и действенной.

В Большой Советской Энциклопедии слово «эффект» (от лат. эффектус – исполнение, действие, эффицио – действую, исполняя) имеет несколько значений:

1) результат, следствие каких-либо причин, действий; 2) сильное впечатление, произведенное кем-либо, чем-либо; 3) средство, прием (в том числе в искусстве), цель которых – произвести впечатление, удивить или создать иллюзию чего-либо; 4) в естественных науках – явление (закономерность), которое часто называют именем открывшего этот эффект ученого.

Когда речь идет о влиянии учебной информации, то под эффектом подразумевают некоторое влияние воздействующего на воздействуемого. Понятие «эффективность» в БСЭ отождествляется с понятием «результативность». Эффективность (результативность) в педагогике – понятие оценочное, т. е. отражающее в себе педагогические цели. Если эффект – это влияние, оказанное на воздействуемого, то эффективность – это мера приближения этого влияния к целям педагогического воздействия.

Теперь попробуем решить, что значит определить эффективность процесса управления. Значит ли это найти и описать (качественно или количественно) эффект его (процесса управления) действия, эффект влияния на подчиненных, или это значит оценить выявленный эффект?

Конечно, об эффективности можно говорить лишь при наличии эффекта действия какой-либо причины, обстоятельства, силы. Но определение эффективности – это оценочный акт, научно-теоретическое, системное осмысление эффекта. Сам по себе эффект или несколько эффектов управленческого воздействия, какими бы надежными, выразительными они ни были, не могут сказать нам о степени их полезности, значимости и соответствия целям. Таким образом, проблема эффективности охватывает два взаимосвязанных аспекта – обнаружения эффектов, что имеет отношение к методам выявления, описания эффектов управления, и оценочный аспект, где речь идет о факторах, влияющих на оценку труда руководителя, логике, правилах, критериях и способах оценки результатов деятельности руководителя. Само собой разумеется, что «эффективность», будучи оценочным понятием, обладает всеми свойствами «надстроечных» явлений – она отражает в себе научно-педагогическую, социальную, нравственную и гражданскую позицию средств управленческого воздействия.

Итак, определяя эффективность труда руководителя, мы даем оценку ее эффектам.

Эффективность труда руководителя образовательного учреждения связана с изменением свойств и качеств личности, состояний групп людей, на которых оказывается управленческое воздействие. Конкретно изменениям подвергаются чувства, знания,

особенности мышления, мнения, установки, качества личности, особенности взаимоотношений людей между собой и социальными институтами, социальная активность учителей, их поведение.

Теперь поясним разницу между эффектом и результатом управленческого воздействия. Результат воздействия – одна из точек отсчета выявления и оценки процесса изменений. Примером результата воздействия может быть рост уровня квалификации учителей в данной школе, степень включенности их в управленческую деятельность, процент учащихся, поступивших в вузы и т. д.

Изолированно взятый результат управленческого воздействия еще не свидетельствует ни о наличии процесса изменений в состоянии наблюдаемых объектов, ни о характере изменений, ни об их последствиях. Единственное, о чем может говорить результат воздействия, – некоторое состояние свойств или качеств управляемой системы.

Конкретный результат управленческого воздействия всегда с чем-то сравнивается: либо с изменяющимися предположениями (соответствует ожиданиям, желателен или нет и т. п.), либо с нормой, либо с известным опытом (хуже или лучше известного результата), либо с теоретическим расчетом воздействия. Такое сравнение конкретного результата с предположением, опытом, расчетом дает возможность говорить об эффекте воздействия.

Эффект выявляется только в итоге сопоставленных, как минимум двух, результатов воздействия. Эффекты способны обнаружить процесс изменений в наблюдаемых свойствах и состояниях объекта воздействия и, в какой-то мере, охарактеризовать его. Результат и эффект различаются в зависимости от возможности сделать заключение о том, имеет ли место процесс изменений или нет. Результат не дает ответа на этот вопрос, сравнение двух или нескольких результатов свидетельствует об их изменениях (или их отсутствии) и дает возможность говорить об эффекте (или отсутствии эффекта).

Итак, рассматривая процесс изменений свойств и качеств объекта управленческого воздействия, мы определяем его посредством единичных результатов, сравнение которых между собой

дает представление об эффектах управления, а оценивая эти эффекты с точки зрения идеологии, целей, задач исследования, мы можем говорить об эффективности процесса управления.

Эффективность можно изучать в статике или динамике. В статике мы рассматриваем эффективность как уровень достижения каких-то педагогических и управленческих целей. Здесь, видимо, речь должна идти о качестве управления.

Понятие «качество» пришло в образование из промышленного производства через сферу услуг. Относительно системы образования оно должно быть принято со значительными оговорками. Аргументы таковы:

– труд руководителя нельзя измерить, также как нельзя измерить качество;

– обеспечение качества относится к формальной стороне, а не к содержанию труда руководителя.

Эти возражения требуют принимать в серьез. Труд руководителя благодаря ориентированному на процесс методам отчасти избегает стандартизации рабочего процесса. Услуги большей частью оказываются и потребляются одновременно (принцип *uno actu*), из-за этого сложно измерять и соединять результаты. К тому же получатель услуг должен постоянно работать как сопроизводитель, т. к. против его воли услуги не могут быть оказаны успешно. В управленческой деятельности также не является решающей монетарная выгода. Важны, напротив, качественные цели (например, повышение уровня Я-концепции). Для выяснения того, достигнуты ли цели такого рода, должны быть найдены индикаторы, которые со своей стороны дают информацию о содержательной стороне управленческой деятельности.

Стремление нормировать гарантию качества, как, например, в промышленности, привело в системе образования к защитной позиции (ряд норм Международной организации стандартизации с нормами ИСО 9000–9004). В центре внимания здесь находится описание приемов работы и, в меньшей степени, воздействие и результаты. В сфере образования поэтому часто пользуются методами обеспечения качества, которые были успешно адаптированы в науке и практике управления. В этой связи качество управления можно разделить на:

- качество условий процесса управления;
- качество процесса управления;
- качество результата управления.

Качество условий процесса управления связано с рамочными условиями предоставления услуг управления (персонал, образование, помещения, организация структуры и процесса).

Качество процесса определяется деятельностью между производителем и получателем управленческих услуг на основе признанных стандартов.

Качество результата описывает изменение объекта управления (через вмешательство). Здесь возникают, как уже упоминалось, серьезные проблемы измерения.

На основе этого разграничения видов качества может быть выстроена внутренняя система оценки качества процесса управления. Для этого необходимо осуществить проверку условий процесса управления, которые охватывают следующие области:

- экономическая ситуация (планирование бюджета, виды затрат, источники финансирования и т. д.);
- персонал (развитие, повышение квалификации, текучесть и т. д.);
- организационная структура и коммуникации (распределение обязанностей, потоки информации и т. д.);
- деловая инфраструктура (секретарь, ЭВМ, телефонная связь и т. д.);
- структура малых групп и коллективов, существующая проблематика в современной системе образования, например предпрофильное и профильное обучение, ЕГЭ и т. д).

Проверка условий может быть дополнена опросами сотрудников, оценкой документов, а также анализом точек пересечения существующих условий, в которых протекает процесс управления. На основе этой информации составляются и разрабатываются критерии оценки качества управления (стандарты) и концепции перемен (развития). Отрабатываются и предлагаются методы и приемы оценки труда руководителя.

Отсюда можно сделать вывод: вся система оценки должна строиться на основе учета условий существования данной конкретной школы.

Приведем пример. Главная цель процесса управления – перевод системы в новое качественное состояние. Мы имеем представление о конечной управленческой цели, т. е. о том, какими чертами, качествами должна обладать школа в современном социуме. Допустим, мы провели исследование в конкретной школе и поняли, каков фактический уровень квалификации членов педагогического коллектива, каково состояние образовательной среды, каково состояние учебно-воспитательного процесса и т. д. Сопоставив фактический уровень с необходимым и желаемым, мы выявим эффективность процесса управления.

Рассматривая эффективность в динамике, мы исследуем, прежде всего, процесс движения к тем или иным управленческим целям.

Теперь представим, что нас интересует эффективность ряда мероприятий (педагогических советов, заседаний методических групп), связанных с формированием каких-то педагогических навыков учителей. С этой целью мы отдельно выявляем эффективность и действенность педагогических советов, осуществляемых в коллективе конкретным руководителем. Всякий раз получаем сведения о том, что дал педагогический совет учителю, что меняется в его деятельности и в какой мере эти изменения отвечают конечным целям работы школы. Какие-то формы окажутся более, а какие-то менее эффективными. Это будет свидетельствовать о динамике эффективности.

Определять эффективность процесса управления в динамике сложно в силу недостаточной разработанности данной проблемы. Однако регулярное подведение итогов, критический анализ достижений и недостатков – важнейшее условие совершенствования системы управления. Отсутствие регулярной информации о процессе движения к конечной педагогической цели лишает нас ориентиров, приводит к самоуспокоенности, а подчас и к застою в учебно-воспитательном процессе.

Для построения системы оценки, работающей на развитие образовательного учреждения и помогающей достижению основных стратегических целей, необходимо ясно понимать, какие факторы оказывают влияние на эффективность труда руководителя. На наш взгляд, их можно разделить на две категории: факторы *субъективные* и факторы *объективные*.

2.2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДА РУКОВОДИТЕЛЯ

Рассмотрим субъективные факторы подробнее.

Способности. Профессия руководителя предъявляет высокие требования к уровню развития определенных способностей. Способности личности делятся на общие (к ним мы относим интеллект) и специфические (лидерские способности, способность к обучению, способность к эмпатии, способность к доминированию и т. д). В научной литературе обнаруживается целый ряд данных о связи способностей с эффективностью руководства.

Наиболее интересные из этих данных характеризуют влияние общих способностей, т. е. интеллекта руководителя, на эффективность его деятельности. Напомним, что интеллект – это способность к познанию, к пониманию, совокупность всех познавательных функций человека. Однако отношение между интеллектом и эффективностью руководства носит криволинейный характер. Это значит, что наиболее эффективными оказываются руководители не с чрезмерно высокими или низкими показателями интеллекта, а имеющие промежуточные по степени выраженности его оценки. Часто невысокие корреляции между интеллектом и эффективностью деятельности руководителя обусловлены наличием множества промежуточных (переменных) факторов, располагающихся в пространстве между «входом» интеллектуальной активности руководителя и эффективностью выполнения задания. К числу подобных переменных относятся: мотивация, опыт работы, отношения с вышестоящим начальством и отношения с подчиненными (Е. Гизелли, Ф. Фидлер, А. Лейстер).

Личные и деловые качества. Успешное выполнение должностных обязанностей требует наличия у руководителя образовательного учреждения определенного уровня личностной зрелости, достаточно высокого уровня развития гражданственности, моральных качеств, а также высокого уровня развития деловых качеств. К их числу относятся: доминантность, уверенность в себе, ответственность, исполнительность, стрессоустойчивость, инициативность, креативность, эмоциональная уравновешенность, стрем-

ление к достижению, предприимчивость, надежность в выполнении обещаний, независимость, общительность и др.

Понимание своей социальной роли. Роль в данном случае – набор требований к руководителю со стороны общества. Это те требования, которые диктуются занимаемой должностью или выполняемыми управленческими функциями. Руководитель должен хорошо понимать, какие требования предъявляются к его работе со стороны вышестоящих организаций. Если руководитель не имеет полного представления о своих должностных обязанностях и требованиях к его поведению и результатам его труда, высоких достижений от него ожидать будет трудно. Если же управленец трудится напряженно и добросовестно, а выполняемая работа при этом лишь в малой степени связана с его должностными обязанностями, то работа может быть проделана большая, но желаемого эффекта от его деятельности не будет. В этом случае руководитель или не понимает своей общественной роли или не хочет ее понимать.

Мотивация. Возможность удовлетворения в процессе труда наиболее значимых потребностей руководителя оказывает мощное влияние на его отношение к делу и на результаты его управленческой деятельности. Если не удовлетворятся потребности первого (биологические потребности), а главное, второго уровня (социальные потребности), то этот фактор не может не оказывать отрицательного влияния на качество труда руководителя образовательного учреждения.

Отношения с вышестоящим руководством. Отношения с вышестоящим руководством должны строиться на паритетной основе, с достаточной степенью самоуважения, без чиновничества и угодничества. Высокий уровень взаимопонимания с непосредственным руководителем, доверие к руководителю, стремление сотрудничать с ним в значительной степени определяют степень удовлетворенности выполняемой руководителем работой, отношение к системе образования и готовность выполнять поставленные перед школой задачи.

Отношения с подчиненными. Отношения, сложившиеся в трудовом коллективе на уровне «руководитель – подчиненный», являются тем эмоциональным фоном, на котором осуществляется деятельность руководителя. Положительный психологический кли-

мат, корпоративный дух, атмосфера доверия и взаимопомощи – все это способствует получению максимальной отдачи от каждого участника образовательного процесса.

Трудовая этика и мораль. Трудовая этика и мораль, сложившиеся в педагогическом коллективе, проявляются во взаимоотношениях с учителями и в особенностях поведения руководителей. Отношение к делу определяется ответственностью и инициативой в работе.

Профессиональные знания и навыки. Современное общество постоянно повышает требования к уровню профессиональной подготовки работников сферы образования. В этой связи возрастают роль отбора новых педагогических работников, обладающих необходимыми профессиональными знаниями и навыками, и значение профессионального обучения, переобучения и повышения квалификации. Особенно это касается руководителей всех уровней системы образования, поскольку цена их ошибки и влияние на результаты деятельности образовательного учреждения тем больше, чем выше уровень занимаемой ими должности.

Состояние здоровья. Здоровье руководителя – категория экономическая. Это важнейшее условие высокой эффективности управления. По определению Платона, руководитель должен обладать крепким здоровьем, быть высоко нравственным человеком, иметь мудрость и устрашающий вид [57, с. 177]. Если состояние здоровья работника и уровень его работоспособности не позволяют ему выполнять функциональные обязанности, то и результаты его управленческой деятельности будут низкими.

Каждый из перечисленных факторов вносит свой вклад в уровень качества труда руководителя. При этом следует подчеркнуть, что слабое развитие какого-либо отдельного фактора не обязательно будет фатальным образом сказываться на эффективности работы. Недостаточная выраженность одних факторов может в определенной мере компенсироваться за счет большего вклада со стороны других. Например, известно, что скромный, но упорный и трудолюбивый руководитель, может добиться высоких результатов.

Рассматривая проблему оценки качества труда руководителя сферы образования, следует иметь в виду, что на нее оказывает

влияние та производственная среда, которая окружает людей в системе. Эта среда включает в себя физические, организационные, ресурсные и другие условия труда. Ими и будут *объективные факторы*, влияющие на качество труда руководителя образовательного учреждения.

Физические условия работы. Еще со времен Ф. Тейлора физические условия работы (шум, освещенность, загазованность, запыленность, вибрации и др.) рассматриваются как ключевой фактор, оказывающий существенное влияние на рабочие результаты персонала. Плохие физические условия работы могут влиять на эффективность как прямо, непосредственно мешая достижению высоких образовательных показателей, так и косвенно – через организационную культуру и мотивацию работников, ухудшая их отношение к работе. Поэтому любое образовательное учреждение должно соблюдать требования СанПиНа.

Сложившаяся практика управления на уровне региона. Доминирующий в организации или в отдельных ее подразделениях стиль руководства (например преобладание авторитарных или демократических подходов к руководству), сложившаяся практика планирования, оценки рабочих показателей или контроля за работой школ, лицеев, детских садов – все это неизбежно отражается на работе образовательных учреждений. Здесь также можно говорить как о прямом, так и о косвенном влиянии этого фактора на работу руководителя учебного заведения. Неадекватный стиль руководства и низкое качество управления на уровне региона самым непосредственным образом снижают отдачу педагогических коллективов и их руководителей.

Уровень квалификации вышестоящих чиновников. Наблюдается низкая способность руководителей департамента образования принимать стратегические решения, для этого необходимы знания в вопросах содержания управления, в методах и процедуре. Особую роль играет компетентность вышестоящих руководителей в области работы с кадрами, которая в первую очередь определяется умением адекватно оценивать труд нижестоящего руководителя, исходя из принципа конкретности и объективности.

Вышестоящие руководители должны обладать способностью стабилизировать ситуацию в образовании, способностью защитить

от неверных решений, исходящих «сверху», способностью ликвидировать пагубные решения на уровне департамента или муниципалитета.

Большое влияние на результат оценки оказывает установка (негативная или позитивная) и психо-физиологическое состояние оценивающих.

Действующая в организации система стимулирования труда. Внешнее побуждение (стимул) решающим образом влияет на степень заинтересованности педагогического персонала в достижении высоких рабочих результатов. При этом дело не ограничивается лишь материальным стимулированием (зарплата, премии, льготы), большее значение для человека нашей национальной культуры являются средства морального стимулирования.

Особенности организационной культуры. Культивируемые в образовательном учреждении трудовые нормы, образцы поведения, ценности и отношение к работе и к системе образования, составляющие ядро сложившейся организационной культуры, могут или способствовать росту уровня квалификации членов педагогического коллектива, или быть причиной падения качества труда, создавая атмосферу неудовлетворенности трудом и членством в коллективе.

Организационная структура. Сложившаяся в организации структура управления оказывает самое непосредственное влияние на эффективность работы образовательного учреждения. Число уровней управления, скорость и гибкость принятия управленческих решений, эффективность координации работы, отсутствие заорганизованности – все эти аспекты управленческой деятельности создают условия, от которых самым непосредственным образом зависят результаты учебно-воспитательного процесса.

Дидактическое оборудование: его качество, состояние и соответствие современным требованиям. В современных условиях трудно рассчитывать на успешную работу образовательного учреждения в условиях некоторой конкуренции без дидактического оснащения, отвечающего педагогическим требованиям. Даже если педагогический коллектив стремится к работе с полной отдачей, устаревшее, изношенное дидактическое оборудование не позволит достигнуть высоких результатов.

Обеспеченность необходимыми учебно-методическими материалами. Руководство школы должно не только ставить задачи перед педагогическими коллективами, но и обеспечивать все необходимые условия для выполнения этих задач. Невозможно ожидать высоких показателей от учителя, если они своевременно не получают необходимой информации, учебно-методических материалов или дидактических средств. В школе должен быть создан куррикулум – учебно-методический комплекс для каждой образовательной области.

К факторам, влияющим на эффективность труда руководителя не следует относиться фатально, как к чему-то неизменному, данному раз и навсегда. На них надо воздействовать, их надо изменять, если образовательное учреждение поставило перед собой задачу повышения эффективности учебно-воспитательной работы. Создание действенной процедуры оценки и разработка критериев, используемых при этом, требуют учета факторов, влияющих на важнейшие показатели качества труда руководителя сферы образования.

2.3. МЕСТО СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ. УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ

Для создания принципиально новой системы оценки работы педагогического персонала или совершенствования уже существующей необходимо соблюдение ряда условий. Среди наиболее важных можно выделить следующие.

Заинтересованность и активная поддержка со стороны высшего руководства. Было бы легкомысленно предполагать, что для совершенствования старой (уже существующей) или создания принципиально новой системы оценки достаточно инициативы тех или иных подразделений системы образования: муниципальных органов, ЦПК, ИРО и т. д. В масштабах всей организации система оценки возможна лишь в случае понимания и заинтересованной поддержки этой работы со стороны Министерства или департамента образования. Попытки разработки системы оценки без такой поддержки, как правило, заканчиваются безрезультатно.

Наличие в организации высококвалифицированных, обученных специалистов, отвечающих за работу системы оценки.

Практический опыт многих отраслей производства показывает, что создание эффективной системы оценки работы персонала невозможно без привлечения к решению этой задачи специалистов, обладающих соответствующими знаниями и опытом в области управления кадрами. Это не только знания в сфере нормирования и оплаты труда, подготовки профессиограмм, но и достаточный уровень компетентности в тех аспектах управления и организационного поведения, которые связаны с оценкой уровня квалификации педагогических кадров.

Подготовка документов, регламентирующих работу системы (положения, инструкции, формы и пр.). Оценка управленческого персонала невозможна без тщательного анализа должностных инструкций и положений, регламентирующих работу руководителя образовательного учреждения, разработки и использования типовых форм и бланков, анкет, методических материалов и т. п. Важное значение имеет весь комплекс документов, используемых при подготовке и проведении процедуры оценки работы руководителей в ходе, например, аттестации. Иногда подготовку методических материалов и разработку оценочных процедур поручают внешним консультантам, работникам НИИ, ИРО, педагогических институтов.

Своевременное информирование управленческого персонала о целях и содержании системы оценки. Это одно из ключевых условий успешной работы системы оценки, хотя часто ему уделяется явно недостаточное внимание. Чтобы добиться понимания и поддержки со стороны педагогического персонала при внесении изменений в содержание оценочных процедур или использовании новых критериев и принципов оценки, требуется своевременное и полное информирование работников образования как о задачах, которые решаются в ходе оценки их работы, так и о важнейших содержательных аспектах тех процедур, которые при этом будут использоваться.

Поскольку система оценки направлена на выявление того, в какой степени управленческий труд приближается к стандартам и требованиям, установленным в сфере образования, руководители должны четко представлять, какого поведения и каких результатов от них ожидают. Если эту задачу не решать или откладывать ее решение, то, как правило, возникают слухи, напряженность и

сопротивление со стороны работников образовательных учреждений, опасаящихся негативных последствий для себя в результате действия системы оценки.

Установление четкой связи оценки показателей управленческой деятельности руководителя и оплаты труда. Сегодня в системе образования важнейшим фактором, снижающим мотивацию педагогических работников, является недостаточная связь оплаты труда и того вклада, который руководитель, учитель, ученый вносят в достижение образовательных целей. Система оплаты труда чиновников департамента образования, которые зачастую имеют более низкий уровень квалификации, иная, чем у школьных работников, имеющих более высокий профессиональный уровень.

К сожалению, такая практика широко распространена не только в системе российского образования, но и в медицине, культуре. Причина в том, что в так называемой бюджетной сфере наблюдается противоречие, которое заключается в следующем: «бюджетная сфера» остается «осколком» социалистических производственных отношений, с одной стороны, а управляется как бы по капиталистическому сценарию, с другой. Отсюда и разница в системе оплаты труда.

Приведенные выше условия не охватывают всех направлений работы по оценке труда руководителя сферы образования. Однако в совокупности они создают ту базу, тот фундамент, без которого невозможно создать систему оценки и аттестацию педагогических работников.

Смысл оценки качества труда руководителя становится понятен лишь в контексте кадровой политики, реализуемой системой образования региона. Очень сложно оторвать какую-то отдельную функцию или направление работы от всего комплекса задач, решаемых в процессе управления сферой образования. Принципиальным условием эффективной работы системы оценки деятельности руководителя образовательного учреждения является ее комплексный характер, учитывающий все многообразие задач, решаемых каждым конкретным регионом в процессе управления педагогическим персоналом.

Оценка работы управленческого персонала призвана содействовать лучшему использованию человеческих ресурсов. При

этом должны решаться другие, не менее важные задачи работы с кадрами, такие как:

- анализ деятельности руководителя, определение требований к его работе;
- обучение и развитие управленческих кадров;
- кадровое планирование;
- планирование карьеры руководителя;
- система стимулирования и оплаты труда;
- формирование и подготовка резерва управленческих кадров.

Место оценки результатов труда руководителя в системе управления персоналом сферы образования является, на наш взгляд, центральным.

Рассмотрим взаимоотношения системы оценки труда руководителя с другими функциями управления персоналом.

Анализ работы. Для оценки труда руководителя образовательного учреждения большое значение имеет выработка критериев, в соответствии с которыми будет производиться оценка, т. е. тех показателей или характеристик работы, которые определяют успешность данной профессиональной деятельности. Разработка критериев оценки предполагает тщательный анализ работы, выполняемой соответствующими категориями руководителей. Первым шагом здесь является заполнение специального опросника по анализу работы и изучение должностных инструкций.

В *Приложении 1* приведен пример опросника по анализу работы директора школы.

Критерии оценки могут быть выражены как в количественной, так и в качественной форме. Примерами количественных критериев являются количество медалистов, количество поступивших в вузы, количество детей совершивших правонарушения, и т. д., т. е. все то, что может быть выражено в форме числа; примерами качественных характеристик – ориентация на задачу, отношения в педагогическом коллективе, качество обучения и воспитания, уровень ответственности и самостоятельности педагогов, и т. п.

Обучение и развитие. Оценка результатов труда руководителя имеет важное значение для определения потребности руководителей в обучении. В процессе оценки выявляется недостаточность профессиональных знаний или управленческих навыков, препят-

ствующая выполнению управленческих функций. В существующей практике повышения квалификации руководящих кадров потребность в обучении определяется скорее интуитивно, чем на основании глубокого анализа и оценки работы руководителя школы. Оценка дает ключ к выработке мер, направленных на развитие потенциала управленческих кадров. Это предполагает составление плана проведения обучения, отбора содержания, разработку соответствующих программ обучения, переобучения или повышения квалификации. Нами разработана методика отбора содержания образования, которая основана на анализе и оценке управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений [31].

Отбор управленческого персонала. Одной из важнейших задач при отборе управленческих кадров является разработка процедур многоэтапного оценивания кандидатов. Это правило обычно заключается в отсеивании неподходящих претендентов по определенному критерию (или критериям), когда кандидаты, не отвечающие установленным требованиям (например, низкие показатели по тестам специальных способностей, определяющим знания и навыки в управленческой деятельности), не приглашаются на следующий этап отбора. Критерии отбора могут также определяться на основе установления минимально приемлемого уровня качества труда руководителя. Кроме того, эффективная система оценки дает возможность совершенствовать используемые методы отбора управленческих кадров. Результаты периодической оценки управленческого персонала подтверждают (или не подтверждают) правильность прогноза профессиональной успешности кандидатов, сделанного на основе используемых методов и процедур отбора. Без такого рода обратной связи совершенствование системы отбора невозможно.

Информация, полученная в результате оценки, может быть использована для формирования кадрового резерва через выявление работников с высоким управленческим потенциалом, способных выполнять более сложную и ответственную работу. Кроме того, оценка работы помогает вышестоящим руководителям в деле планирования карьеры руководителей образовательных учреждений и решения задач, связанных с их обучением и развитием. Результаты оценки показателей эффективности могут быть также

использованы в целях кадрового планирования. Они позволят выяснить, насколько квалификация, знания и опыт управленческого персонала сферы образования соответствуют настоящим и будущим потребностям системы образования.

Мотивация труда и стимулирование педагогических работников. Система оценки, будучи органично связана с системой оплаты труда и с программами, направленными на повышение уровня трудовой мотивации педагогического персонала, позволяет поддерживать на должном уровне заинтересованность педагогических кадров в достижении высоких результатов. Эффективность системы стимулирования труда находится в зависимости от того, насколько размер оплаты увязан с вкладом руководителя в достижение целей образовательного учреждения.

Еще одна важная задача, стоящая перед действующей в образовании системой оценки, – создание ситуации успеха. Эта задача может быть успешно решена путем информирования – пропаганды достижений лучших руководителей школ, доведения до сведения информации о том, как они справляются с работой, предложения им необходимых изменений в работе, поведении, установках, навыках или указания на необходимость приобретения новых знаний по итогам проведенной оценки результатов труда. Это информирование выполняет функции обратной связи, разъясняя руководителям требования и ожидания вышестоящих органов в отношении их управленческой деятельности.

Система оценки, действующая в сфере образования, в конечном итоге призвана повысить эффективность труда всех категорий работников. Оценка труда позволяет установить соответствие качества труда руководителя установленным требованиям и нормативам, помогая выявить аспекты работы директора, нуждающиеся в улучшении. Оценка стиля управления основывается на том положении, что существуют эффективные и неэффективные стереотипы поведения руководителя, определяющие успех выполнения той или иной работы. При этом основным показателем эффективности или неэффективности стиля управления являются те результаты (желательные или нежелательные), к которым он приводит.

Например, менеджер по маркетингу может быть оценен на основе достигнутого им уровня продаж, по тому, как он общается

с покупателями, как взаимодействует с другими продавцами и как он организует свою работу; токарь – по количеству и качеству выточенных деталей; руководитель школы – по показателям работы образовательного учреждения и т. п.

При разработке системы оценки рабочих показателей необходимо решить, на основании каких критериев будет производиться оценка.

Критерии – это те характеристики, на основании которых можно судить о том, насколько хорошо работник выполняет свою работу. Критерии позволяют оценить вклад работника в достижение целей организации, на их основании принимаются различные административные решения (продвижение, зарплата, премии и т. п.). Критерии, на которые опирается система оценки (оценка индивидуальных качеств работников, оценка их рабочего поведения или рабочих результатов), связаны с тем, кто будет оцениваться и как предполагается использовать получаемые результаты.

Существуют объективные критерии оценки: стандарты, нормативы качества и производительности, которые могут быть установлены для любой работы. Однако в отличие от производственной сферы, где выделить показатели эффективности проще (объем производства, себестоимость и т. д.), установление таких стандартов для непромышленной сферы – достаточно трудное дело.

Нами сделана попытка систематизировать критерии и показатели, по которым можно оценить труд руководителя сферы образования.

Количественные показатели являются наиболее распространенными критериями оценки работы персонала. Это самый понятный, самый объективный и, пожалуй, самый прямой способ оценки, при котором педагогические работники оцениваются на основании достигнутых результатов (уровень успеваемости, число поступивших в вузы, уровень воспитанности и т. д.). Для руководителя главным результатом его работы являются образовательные показатели, достигнутые руководимым им коллективом и выполнение установленных учебных планов.

При проведении оценки следует учитывать возможное действие внешних факторов. Например, расположение образовательного учреждения (село – город) может предопределять более вы-

сокий уровень образования. Одна школа может иметь богатых спонсоров, другая – нет и т. д. Поэтому количественные показатели результатов работы школы и непосредственно ее руководителя могут не всегда отражать различия в ценности руководителей и педагогических работников для системы образования.

Для сферы образования на современном этапе общественного развития очень важно *качество учебной и воспитательной работы*.

Выпуск некачественной продукции из стен образовательных учреждений вместо процветания общества, а главное, общественных отношений может привести к его деградации, к антропологической катастрофе. Что мы сейчас и наблюдаем в нашей стране. Как и при оценке количественных показателей, здесь могут действовать факторы, «загрязняющие» результаты оценки качества работы. Например, старение педагогических кадров, их недостаточное количество в школах, низкое качество подготовки в педагогических вузах могут привести к более низкому качеству учебно-воспитательного процесса.

Ярким показателем для оценки уровня трудовой морали и степени приверженности педагогических работников своему образовательному учреждению являются *потери рабочего времени*. Эти потери могут быть вызваны действием разных факторов: индивидуальными особенностями педагогических работников, степенью удовлетворенности работников условиями труда, особенностями организационной культуры, отношениями, сложившимися между педагогами и руководителями и др.

Использование критерия *обучение, повышение квалификации и переподготовка (время обучения, стоимость обучения, успешность обучения)* дает возможность получить объективную, документально подтвержденную и точную оценку способностей и уровня подготовки руководителя в той или иной профессиональной области, временных и финансовых затрат на обучение, а также степень его эффективности.

Индивидуальные особенности руководителя оцениваются с помощью различных оценочных шкал, вопросников или тестов, позволяющих оценить личные и деловые качества, а также особенности рабочего поведения, оказывающие влияние на эффективность работы. При оценке личностных качеств на первый план

выходят те качества, которые имеют наибольшее значение для достижения высоких результатов управления: коммуникативность, личностная зрелость, эмоциональная устойчивость и др. При оценке деловых качеств, как правило, определяется степень проявления у руководителя таких качеств, характеризующих его отношение к управленческой деятельности, как самостоятельность, ответственность, инициативность, надежность, настойчивость и др. Система оценки психо-физиологических и социально обусловленных особенностей руководителя, влияющих на его профессиональную компетентность, достаточно подробно разработаны отечественными и зарубежными учеными.

Оценка стиля управления определяет то, в какой степени директору школы свойственны те стереотипы поведения, которые способны внести позитивный вклад в достижение высоких результатов учебно-воспитательного процесса. (Поведение в трудных ситуациях, особенности поведения при взаимодействии с вышестоящими руководителями и педагогическим коллективом.)

Важнейшим требованием к системе оценки является ее *действенность*. Система оценки может считаться действенной, если в результате ее применения будут обеспечены четкая связь результатов труда и его оплаты, высокий уровень мотивации и максимальная отдача от руководителя. Если после проведения трудоемкой аттестации, одна из основных целей которой была более четкая увязка оплаты труда с показателями качества управления, обнаруживаем, что руководители школ, получившие низкие оценки, получают премию в том же размере, как и директора, получившие высокие оценки, то можно сделать обоснованное заключение о низкой действенности использованной системы оценки.

Другим требованием является *практичность* используемой системы оценки. Чтобы отвечать требованию практичности, система оценки должна быть удобной в использовании на практике как для людей, производящих оценку, так и для тех, кто оценивается. Если система оценки не получает общего признания, если используемые в процессе оценки методы излишне сложны, а оценочные показатели вызывают сомнение, то внедрение системы оценки скорее всего натолкнется на сопротивление работников, и потом будет трудно использовать ее результаты на практике.

Кроме того, сами методы оценки рабочих результатов должны быть понятны для всех оценивающих и удобны в использовании на практике. Очень надежный и валидный метод может быть бесполезным, если квалификация и уровень подготовки людей, производящих оценку, не позволяет использовать его должным образом.

Чтобы успешно решать задачи, стоящие перед системой оценки работы персонала, используемые при этом критерии должны отвечать трем основным требованиям: валидность, надежность, достаточная различительная способность.

Рассмотрим подробнее каждое из перечисленных выше требований.

Первое требование – *валидность*. Валидность означает пригодность критерия. Валидность является одним из самых важных требований к критериям оценки работы персонала. Валидность оценочного показателя определяется через установление связи результатов оценки с результатами труда. В системе образования это решение образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Можно выделить два подхода к валидации критериев ценки: объективный и субъективный.

Объективный подход к валидации критериев основан на сравнении педагогических работников с высокой и низкой эффективностью работы и выделении тех критериев, которые отличают эффективно работающих руководителей от неэффективно работающих. Например, для руководителей такими критериями могут быть условия учебно-воспитательного процесса, принятые решения, поставленные цели и т. д.

При *субъективном подходе* к валидации критериев оценки следует начать с выделения показателей, подлежащих оценке. При этом может быть проведен анализ работы, положений и инструкций, регламентирующих данный вид работы. После этого эксперты оценивают соответствие выделенных характеристик и показателей профессиональной эффективности руководителя.

Основной вид валидности – это *содержательная валидность*. Критерии оценки обладают содержательной валидностью, если они четко увязаны с важнейшими характеристиками стиля управления и/или важнейшими результатами работы (имеющими наибольшее значение для достижения целей образовательного учреждения в

целом). Это могут быть такие критерии, как, например, выполнение учебных планов и программ или отсутствие претензий со стороны социального заказчика в лице родителей, региона и т. д. Иногда делается попытка использовать один и тот же критерий оценки для разных категорий управленцев. Однако трудно ожидать, что руководители разного уровня будут выполнять одни и те же виды работ и иметь одни и те же конкретные цели. Единственный способ использовать один и тот же критерий для оценки разных категорий руководителей – это включить в него только самые общие показатели или производить оценку на основании их деловых и личных качеств.

Валидность критерия, используемого при оценке показателей эффективности, будет низкой, если для оценки выбирают те показатели, которые слабо связаны или совсем не связаны с эффективностью работы руководителя.

Второе требование – *надежность*. Для того чтобы в полной мере соответствовать поставленным целям, критерий оценки работы должен обеспечивать постоянство результатов измерения. Выделяют несколько требований к надежности.

При оценке работы руководителей важно, чтобы повторные оценки одних и тех же показателей давали сходные результаты.

Важно, чтобы оценки, даваемые работе одного и того же руководителя разными людьми, были однородными и согласованными.

При оценке определенной стороны труда руководителя могут использоваться несколько показателей. Важно, чтобы все показатели давали согласованную, непротиворечивую информацию.

Например, при оценке эффективности работы директора школы можно использовать следующие показатели:

- оценка управленческой деятельности со стороны руководителей других школ;
- оценка работы руководителя со стороны родителей (отсутствие жалоб или претензий, наличие благодарностей);
- оценка труда директора школы со стороны его непосредственного руководителя.

Использование всех этих показателей должно давать согласованную информацию, которая позволит выделить лучших и худших руководителей с точки зрения эффективности их работы.

Показатели, используемые в качестве критериев при оценке работы, могут характеризоваться разной степенью надежности, что необходимо учитывать при принятии административных решений.

Третье требование – *различительная способность*.

При оценке степени успешности руководителей в конкретной профессиональной области важно выбирать такие показатели, которые позволяют наилучшим образом выявить различия в уровне их профессиональной успешности. Например, если у педагогических работников прогулов практически не бывает, то показатель уровня прогулов будет совершенно бесполезен для разделения учителей на хороших и плохих.

Различительная способность критериев оценки может зависеть от разных факторов: специфики профессиональной деятельности, стажа работы и др. Так, одни и те же показатели (например, обучаемость) могут хорошо разделять кандидатов на вакантную должность или новичков и плохо разделять руководителей, уже адаптировавшихся к управленческой деятельности и имеющих большой стаж руководителя.

В качестве критериев следует выбирать такие показатели, которые позволяют установить значимые различия между работниками по характеристикам, прямо или косвенно связанным с показателями их профессиональной успешности: качеством учебно-воспитательного процесса, эффективностью управленческих решений, организацией образовательной среды, необходимостью дополнительного обучения или переобучения, возможностью повышения в должности и др.

2.4. ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Под *технологией* мы понимаем *стандартизированный метод достижения заранее определенных результатов с использованием необходимых для этого ресурсов*. При этом никого не должно смущать, что слово «технология» используется применительно к людям, работающим в непроизводственной сфере. Если существуют методические приемы (т. е. определенные технологии) преподавания в школе, то тем более оправданно говорить о технологии

в управлении персоналом. По сути дела, вся эволюция науки управления, начиная со времен Ф. Тэйлора, А. Файоля, М. Вебера и до наших дней, может рассматриваться как развитие и совершенствование оценочных технологий.

Для того чтобы быть успешными, оценочные технологии должны отвечать ряду требований.

Наличие четких целей, увязанных с целями системы образования или соответствующих образовательных учреждений. Например, такая стратегическая цель, как освоение новой для школы проблемы ЕГЭ или профильного обучения, требует постановки увязанных с ней целей и конкретных направлений работы с педагогическим коллективом.

Обеспеченность ресурсами. Исполнители должны располагать необходимыми ресурсами, и для них должны быть созданы условия, позволяющие наилучшим образом достигать поставленные перед ними цели. Так, невозможно решать проблемы стимулирования труда, не располагая необходимыми финансовыми ресурсами, трудно успешно осуществлять предпрофильную подготовку, не имея приспособленных для этой цели достаточных денежных средств, помещений, транспорта и т. д.

Наличие эффективных методов и процедур. Работа по достижению поставленных целей реализуется в соответствии с отработанными методами, процедурами и регламентирующими документами (положениями, инструкциями и др.). Эти методы, процедуры и документы обеспечивают высокую надежность достижения заданных результатов. Так, оценка руководителей только тогда дает высокие результаты, когда при этом используются стандартизированные и хорошо отработанные методы и процедуры, а вся организация работы осуществляется на основе регламента и условий, зафиксированных в соответствующих документах (положениях, инструкциях и пр.), утвержденных вышестоящим руководством. В противном случае оценка каждого руководителя сферы образования будет решаться как новая задача, и ошибки будут обычным явлением. Использование отработанных методов, процедур, регламентирующих документов не только повышает качество конечного результата, но и снижает вероятность ошибок.

Организационное оформление. Для практической реализации оценочных технологий должна быть предусмотрена соответствующая организационная поддержка: назначены ответственные, определены подразделения и должностные лица, выполняющие основной объем работы в рамках данной технологии, порядок работы и отчетности. Например, нельзя говорить о наличии действенной программы аттестации, если разработан соответствующий план работ, но при этом не определено, кто из высшего руководства будет курировать эту работу, кто будет отвечать за общую координацию и контроль за реализацией всей программы.

Неотъемлемой частью технологий оценки должна быть *периодичность оценки*. Важнейшими ресурсами повышения эффективности работы по оценке персонала является, с одной стороны, выявление факторов, мешающих работе по данному направлению, снижающих ее эффективность (например, низкая квалификация исполнителей оценки, плохая система контроля, отсутствие практики делегирования и др.), а с другой – выявление неиспользованных или недостаточно использованных возможностей (например, расширение набора используемых методов, привлечение внешних экспертов, знакомство с опытом других организаций и др.).

Конечный результат, получаемый в итоге практической реализации технологий оценки, должен поддаваться *качественной или количественной оценке*. Примерами количественных показателей могут быть: уровень текучести управленческих кадров, уровень сплоченности педагогического коллектива. Примерами качественных показателей будут уровень удовлетворенности работой, наличие корпоративного духа в образовательном учреждении, уровень мотивации и т. п.

Развитие и совершенствование оценочных технологий осуществляется на основе *установленной практики внесения коррективов* в соответствии с результатами оценки эффективности работы (за четверть, квартал, полугодие или год). Вряд ли возможна такая ситуация, когда заведенный порядок работы в каком-то направлении является идеальным и не требует по истечении некоторого времени коррективов. Естественно, что с изменением внешних обстоятельств или по мере накопления данных по реализа-

ции самих технологий будет накапливаться все больше идей о том, как сделать их более эффективными. Однако практика, когда регулярный (например, раз в пять лет) анализ эффективности работы по тому или иному направлению заканчивается принятием решений о необходимости корректировки используемых технологий, пока еще не получила широкого применения.

Эффективная реализация технологий оценки невозможна без соблюдения ряда важнейших условий.

Достаточный уровень квалификации людей, выполняющих оценку. Исполнители должны обладать необходимой квалификацией для достижения поставленных целей. Так, если к оценке руководителя образовательного учреждения привлекаются чиновники департамента образования, требуется, чтобы они не только имели достаточный уровень профессиональных знаний о процессе управления образовательным учреждением, хоть какой-то опыт управления, но и хорошо владели методами оценки работы персонала.

Достаточный уровень мотивации и заинтересованности оценивающих в выполнении поставленных перед ними задач. Введение новой системы оценки труда руководителя начинает давать сбой, если руководство не предпринимает необходимых шагов для поддержания высокого уровня заинтересованности исполнителей.

Технологии оценки должны *соответствовать действующей в организации философии и практике управления, а также сложившейся организационной культуре*. К примеру, не стоит строить иллюзий относительно инициативы и самостоятельности руководителей в отношении их оценки, если при этом в выше стоящей организации преобладает авторитарный стиль управления и не практикуется привлечение исполнителей к подготовке управленческих решений данного региона.

Заинтересованная поддержка работы по реализации технологий оценки со стороны высшего руководства. Без поддержки и прямого заказа со стороны высшего руководства крайне трудно ввести в практику работы даже хорошо отработанные технологии оценки управленческого персонала. Стремление ученых НИИ, ИРО, конечно же, может дать определенные результаты на коротком отрезке времени, но этот энтузиазм достаточно быстро угасает, если результаты оценки не востребованы.

Важнейшей особенностью технологий оценки является то, что объект их воздействия – люди. Поэтому технологии должны максимально полно учитывать психологическую и социальную природу процессов и явлений, подлежащих регуляции и управлению, определяющих поведение человека в коллективе, таких как мотивация, ценности, установки, групповые нормы, психологический климат и особенности организационной культуры, сложившиеся в образовательном учреждении.

Очень часто административные органы настолько захвачены текучкой, «бумаготворчеством», что у них просто не хватает времени на формулировку целей, которые должна преследовать система оценки, применяемая ими в отношении подчиненных. Поэтому и работа по реализации этих целей выполняется бессистемно. Если руководитель сам не знает, чего точно он хочет добиться, то и педагогический персонал не сможет внести свой вклад в достижение важнейших организационных целей, т. к. подчиненные не знают наверняка, в чем эти цели состоят.

Оценка рабочих показателей персонала призвана способствовать достижению пяти основных групп целей: административные цели, оценка качества управленческой деятельности, соответствие показателей труда руководителя требованиям общества, профессиональное развитие управленческих кадров, совершенствование процесса управления персоналом.

Рассмотрим более подробно основное содержание каждой из выделенных групп целей.

Административные цели. Оценка качества труда руководителя сферы образования является рациональной основой для принятия таких административных решений в области управления персоналом, как оплата труда, повышение и понижение в должности, перевод на другую работу внутри системы и увольнение.

По каждому руководителю может быть собрана информация относительно уровня его квалификации, готовности к работе в команде, личных качеств, уровня развития профессиональных и коммуникативных навыков. Как использовать эту информацию? При принятии административных решений необходимо учитывать все оценки в комплексе. Данная методика получила название мультикритериальной оценки рабочих показателей персонала.

Рассмотрим пример, характерный для сегодняшнего времени. Школа переживает трудности в создании классов-комплектов, поэтому необходимо сократить двадцать процентов учителей. Для этого необходимо определить способ, которым можно было бы охарактеризовать каждого учителя с точки зрения его полезности для школы. В данном случае необходимо выбрать три показателя: качество процесса обучения, результативность педагогического труда и инициативность учителя. Далее принимается решение о том, что результативность педагогического труда вдвое важнее качества процесса обучения, которое, в свою очередь, вдвое важнее, инициативности. После этого конструируется следующая формула: $M = 4P + 2K + И$,

где М – итоговая оценка учителя;

Р – результативность;

К – качество;

И – инициатива.

После экспертной оценки по данным показателям все полученные результаты оценки ранжируются. Далее принимается соответствующее управленческое решение.

Для получения таких комплексных суммарных оценок можно использовать вычисление среднего арифметического всех оценок, сложение всех оценок для получения общей суммарной оценки. Итоговую оценку можно получить сложением или усреднением «взвешенных» оценок, получаемых в результате умножения каждой оценки на определенный коэффициент, зависящий от того вклада, который вносит, по мнению экспертов, оцениваемая сторона в общую эффективность учебно-воспитательного процесса.

Для принятия административных решений обычно необходима общая оценка, которая предполагает оценку всех аспектов профессиональной деятельности руководителей. Однако в систему оценки включаются не только показатели, отражающие специфику управленческой деятельности, но и те условия, в которых выполняется процесс управления.

Оценка качества управленческой деятельности. Оценка работы управленческого персонала призвана выяснить в том числе, насколько успешно, насколько качественно решаются управленческие задачи, стоящие перед руководителями разного уровня.

Это в первую очередь задачи, относящиеся к следующим сферам деятельности: планирование деятельности и распределение ресурсов; управление в критических ситуациях; работа с документами; уровень сотрудничества между руководителями и подчиненными; социальное партнерство; делегирование; мотивация подчиненных; повышение квалификации подчиненных; организационная культура образовательного учреждения; инновации; создание образовательной среды.

Соответствие показателей труда руководителя требованиям общества. Оценка показателей дает обратную связь. Такая обратная связь призвана направлять усилия руководителей образовательных учреждений в нужном направлении, проясняя требования, предъявляемые к их работе, и мотивировать их к улучшению своих результатов. Если руководитель видит, что выполнение той работы, которая не указана в его должностных инструкциях, получила положительную оценку, независимо от того, была ли эта оценка формальной или неформальной, то он будет продолжать выполнять этот вид деятельности. И наоборот, функции, которые указаны в должностных инструкциях, но выполнение которых не замечают или не оценивают, могут быть проигнорированы исполнителем. Таким образом, оценка труда и трудового поведения, кроме всего прочего, позволяет руководителю прояснить содержание своей профессиональной роли. Особенно это важно для вновь назначенных руководителей, т. к. это позволяет им лучше понять ожидания вышестоящего руководства и устанавливаемые системой образования стандарты выполнения работы.

Профессиональное развитие управленческих кадров. Хотя оценка труда руководителя и может помочь определить потребность его в обучении и развитии, однако если это лишь интегральная или усредненная количественная оценка, выраженная в баллах, то в этом случае при ее использовании мы сталкиваемся с определенными ограничениями.

Это положение можно пояснить на простом примере. Предположим, у школьника в дневнике стоят следующие отметки за год: одна пятерка, две четверки, три тройки и две двойки. Если мы посчитаем средний балл этого ученика, то получим 3,25 балла. Эта общая оценка может быть основанием для принятия решения

о переводе его в следующий класс или допуске к экзаменам (административные цели), но она мало что может сказать классному руководителю или родителям о том, где у этого ученика пробелы, на какие темы он должен обратить особое внимание, чтобы повысить успеваемость (цели развития).

Дифференцированная оценка работы руководителей позволяет выявить, что именно в их профессиональной деятельности требует улучшения. С этой целью и качество управления сравнивается со стандартами, нормами и требованиями, установленными для данного вида деятельности, а не сравнивается с результатами других руководителей.

Оценка труда руководителя лишь тогда позволяет добиваться реального повышения эффективности управления, когда она не ограничивается лишь констатацией существующего положения. Оценка должна работать на будущее, на перспективу, на развитие профессионально значимых качеств. Оценивая работу руководителей, важно учитывать их индивидуальные характеристики. Для этого необходимо формальную оценку дополнить неформальной. Вышестоящие органы должны оказывать подчиненному необходимую помощь в выявлении основных трудностей, связанных с работой, и в определении основных направлений профессионального совершенствования.

Для решения задач, связанных с развитием, приходится оценивать не только показатели учебно-воспитательной работы, но и стиль управления, т. е. отношение к делу, к образовательному учреждению, то, в какой степени взаимоотношения в педагогическом коллективе соответствуют установленным требованиям. Неформальная оценка труда руководителя может проходить в следующих формах: обсуждение планов работы и путей достижения намеченных целей; подведение итогов работы за определенный период; консультирование, призванное выявить ограничения, препятствующие выполнению работы в соответствии с установленными требованиями; похвала, направленная на закрепление желательных образцов поведения руководителя, способных дать высокие результаты обучения и воспитания.

Оценка стиля управления позволяет наметить те направления индивидуальной работы, которые помогут руководителю образо-

вательного учреждения сформировать необходимые установки и лучше усвоить требования профессиональной роли и требования, которые предъявляются системой к руководителю, выполняющему данные должностные обязанности.

Совершенствование процесса управления персоналом. Оценка работы руководителя может использоваться как один из методов контроля с целью поддержания установленных стандартов. Если выясняется, что управленческая деятельность не соответствует этим стандартам, то вышестоящие органы в зависимости от выявленных причин неудовлетворительной работы может предпринять следующие шаги: реорганизация процесса управления; изменение норм; обучение или переобучение руководителей; разработка и внедрение программ, направленных на повышение уровня мотивации и стимулирования; перемещение на другие должности; увольнение и подбор новых руководителей.

Сбор и анализ информации по оценке показателей эффективности управления имеет важное значение для выявления недоработок, слабых мест, ошибок и своевременной корректировки программ в сфере управления персоналом. Эта информация может быть использована для совершенствования системы привлечения и отбора управленческих кадров, их обучения, повышения уровня мотивации.

Современные системы оценки работы персонала в сфере образования требуют координированных усилий многих специалистов. К оценке работы персонала привлекаются работники кадровой службы, специалисты управления образования, которые в силу своих должностных обязанностей отвечают за вопросы, относящиеся к сфере качества учебно-воспитательного процесса, представители институтов развития образования, преподаватели педагогических вузов. При этом в своей работе они руководствуются действующими в системе образования локальными актами и нормативными документами. В их обязанности входят следующие задачи.

Разработка системы оценки. Эта работа предполагает выявление потребности системы в оценке работы разных категорий руководителей и постановку целей и задач, которые должны быть решены в ходе реализации системы оценки. Разработка системы оценки требует определения показателей и критериев, которые будут использоваться при оценке работы разных категорий руководите-

лей, а также согласования этой деятельности с другими направлениями работы как в сфере управления персоналом, так и в общей структуре управления системой образования.

Разработка или подбор методов и процедур, которые будут использоваться для оценки труда руководителей.

Разработка соответствующей документации, положений, инструкций, бланков, форм отчетности.

Обучение лиц, проводящих оценку. Лица, проводящие оценку труда руководителя, должны очень четко понимать цели и задачи, решаемые в ходе оценки, и обладать знаниями и навыками, необходимыми для достижения этих целей.

Осуществление контроля за надлежащим использованием методов и процедур оценки труда руководителя.

Сбор и хранение информации, полученной в результате проведенной оценки. Запись в личное дело каждого работника результатов оценки его работы.

Анализ результатов оценки управленческой деятельности и подготовка отчетов для высшего руководства. Эти отчеты содержат результаты, полученные с помощью действующей в организации системы оценки, и предложения, направленные на повышение эффективности управленческой деятельности.

Ключевой фигурой в процессе оценки труда руководителя является, как правило, его непосредственный руководитель, лицо, курирующее данное образовательное учреждение. Он осуществляет как формальную, так и неформальную оценку результатов управленческой деятельности.

При аттестации оценку работы аттестуемых проводит специально создаваемая *аттестационная комиссия*, куда, как правило, входят представители департамента образования, руководители муниципальных органов образования, представители института развития образования, представители педагогических вузов.

Состав аттестационной комиссии может различаться в зависимости от особенностей профессиональной деятельности оцениваемых руководителей [30; 58].

Существующая система оценки время от времени сталкивается с тем, что она нуждается в серьезных изменениях. При этом здесь есть ряд возможностей:

- полностью скопировать систему оценки, принятую в другой системе;
- разработать систему оценки своими силами;
- пригласить консультантов для разработки системы оценки в соответствии с выработанными требованиями.

Попытки специалистов, которым руководство поручает разработку такой системы, обратиться в другие организации, имеющие опыт работы в этой области, часто не дают желаемого результата. Это связано с тем, что трудно найти две абсолютно одинаковые системы, которые имели бы одни и те же цели, потребности, задачи, квалификацию руководящих работников и т. д. Копирование чужой системы оценки «кусками», отдельными ее фрагментами – дело малоперспективное, заимствованные элементы часто плохо приживаются, когда попадают на чужую почву.

Можно видеть, что характерной особенностью эффективной системы оценки является ее комплексный характер; при этом необходимо увязывание всех элементов внутри самой системы и интеграция системы оценки в процесс управления персоналом организации.

Требования к должности, специфика системы образования, стратегия и кадровая политика, реализуемая для достижения краткосрочных и долгосрочных целей – это те базовые условия, без прояснения которых грамотная постановка целей оценки невозможна.

Установление стандартов и нормативов имеет совершенно конкретный характер, когда речь идет о деятельности, результаты которой можно четко оценить (измерить) через такие показатели, как количество произведенной продукции. В этом случае задаются не только необходимый уровень показателей, но и те требования к эффективности труда руководителя и стилю управления, которые позволяют исполнителю достичь высокого уровня эффективности. Для тех категорий руководителей, чьи результаты не поддаются измерению с помощью заранее установленных нормативов, на первый план при оценке показателей выходят цели. Это те цели, которые заложены в нормативных документах и определены должностными инструкциями [27].

Выбор инструментов и процедур оценки связан не только с целями, преследуемыми при оценке показателей, но и с содержа-

нием профессиональной деятельности, выполняемой руководителем. Если одни инструменты и процедуры могут использоваться периодически в течение учебного года (качество труда членов педагогического коллектива, результативность образовательного учреждения), то другие, например аттестация, – не чаще чем раз в пять лет.

Казалось бы, если выбраны инструменты и определены процедуры, при помощи которых будет осуществляться оценка, то нужные результаты будут получены. Однако, как показывает опыт, для достижения поставленных целей требуется создание определенных *условий*. Это в первую очередь касается обеспечения высокого качества инструментов оценки, подготовки документов, регламентирующих процесс оценки эффективности. Важнейшим условием является также квалификация работников, вовлеченных в процесс оценивания или использующих результаты оценки. Не стоит забывать и о том, что система оценки даст высокий эффект лишь в том случае, когда те педагогические работники, чья работа оценивается, принимают соответствующие оценочные инструменты и процедуры без сопротивления и воспринимают их как справедливые и объективно отражающие их трудовой вклад.

В системе образования все категории педагогических работников подлежат регулярной оценке. В зависимости от того, какая категория педагогических работников будет оцениваться, меняются и содержание системы оценки и используемые при этом критерии и нормативы. Например, оценка деятельности руководителей, работа которых плохо поддается регламентации или требует выполнения широкого набора различных задач, не будет ограничиваться лишь количественными показателями, характеризующими работу соответствующего образовательного учреждения, а будет включать ряд качественных показателей, призванных оценить важнейшие компоненты деятельности руководителя. Напротив, оценка учителей или обслуживающего персонала может преимущественно основываться на количественных показателях, отражающих результативность и качество их труда.

Оцениваться должны только те результаты, которые находятся под контролем руководителя или зависят от его усилий. Если же результаты не зависят полностью от него, если он не имеет пол-

ного контроля над своей работой (например, когда результаты труда руководителя школы зависят и от работы педагогического коллектива), в таких случаях имеет смысл оценивать не отдельного руководителя, а результаты работы всей школы.

2.5. СОДЕРЖАНИЕ ОЦЕНКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Основной целью оценки руководителей является поиск путей повышения эффективности работы образовательных учреждений и системы образования в целом. Эта цель может быть достигнута только в том случае, если, с одной стороны, каждый руководитель будет наилучшим образом использовать все возможности для формирования образовательной среды, находящиеся в его распоряжении, а с другой стороны, если руководящие должности будут занимать самые достойные, самые способные, самые знающие люди. В этой связи такое направление работы, как формирование кадрового резерва, становится одним из самых перспективных в использовании системы оценки.

На сегодня уже накоплен достаточно обширный отечественный опыт в этой области. Однако все еще не выработано здесь четкой системы процедур, в результате чего поиск и отбор кандидатов на руководящие должности осуществляется преимущественно стихийно, без всякой системы.

При организации эффективной системы оценки деятельности руководителей существует креативный взгляд на ее становление и развитие. Данный подход представляет собой, говоря современным системным языком, креативную триаду: *Способ действия + Предмет действия = Результат действия*, т. е. тот, кто «создает безостановочно миры – троичен. Он есть Брама – Отец; он есть Майя – Мать; он есть Вишу – Сын (Сущность, Субстанция и Жизнь). Каждый заключает в себе двух остальных и все три составляют одно в Неизреченном. (Упанишады.) В космогонических мифах и философиях – Теос (Логос) + Хаос = Космос (Платон, Аристотель, Плотин). Пуруша (дух) + Пракрити (материя) = Браман (проявленная Вселенная). (Веды)» [60, с. 46].

Исходя из этого способ действия руководителя – это *процесс управления*, предмет действия – это *содержание управления*, результат действия – это *созданные условия* (образовательная среда).

При оценке процесса управления мы должны выявить эффективность и качество выполнения руководителем управленческих функций: целеполагания, сбора и обработки информации, принятия управленческого решения, организации и т. д.

Оценивая содержание управления, мы определяем то, как руководитель образовательного учреждения организует финансово-хозяйственную, учебно-методическую, воспитательную, социально-психологическую деятельность и как работает с педагогическим персоналом.

К результатам управленческой деятельности мы относим организационно-педагогические условия работы образовательного учреждения (правовые, экономические, информационные, организационные, психо-физиологические), сформированную образовательную среду и управленческие решения, принимаемые руководителем.

Оценка работы руководителей предполагает не только определение того, смог или нет руководитель решить задачи, стоящие перед ним и его образовательным учреждением. Если в результате оценки мы предполагаем найти резервы улучшения работы оцениваемых руководителей, то следует более четко представить структуру управленческой деятельности и то, насколько эффективен руководитель в том или ином направлении деятельности.

К основным функциям управленческой деятельности, которые в совокупности и составляют содержание работы руководителя и определяют его профессиональную успешность, можно отнести следующие:

1. Оптимизация процесса управления:

- оптимизация численности кадрового состава;
- постановка целей и определение приоритетов;
- определение полномочий и ответственности.

2. Формирование сплоченного педагогического коллектива:

- подбор педагогических кадров;
- создание организационно-педагогических условий для успешной работы коллектива;

– формирование у членов педагогического коллектива приверженности своему образовательному учреждению.

3. Анализ проблем и принятие решений:

- сбор и обработка информации;
- анализ информации и выработка альтернативных решений;
- выработка и принятие оптимального управленческого решения.

4. Обмен информацией с подчиненными:

- письменные распоряжения и отчеты;
- проведение совещаний;
- индивидуальная работа.

5. Поддержание исполнительской дисциплины:

- четкая постановка целей и задач;
- определение методов и средств решения поставленных задач;
- обеспечение необходимыми ресурсами (материально-техническими, методическими, дидактическими, финансовыми и т. д.);
- контроль исполнения.

6. Мотивация труда членов педагогического коллектива:

- способность воодушевить педагогов на достижение поставленных целей;
- умение использовать средства материального и морального стимулирования;
- создание мотивационной среды, ситуации успеха.

7. Помощь подчиненным:

- индивидуальный подход к учителю;
- учет ситуативных переменных;
- формирование «поддерживающей» организационной культуры.

Конечно, перечисленные выше направления управленческой деятельности не перекрывают все содержание работы руководителя образовательного учреждения. Однако они задают определенное направление при оценке управленческого потенциала руководителя системы образования.

Исходя из содержания управленческой деятельности, мы выделяем четыре блока оценки труда руководителей образовательных учреждений:

1) вклад руководителя в достижение целей образовательного учреждения (создание образовательной среды, создание оптималь-

ных условий функционирования школы, формирование «поддерживающей» организационной культуры);

2) особенности стиля управления;

3) качество управленческих решений;

4) профессионально значимые качества личности руководителя.

Достижение целей образовательного учреждения. При оценке труда руководителя по данному блоку необходимо учитывать соответствие целей образовательного учреждения целям развития образования в стране, изложенным в нормативных актах [27], умение руководителя сформулировать цели, декомпозировать их, определить пути и средства реализации. Кроме того, в основу оценки закладывается соответствие поставленных целей достигнутому результату.

При оценке задач учитывается: характер задач; время, затраченное на их решение; успешность решения поставленных задач; ресурсы, потраченные на решение задач; сложность задач; отношение самого руководителя к стоящим перед ним задачам.

Особенности стиля управления. При оценке стиля управления в качестве основного критерия оценки выступает успех в работе возглавляемого руководителем образовательного учреждения. Особенности стиля управления могут быть представлены в виде ряда шкал, помогающих определить типичные для оцениваемого руководителя черты стиля управления (см. Приложение 2).

Подобные шкалы дают возможность определить стиль управления оцениваемого руководителя и сделать заключение о том, насколько полно данный стиль позволяет использовать потенциал человеческих ресурсов системы.

Деловые и личные качества руководителя. Суть оценки деловых и личных качеств руководителя состоит в выявлении степени проявления личностных качеств и черт характера, способствующих успеху в решении управленческих задач. Здесь можно выделить следующие качества: уровень интеллекта; внимание к людям; честность; доступность; авторитетность; понимание других людей; тактичность; коммуникабельность; заинтересованное отношение к людям; положительное отношение к действительности; готовность принимать на себя ответственность; готовность идти на риск; решительность; порядочность; наличие чувства юмора; уме-

ние слушать других; твердость; дружелюбие; энтузиазм; справедливость (см. *Приложении 3*).

При оценке индивидуальных особенностей руководителей мы можем столкнуться с некоторыми проблемами. Разные люди по-разному интерпретируют одни и те же качества. Например, один человек может расценить общительность как способность эффективно взаимодействовать с другими людьми, а другой человек это же качество может оценить как неспособность серьезно относиться к проблемам.

Один и тот же список качеств может использоваться для оценки руководителей, выполняющих совершенно разные виды работ. В результате может получиться так, что он будет оцениваться на основании тех качеств, которые не имеют никакого отношения к содержанию его работы.

2.6. МЕТОДЫ ОЦЕНКИ РАБОТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

Оценка работы подчиненных позволяет руководителю решить широкий круг задач. С одной стороны, это обеспечение нормального функционирования всей организации, решение задач, поставленных перед системой образования, выполнение планов, достижение поставленных целей, а с другой – это задачи, связанные с более эффективным использованием потенциала педагогических работников за счет того, что система оценки позволяет повышать уровень их мотивации, определяя направление их развития и стимулируя потребность в обучении и повышении квалификации.

Чтобы решать данные задачи, надо иметь в своем распоряжении достаточно широкий арсенал методов оценки работы школы, позволяющих наилучшим образом решать как текущие, так и перспективные задачи в сфере управления образовательным учреждением.

В этом разделе будут обсуждаться следующие методы оценки работы управленческого персонала: установление стандартов и нормативов; оценка на основании письменных характеристик; шкалы оценки; методы ранжирования; заданное распределение; оценка стиля управления; управление по целям как метод оценки эффективности.

Установление стандартов и нормативов. При использовании этого метода оценка труда руководителя заключается в установлении стандартов или нормативов и в последующем сравнении результатов каждого руководителя с этими стандартами. Данный метод чаще всего применяется в условиях производства, но возможен и в системе образования. В целом в качестве стандартов должны устанавливаться такие показатели, которые могут быть достигнуты всеми руководителями и педагогическими работниками. Стандарты призваны определить, каким должен быть нормальный результат работы за единицу времени (за четверть, за год). Примеры стандартов, применяемых в системе образования следующие: выполнение образовательных программ, выполнение требований СанПиНа, модель выпускника школы, формы обучения, финансовые нормативы, права и обязанности учителей, учащихся и их родителей.

Преимущество подхода, связанного со стандартами, состоит в том, что в данном случае оценка эффективности работы образовательного учреждения основывается на объективных показателях. При этом чтобы можно было успешно использовать стандарты для оценки результатов управленческой деятельности, они должны быть не только хорошо обоснованы, но и восприниматься как справедливые.

Оценка на основании письменных характеристик. В ряде случаев от руководителя образовательного учреждения требуется подготовить развернутую характеристику на подчиненного. Это обычно делается при подготовке к аттестации, при решении вопросов о подготовке резерва на замещение руководящих должностей и при назначениях на должность.

Важной составной частью оценки, которая осуществляется в ходе аттестации, является написание письменной характеристики-представления на руководителя. Необходимость стандартизации характеристик, предоставляемых аттестационной комиссии, требует, чтобы вышестоящие руководители готовили их в соответствии с установленной формой, определяющей те вопросы, которые должны быть при этом освещены (например, достижения, уровень профессиональной подготовки, оценка профессионального потенциала руководителя, потребность в обучении и повышении квали-

фикации, возможность перевода в другое образовательное учреждение и др.).

В *Приложении 4* приведен пример стандартной формы, которая может быть предложена для подготовки письменной характеристики и отзыва на руководителя образовательного учреждения для последующего предоставления аттестационной комиссии. Основные трудности при оценке работы на основании письменных характеристик-представлений состоят в следующем.

Объем и содержание характеристик-представлений может сильно различаться в зависимости от опыта, установок и особенностей личности оценивающего. Например, один руководитель может много написать о потенциальных возможностях и сильных сторонах подчиненного и умолчать о его недостатках. Другой может все внимание направить в основном на недостатки. Третий непосредственный руководитель особенно подробно может рассматривать вопросы обучения и повышения квалификации и т. д.

Производить оценку и сравнивать достижения на основании таких характеристик иногда очень затруднительно.

На оценку также могут влиять навыки письменного изложения, которыми обладает руководитель, производящий оценку. Руководитель, умеющий хорошо «подать» своего подчиненного, при желании может добиться того, что «средний» работник будет на бумаге выглядеть лучше, чем он есть на самом деле.

В определенной степени приведенные выше трудности удастся преодолеть при использовании стандартных бланков, в которых не только четко указано, что в работе или в стиле отношений подчиненных следует оценить, но и предлагаются конкретные ориентиры (подсказки), которые облегчают подготовку письменной характеристики.

Шкалы оценки. Шкалы оценки дают возможность оценить степень развития у руководителей деловых качеств, склонности к определенным стилям управления или готовности к достижению определенных результатов. Оценочная форма (бланк) состоит из ряда шкал, оценивающих разные аспекты управленческой деятельности, такие как профессиональные знания, способности, уровень развития профессиональных навыков и др.

При заполнении оценочной формы предлагается на основании предлагаемой шкалы оценить деловые качества руководителей или

их готовность к определенному стилю управления. Приведем пример пятибалльной шкалы:

Таблица 1

ПЛАНИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РЕСУРСОВ

Планирование, постановка целей	5	4	3	2	1
Корректировка этих целей в случае необходимости	5	4	3	2	1
Распределение и контроль ресурсов	5	4	3	2	1
Учет всей доступной информации для своевременного принятия решений	5	4	3	2	1

Разные варианты оценочных форм, использующих балльную шкалу оценки, достаточно широко представлены в литературе [63]. Эти формы могут использоваться как при проведении аттестации, так и в практике работы оценочных центров.

По большому счету универсальных оценочных форм не существует. Перед специалистами, разрабатывающими методы оценки работы персонала, встает задача конструирования собственных оценочных шкал, которые бы максимально учитывали специфику системы или особенности выполняемых работ. При этом важно учитывать, что оценочные шкалы должны отвечать соответствующим требованиям:

- оцениваемые характеристики и особенности стиля управления должны соотноситься с содержанием и эффективностью профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений;

- шкалы должны быть направлены на оценку таких характеристик, за которыми стоят конкретные поведенческие проявления руководителя по отношению к подчиненным, которые можно отследить;

- каждый пункт (градация) шкалы должен быть кратким, однозначным и соответствовать оцениваемому показателю; при этом следует избегать излишне общих характеристик.

Например, если оценивается инициативность руководителя, то лучше использовать следующие градации: (1) «высокая активность и самостоятельность в принимаемых решениях и действи-

ях»; (2) «не склонен к проявлению самостоятельности и активности в работе»; (3) «избегает самостоятельных решений и действий в работе»; чем (1) высокая, (2) средняя и (3) низкая инициативность.

Показатели шкалы должны быть сбалансированы и не должны смещаться к одному полюсу. Например, «очень хорошо», «хорошо», «средне», «ниже среднего» и «плохо». При сдвиге в негативную сторону шкала будет иметь следующий вид: «хорошо», «средне», «ниже среднего», «плохо» и «очень плохо».

Качественно сконструированный инструмент оценки отличается использованием стандартных процедур оценки, что облегчает сравнение руководителей, и относительной простотой заполнения оценочной формы.

Такие инструменты хорошо принимаются как оценивающими, так и оцениваемыми.

Практика показывает, что разработка шкал для оценки поведения управленческого персонала обычно проходит три этапа.

Первый этап – составление профиограммы, которая представляет собой перечень наиболее существенных характеристик руководителя, оказывающих влияние на эффективность его управленческой деятельности.

Второй этап – определение образцов эффективных и неэффективных стилей управления. Здесь идет наблюдение, описание и классификация эффективного и неэффективного устойчивого поведения руководителя по отношению к подчиненным, методов управленческого воздействия, умений и навыков, необходимых руководителю. Для каждой оцениваемой составляющей эффективной работы надо написать как можно больше соответствующих характеристик. Затем профиограмма соотносится с соответствующими показателями эффективности.

Третий этап – присвоение шкальных значений каждой характеристике внутри каждой оцениваемой составляющей.

Основное требование при этом таково, что оценки должны покрывать весь спектр эффективности, а не смещаться к какому-то одному полюсу шкалы. При этом разным характеристикам стиля управления, приведенным в оценочных формах, может быть присвоен разный вес (коэффициенты значимости) в зависимости от того, какой вклад вносит тот или иной вид поведения в общую

эффективность работы. Например, для определенной категории руководителей проявление инициативности в работе может иметь вес 0,5, проявление творчества, нестандартного подхода к решению педагогических проблем – 0,4, а отношение к нововведениям – 0,3. Имеется в виду, что хотя все указанные характеристики стиля управления относятся к числу ключевых, но они все по-разному оценивают вклад в конечные результаты управленческой деятельности: творчество, самостоятельность и проявление инициативы ценятся выше стремления к нововведениям. При подведении окончательного итога оценки по каждому оцениваемому показателю умножаются на соответствующий коэффициент.

Шкалы оценки, в которых даются описательные характеристики образцов поведения руководителя по отношению к подчиненным, соответствующих каждому пункту шкалы, могут иметь ряд преимуществ перед простыми шкалами. Эти шкалы разрабатываются при активном участии руководителей и специалистов, которые будут участвовать в проведении оценки. Это увеличивает вероятность того, что данный метод будет принят.

Характеристики, соответствующие тем или иным показателям эффективности, определяются на основании практического опыта.

Шкалы, оценивающие стиль управленческой деятельности, можно использовать для обеспечения конкретной обратной связи, позволяющей руководителю получить информацию о своей профессиональной эффективности.

Использование шкал оценки может сталкиваться с рядом серьезных проблем. Один из основных недостатков использования таких шкал заключается в том, что для их разработки требуется много времени и исполнители (эксперты и руководители, производящие оценку) не всегда качественно могут их разработать.

Кроме того, для разных категорий руководителей надо разрабатывать свои шкалы.

Разные люди, производящие оценку, в зависимости от образования, имеющегося опыта и личностных особенностей могут по-разному понимать содержание оценочных шкал.

Серьезной проблемой является выбор оцениваемых сторон стиля управления. В оценочную форму часто включают такие характеристики, которые слабо связаны с содержанием профессио-

ПРИМЕР ПРЯМОГО РАНЖИРОВАНИЯ ПО НЕСКОЛЬКИМ ПОКАЗАТЕЛЯМ

Ф.И.О. руководителя	Оцениваемые показатели				Сумма
	Исполнительская дисциплина	Ответственность	Самостоятельность	Профессиональная компетентность	
Бубнов Н. П.	5	4	5	3	17
Крюков М. Г.	4	3	4	4	15
Рябинин В. А.	1	5	3	2	11
Свешников Е. А.	6	2	2	5	15
Нестеров П. И.	3	6	1	6	16

нальной деятельности оцениваемых руководителей. При этом существует опасность не включить в оценочную форму такие характеристики, которые составляют ядро профессиональной эффективности.

При использовании оценочных шкал свой негативный вклад могут вносить и распространенные психологические ошибки, возникающие в процессе оценки: эффект ореола, ошибки центральной тенденции, снисходительности и строгости. Подробнее эти ошибки будут рассмотрены ниже.

Методы ранжирования. В оценке труда руководителя особое значение имеют такие методы оценки работы подчиненных, которые дают возможность производить сравнение работников друг с другом, а не только с установленным стандартом или нормативом. Такое сравнение можно произвести, используя методы ранжирования.

Эти методы характеризуются тем, что они просты в использовании, позволяют разделить эффективно работающих руководителей и менее эффективно работающих, дают достаточно информации для принятия административных решений.

Существует несколько разновидностей ранжирования:

- прямое ранжирование;
- чередующееся ранжирование;
- парное сравнение.

Прямое ранжирование требует от человека, который производит оценку, проранжировать руководителей, входящих в оцениваемую группу, по какому-то определенному показателю (например, профессиональная компетентность, самостоятельность, уровень развития лидерских качеств и т. п.) от самого плохого до самого хорошего или от наименее эффективного до наиболее эффективного. В этом случае лучший руководитель получает самый высокий ранг, а худший – самый низкий.

Прямое ранжирование можно использовать и в том случае, когда руководителей оценивают одновременно по нескольким показателям. В этом случае ранжирование по каждому из показателей осуществляется отдельно, а результаты ранжирования могут быть сведены в таблицу. В табл. № 2 дается пример такого многофакторного ранжирования.

Сумма рангов по используемым показателям определяет «ценность» данного руководителя для системы образования.

Метод чередующегося ранжирования рассмотрим на конкретном примере. Допустим, необходимо оценить руководителей по интегральному критерию – качество управленческих решений. Руководители, которые должны быть проранжированы, перечисляются с левой стороны листа. Необходимо выбрать из списка самого ценного, зачеркнуть его фамилию с левой стороны и написать ее первой по порядку с правой стороны листа. Затем надо выбрать наименее ценного руководителя, зачеркнуть его фамилию и написать ее последней с правой стороны. Этот процесс повторяется для всего списка. В результате получается полный список работников управления с правой стороны листа, где они проранжированы от самого ценного до наименее ценного.

Для оценки руководителей с использованием чередующегося ранжирования может также применяться любой другой критерий: способность к сотрудничеству, результативность учебно-воспитательного процесса, качество планирования и др.

Метод парного сравнения также лучше всего проиллюстрировать на примере. Предположим, что оценивающему надо оценить некоторое количество руководителей школ. Фамилии их перечислены с левой стороны листа. Затем оценивающий сравнивает первого руководителя со вторым по определенному критерию эффективности, например такому, как качество образовательной

среды. Если оценивающий считает, что первый руководитель сформировал более качественную образовательную среду, чем второй, то он ставит знак «+» напротив имени первого руководителя. Потом первый сравнивается с третьим, четвертым, пятым и шестым по тому же самому критерию эффективности. Знак «+» ставится напротив имени того работника, который имеет более высокую эффективность труда или делает больше в этом направлении в каждой из сравниваемых пар. Процесс повторяется до тех пор, пока каждого директора школы не сравнят с каждым по всем избранным критериям.

Тот руководитель, который набрал самое большое количество плюсов, может рассматриваться как самый эффективный по выбранному критерию, а тот, у кого их меньше всего, – как наименее эффективный.

Для проведения парных сравнений удобно использовать специально подготовленные матрицы [63, с. 239].

Основной недостаток метода парных сравнений заключается в том, что он становится очень громоздким, когда оценивается большое количество руководителей. Количество сравнений можно определить по формуле: Количество сравнений = $N(N - 1)/2$, где N – число работников.

Так, для оценки 10 работников надо произвести 45 сравнений, а 15 – уже 105 сравнений.

Заданное распределение. Известно, что при оценке эффективности руководителя часто сталкиваются с трудностями, обусловленными действием ошибок оценивания. Заданное распределение используют для того, чтобы исключить такие ошибки оценки, как ошибка центральной тенденции и ошибка снисходительности.

Заданное распределение является формой сравнительной оценки, которой руководитель относит подчиненных к определенной категории в соответствии с заранее заданным правилом. При этом исходят из того, что проявление оцениваемых характеристик подчиняется закону нормального распределения.

Например, при оценке можно исходить из того, что в соответствии с законом нормального распределения 10% управленческого персонала имеют высший уровень квалификации, 20% – квалификацию выше среднего, 40% – средний уровень, 20% – ниже

среднего и 10% – низший уровень квалификации. Таким образом, в группе из 20 человек при использовании метода заданного распределения нужно будет двух руководителей оценить как отличных, четырех – как хороших, восемь руководителей – как имеющих средний уровень квалификации, четырех – как имеющих уровень квалификации ниже среднего и двух человек – как имеющих очень низкие показатели по уровню квалификации.

Для оценки руководителей по методу заданного распределения необходимо определить характеристики и параметры распределения и вписать в соответствующие клетки таблицы фамилии или коды руководителей, соответствующих заданным параметрам (см. табл. 3).

Таблица 3

Характеристика распределения	Заданное распределение (%)	Фамилии руководителей
Выдающиеся результаты образовательного учреждения	5	
Высокие результаты образовательного учреждения	10	
Средние результаты образовательного учреждения	70	
Результаты ниже среднего	10	
Неприемлемые результаты	5	

Не следует забывать, что метод заданного распределения сам по себе может стать источником ошибок при оценке. Так, если все руководители школ в муниципальном районе хорошо справляются со своей работой, то требование разделить их на «хороших» и «плохих» будет явно несправедливым и надуманным, что неизбежно вызовет сопротивление как со стороны тех, кто производит оценку, так и со стороны оцениваемых.

Оценка стиля управления при использовании методов ранжирования связана с определенными трудностями. Главным образом эти трудности обусловлены тем, что оценивающим бывает трудно провести различие между хорошим и очень хорошим, между средним и плохим руководителем. Оценка стиля управления с

использованием специальных форм (анкет) позволяет преодолеть эти трудности, т. к. дает возможность оценивать конкретные образцы устойчивого поведения руководителя образовательного учреждения. При оценке (или самооценке) используются оценочные формы, содержащие утверждения или формулировки, которые описывают эффективные и неэффективные виды стилей взаимодействия с подчиненными. При этом оценка осуществляется по ряду параметров, связанных с выполнением управленческих функций или с достижением намеченных целей. Дополнительными трудностями, связанными с использованием этого метода заключаются в том, что образцы поведения, которые для руководителей одной профессиональной группы могут рассматриваться как эффективные, в работе представителей других профессий могут не встречаться вообще. Поэтому для каждой профессиональной группы необходима или разработка новых, или соответствующая адаптация («подгонка») уже существующих батарей вопросов, что требует достаточно высокой квалификации специалистов, разрабатывающих такие оценочные формы, и больших затрат времени.

При оценке труда руководителя в некоторых случаях при проведении аттестации используется и самооценка, т. е. оценка самим руководителем собственных результатов. Это возможно для работ, предполагающих четкую регламентацию и определенные конечные результаты. В этом случае руководитель сам заполняет на себя предварительно подготовленную специальную форму, которую до рассмотрения аттестационной комиссией он обсуждает со своим непосредственным руководителем, или же готовит самоанализ управленческой деятельности. (В *Приложении 5* приводятся рекомендации по написанию самоанализа.) Использование стандартных форм для оценки управленческой деятельности позволяет не только лучше решать комплекс задач, связанных с повышением эффективности труда управленческого персонала, но и одновременно развивать у руководителей навыки анализа и установления причинно-следственных связей между стилем управления и результатами управления.

Управление по целям как метод оценки эффективности. В условиях переходного периода необходимо объединение усилий прак-

тических и научных работников для разработки ключевых проблем регионального управления образованием, выявление путей их решения на основе точных критериев диагностики управленческой деятельности.

Отсутствие таких критериев, ориентирующих на результаты управленческой деятельности, тормозит процессы обновления управляющих систем и их корректировки.

В последнее время на уровне отдельных регионов происходит «сближение» науки и практики. Созданные при региональных органах управления институты и центры развития образования стали совместно с руководителями-практиками разрабатывать диагностические методики и критерии оценки системы управления образованием. Однако в большинстве случаев такая работа ведется не специалистами и обособленно друг от друга.

Оценка персонала руководителей сферы образования через управление по целям основано на постановке целей, которые должны быть достигнуты за определенный период времени (учебную четверть, учебный год). Чаще всего этот метод применяется для оценки работы специалистов и руководителей разного ранга.

Управление по целям как метод оценки предполагает широкое использование объективных показателей, таких как качество учебно-воспитательного процесса и его результативность.

Использование управления по целям при оценке работы полезно тем, что позволяет как оцениваемым, так и оценивающим лучше понять цели, критерии и стандарты, в соответствии с которыми оценивается их работа, и на основании каких показателей будет определяться достигнутый прогресс.

Проблемно-целевое управление как метод предусматривает:

- четкую, ясную операциональную фиксацию основных и промежуточных целей управления как его конечных и промежуточных результатов;
- определение полной структуры действий (функций, непосредственно направленных на достижение конечных целей и обеспечивающих для этого все необходимые условия);
- создание специальных гибких организационных структур и организационных механизмов управления, ориентированных на реализацию конкретных целей, развитие системы управления;

– создание системы ресурсного обеспечения (кадрового, материально-технического, программно-методического, информативно-правового, финансового, организационного и т. д.);

– интеграцию усилий всех субъектов управления.

Известно, что программно-целевой метод в теории управления образованием стал разрабатываться значительно позднее, чем в теории социального управления. Известные американские специалисты в области управления Г. Кунц и С. О. Доннел еще в 1976 году писали, что «одним из наиболее интересных новшеств, появившихся в последнее десятилетие в сфере управления, было введение программ управления по целям или по результатам управления. Феномен состоит в том, что для того, чтобы цели могли стать источником действия, они должны быть ясными и понятными для тех, кто их осуществляет».

В настоящее время программно-целевой метод получил широкое распространение и в сфере образования. Имеются различные подходы к осуществлению этого метода (В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, Г. И. Оглоблина и др.).

В 90-е годы стали моделироваться главные средства программно-целевого управления образованием. К таким средствам, в первую очередь, можно отнести программы развития образовательных систем, определяющие: а) исходное состояние развиваемой системы, основные предпосылки ее развития; б) образ желаемого будущего состояния этой системы, выраженного в виде генеральной цели программы, системы целей и основных задач управления; в) состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему; г) целевые показатели, раскрывающие конечные результаты программы; д) данные о ресурсах; е) оценку результативности мероприятий и их эффективности.

Главным в процессе управления по целям является то, что постановка целей, планирование работы и подведение итогов осуществляются в ходе совместных обсуждений (консультаций) руководителя и подчиненных. Использование управления по целям в качестве оценочной процедуры позволяет повысить уровень мотивации и личной ответственности исполнителей. Применение этого метода особенно подходит для оценки руководителей, обладаю-

щих достаточными полномочиями принятия самостоятельных решений на своем участке работы.

На этапе подведения итогов реализации программы развития руководителем совместно с подчиненными не только оценивается достигнутый результат, но и осуществляется, если это необходимо, пересмотр целей или постановка новых целей.

Задачи этого этапа наилучшим образом решаются посредством оценочного собеседования, которое вышестоящий руководитель проводит с управленческим персоналом образовательного учреждения. Для большинства оценивающих проведение собеседования является наиболее трудной задачей, т. к. при этом требуется хорошо владеть не только методом управления по целям, но и навыками межличностного общения. Грамотное проведение оценочного собеседования требует от проверяющего умения слушать, умения преодолевать сопротивление подчиненных ему руководителей школ, открытости в общении и способности создания доверительной атмосферы в ходе собеседования. Ярким примером такого собеседования может служить опыт президента компании «Крайслер» Ли Якокки, спасшего ее от банкротства. Проанализировав свой опыт работы, он пришел к следующему выводу: «Если для акционеров существует система квартальных отчетов фирмы, то почему, спросил я себя, в фирме не существует системы таких же отчетов среди управляющих? И я начал разрабатывать систему управления, которую применяю и поныне» [88].

В чем заключается его система? В течение многих лет Ли Якокка раз в три месяца задавал ведущим руководителям, работающим под его началом, и требовал, чтобы они в свою очередь задавали своим подчиненным, три простых вопроса:

«Какие задачи вы ставите перед собой на ближайшие три месяца?», «Каковы ваши планы, приоритеты, надежды?», «Что вы намерены предпринять для их осуществления?».

Такая система работы с кадрами, считает Ли Якокка, является эффективной, т. к. она позволяет человеку быть хозяином самому себе и самостоятельно ставить перед собой задачи, заставляет работника проявлять инициативу, способствует распространению новых идей сверху вниз, заставляет менеджера обдумать и взвесить итоги своей деятельности, свои планы на предстоящий пери-

од и способы их реализации, позволяет держать под контролем всех работников организации; рождает диалог между менеджером и его непосредственным руководителем, способствует улучшению их рабочих взаимоотношений; ускоряет принятие решений.

При программно-целевом управлении любая цель, стоящая перед учителем, должна способствовать достижению целей всей школы. При этом следует отслеживать, чтобы поставленные цели отвечали определенным требованиям [7, с. 254–264].

Цели должны поддаваться четкой количественной или качественной оценке. Те цели, достижение которых не может быть подтверждено (на основании либо измерений, либо качественных экспертных оценок), должны по мере возможности отбрасываться.

Следует ставить достаточно сложные, напряженные, перспективные цели. Постановка слишком простых целей не мотивирует и развивает формальное отношение к работе.

Цели должны быть конкретными. Не следует формулировать цели в общем виде, например: «улучшить отчетность», «наладить систему связей», «более внимательно относиться к отстающим ученикам», «уделять больше внимания одаренным детям» и т. д. Эти цели можно перевести на язык конкретных тактических целей. Например, «подавать отчет о проделанной работе к последней пятнице каждого месяца», «представить график индивидуальной работы с педагогически запущенными детьми» и т. д.

Цели должны быть реалистичными, т. е. такими, которые могут быть достигнуты в процессе реализации программы развития.

Они должны быть в пределах компетенции или контроля того органа власти, для которого они поставлены.

Руководитель должен видеть, что достижение поставленных целей связано с его карьерным ростом, например повышением квалификационной категории, и развитием образовательного учреждения.

Цели должны быть зафиксированы в программе развития ясным, понятным, четким языком.

Важно, чтобы все члены педагогического коллектива активно участвовали как в процессе определения целей, так и в разработке плана действий. Необходим высокий уровень сотрудничества со стороны педагогического коллектива.

Цели и план действий должны служить основой для регулярного подведения промежуточных итогов работы. Регулярные встречи, специально посвященные подведению промежуточных итогов, дают возможность руководителю и учителю обсудить достигнутый прогресс и в случае необходимости скорректировать цели.

Одна из трудностей, с которой сталкиваются многие вышестоящие руководители при использовании управления по целям для оценки работы образовательного учреждения, заключается в том, что при этом им приходится выступать в роли консультантов или помощников, что может противоречить их представлениям о том, как должен вести себя руководитель.

Несмотря на сложность и высокие требования к уровню квалификации чиновников и специалистов, осуществляющих оценку, следует отметить, что использование метода управления по целям при оценке работы труда руководителя способствует созданию атмосферы сотрудничества между вышестоящими органами управления и педагогическими коллективами, стимулирует проявление ответственности и самостоятельности, повышает уровень удовлетворенности педагогических работников и их приверженность своему образовательному учреждению.

Еще одним методом, который может быть использован при оценке кадров, является *оценочное собеседование*. Оценочное собеседование – это структурированное интервью с оцениваемым, имеющее четко определенные цели. Его основная цель – получить ответы на следующие вопросы: «Что планировалось сделать за отчетный период?», «Что было сделано из запланированного?», «Что из запланированного не было сделано?», «Что мешало выполнению запланированной работы?», «Что руководитель должен делать дальше?».

Оценочное собеседование с управленческими кадрами проводится для того, чтобы выявить и сообщить им результат оценки эффективности их работы. Оно также позволяет подвести итоги работы образовательного учреждения, подкрепить желательное поведение, указать на недостатки в работе и разработать совместно с управленческими кадрами план улучшения работы. Основой для планирования на будущее является краткий отчет и самоанализ деятельности. Руководителю это помогает лучше понять, что

от них ожидают и что они должны сделать, чтобы достичь необходимых результатов. С другой стороны, это помогает определить, что можно ожидать от директора школы и какие ресурсы необходимы, чтобы помочь ему достичь этих результатов.

Оценочное собеседование исходит из представлений руководителя об управлении организацией и об управлении персоналом. Эти представления реализуются в структуре собеседования и в содержании задаваемых вопросов. Можно выделить по меньшей мере три подхода, которые при этом могут быть использованы вышестоящими руководителями: заставить; убедить; привлечь руководителей образовательных учреждений к принятию стратегических решений.

В процессе оценочного собеседования можно заставить улучшить работу или поведение руководителя по отношению к подчиненным, подавить сопротивление, убедить руководителя о необходимости изменения отношения, донести свою точку зрения, понять точку зрения оппонента и прийти к общему согласию. Стимулировать профессиональный рост руководителя, определить, что руководителю нужно для решения проблемы, привлечь руководителя к принятию стратегических решений.

Необходимо показать, что руководитель выигрывает от критики и должен быть признателен за оказанную ему помощь. Если руководитель узнает о своих недочетах в работе, он захочет исправить их. Обсуждение проблем ведет к улучшению работы.

При оценочном собеседовании необходимы определенные знания и умения: знание механизмов мотивации и умение использовать весь спектр стимулов (как позитивных, так и негативных), умение активно слушать, аргументировать свои доводы, вести переговоры, делегировать полномочия, привлекать к принятию стратегических решений. Также необходимы навыки анализа проблем и принятия решений.

В ходе проведения оценочного собеседования обычно используются все три подхода, однако привлечение руководителей образовательных учреждений к принятию стратегических решений приводит к более качественному управлению. И руководитель, и оценивающий чиновник вносят вклад в успех системы образования; приводятся в соответствие цели образования и цели конкретной школы; директор школы точно знает, на основе чего будет

производиться оценка; обе стороны приходят к согласию по поводу того, чего должен достичь руководитель; такая система работы улучшает взаимоотношения между руководством управления образованием и образовательными учреждениями; может быть определена потребность в обучении или переподготовке.

Подготовка и проведение оценочного собеседования в значительной степени зависит от того, в какой форме преимущественно проводится оценка работы в данном регионе. Это может быть собеседование, которое проводится непосредственным руководителем с подчиненными через определенные периоды времени (четверть, полугодие, год). Это может быть собеседование, которое проводится аттестационной комиссией в рамках регулярной аттестации.

Успех оценочного собеседования решающим образом зависит от членов аттестационной комиссии (если это собеседование проводится в рамках аттестации). Оценочное собеседование решает весь широкий спектр задач, которые могут встать перед системой оценки.

При оценочном собеседовании возможны некоторые неожиданные реакции со стороны оцениваемого руководителя: потеря доверия со стороны руководителя, подавление независимости мнений, потребность в изменении поведения или в улучшении работы может не возникнуть, у руководителя могут отсутствовать идеи или быть мало идей, изменение может пойти не в том направлении.

В теории и практике работы отечественных предприятий используется оценочное интервью, направленное на многостороннее изучение личности руководителя. При этом личность руководителя рассматривается в виде системы, в которую входит пять компонентов: мотивация работника, способности, темперамент, характер и опыт работы (Кудряшова, Кричевский, Свенцицкий и др.).

Для того, чтобы собеседование было успешным, как руководитель, проводящий собеседование, так и подчиненный должны принимать одинаково активное участие в его проведении. Поэтому к собеседованию должны быть готовы обе стороны. Специалисты, участвующие в процедуре оценки, должны подготовиться к сбору и анализу информации, а также к тому, чтобы сделать из нее соответствующие выводы в отношении оценки эффективности труда руководителя образовательного учреждения.

Для подготовки к собеседованию рекомендуется следующее.

Установите день, время и место проведения собеседования, которые устроят всех. Это надо сделать заблаговременно, чтобы у обеих сторон было достаточно времени для подготовки. Необходимо дать письменное подтверждение даты проведения собеседования.

Выделите достаточное время для собеседования. Следует четко планировать время и придерживаться установленного графика, чтобы не было спешки или неоправданного затягивания времени. Все оцениваемые должны быть в равных условиях в отношении уделяемого им времени.

Организуйте место проведения собеседования. Основные требования: обеспечение благоприятных психо-физиологических условий, наличие под рукой всех необходимых материалов.

Разработайте типовой сценарий проведения собеседования, подготовьте четкие письменные инструкции для всех лиц, производящих оценку, подготовьте вопросы к оцениваемым руководителям.

Определите перечень необходимых документов. При проведении собеседования могут понадобиться должностные инструкции и рабочие планы, личные дела, материалы предыдущих собеседований и другие документы и материалы. Подготовьте необходимое количество форм и бланков с учетом числа руководителей, проходящих оценочное собеседование.

Заполните аттестационные формы на подчиненного, напишите отзыв (характеристику). Если оценочное собеседование проводится в рамках регулярной аттестации, то вышестоящему руководителю требуется своевременно заполнить на подчиненного разработанные и утвержденные аттестационные формы, написать характеристику по установленному образцу.

Для оцениваемого руководителя подготовка к собеседованию будет также полезна. О дате проведения собеседования его следует проинформировать, чтобы он имел возможность подготовиться как можно лучше. Чем больше времени затрачено на подготовку, тем больше пользы можно получить от оценочного собеседования.

Предложите руководителям образовательных учреждений оценить цели, которые были поставлены на отчетный период, обсудить встретившиеся трудности, достигнутые успехи, дать свои предложения и замечания относительно выполненной работы. Не-

которые аспекты управленческой деятельности могут быть скрыты от чиновников, поэтому иногда оценка собственной работы бывает точнее, чем оценка со стороны.

К сожалению, для нашей культуры, для нашего менталитета, анализ проделанной работы с целью выявления резервов ее более эффективного выполнения является совершенно нетипичным явлением. Мы рассчитываем, что более широкое внедрение в систему образования новых методов управления будет способствовать тому, что такой подход будет постепенно прививаться в работе руководителей органов образования.

Успех оценочного собеседования решающим образом зависит как от уровня подготовки специалистов, так и от их способности решать проблемы, которые встают по ходу проведения собеседования.

Основное содержание собеседования заключается в оценке подчиненным результатов своей работы и своих достижений, затем можно переходить к постановке новых целей и определению планов на будущее. Оценочное собеседование требует от вышестоящего руководителя не просто умения слушать, но умения слушать активно.

Существует трехтактная схема активного слушания, где первый такт – это поддержка, цель которого – дать возможность говорящему выразить свою позицию; второй – уяснение, цель уяснения – убедиться, что вы правильно поняли собеседника; и третий – комментирование, его цель – определение и высказывание своей позиции.

Во время отчета оцениваемого работника можно использовать следующие приемы – реакции активного слушания:

- слушать и задавать вопросы, чтобы уточнить свое понимание услышанного;
- показывать, как понято услышанное, чтобы избежать недопонимания или неверного истолкования;
- использовать вопросы и паузы для того, чтобы дать возможность подчиненному высказать свою точку зрения;
- время от времени подводить итог сказанного;
- указывать подчиненному на вопросы, которые требуют дальнейшего объяснения или прояснения;
- для более точного понимания отношения руководителя к обсуждаемым вопросам внимательно следить за теми проявлениями невербального поведения (поза, мимика, жесты, тон голоса и др.), которые сопровождают его ответы.

Следует стремиться закончить собеседование в мажорной тональности, чтобы создать положительный эмоциональный фон для последующего взаимодействия. В конце следует четко сформулировать конкретные цели, которые должны быть достигнуты в будущем.

Для проведения эффективного оценочного собеседования необходимо выполнять определенные требования:

- подготовка плана собеседования, вопросов к подчиненным и другого необходимого материала;
- установление благоприятного психологического климата, проведение беседы в доброжелательной манере, проявление внимания к проблемам аттестуемого;
- спокойствие и доброжелательность даже тогда, когда аттестуемый провоцирует конфликт,
- готовность принести извинения в случае собственной неправоты, при этом, не сдавая своих позиций,
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение отделить существенное от несущественного,
- умение выделить достоверную информацию,
- умение собрать информацию по всем ключевым вопросам;
- помощь руководителю в его профессиональном развитии, проявление интереса к его профессиональному росту;
- определение потребности подчиненного в развитии и предложение конкретных мер, способных положительно отразиться на уровне его профессиональных способностей;
- выбор эффективных средств воздействия на мотивацию аттестуемого руководителя, улучшающих его отношение к управленческому труду. Это может быть реализация таких потребностей, как возможность реализовать себя, возможность воздействовать на стратегические решения, возможность повысить свой уровень квалификации и т. д. Удовлетворение этих потребностей можно достичь через активное участие директора школы в постановке стратегических целей развития системы образования, через обсуждение и решение важных для образования региона проблем.

Наша задача состояла в том, чтобы описать те методы оценки работы труда руководителя образовательного учреждения, которые на сегодняшний день получили наиболее широкое распространение в практике работы системы образования, и показать их сильные стороны и потенциальные недостатки, а также решаемые с их помощью задачи.

Оценка работы персонала управления образованием может служить в качестве инструмента, способного помочь вышестоящему руководству при достижении целей, стоящих перед системой образования в период системного кризиса в нашей страны. Однако при этом вышестоящие руководители должны не только хорошо разбираться в существующих методах оценки, но и уметь верно выбрать методы, лучше подходящие как в случае принятия административных решений, так и в случае принятия решений, связанных с развитием всей системы образования. Сопоставление разных методов оценки, приведенное в табл. 4, поможет в решении этой задачи.

Таблица 4

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ РАБОТЫ ПЕРСОНАЛА

Метод оценки	Оцениваемые параметры	Решаемые задачи				
		А	Р	ОС	КУ	УП
Оценка результатов труда руководителя	Результаты труда руководителя	+		+		
Письменные характеристики	В соответствии с установленными требованиями или в свободной форме	+	+	+	+	+
Шкалы оценки	Индивидуальные качества, стиль управления	+	+	+		
Прямое ранжирование	Общая оценка	+	+	+		
Чередующееся ранжирование	Общая оценка	+				
Парное сравнение	Общая оценка	+				
Заданное распределение	Общая оценка	+				
Управление по целям	Результаты работы образовательного учреждения	+	+	+	+	+

А – принятие административных решений, Р – развитие работников, ОС – предоставление обратной связи, КУ – контроль качества управленческой деятельности, УП – совершенствование процесса управления персоналом

Выбор метода (методов) оценки, наилучшим образом отвечающего поставленным целям, условиям и потребностям образовательного учреждения и сложившейся в ней организационной культуре, – это сложнейшая задача. Система образования остро нуждается в работниках (как в руководителях, так и в специалистах кадровых служб), способных к ее успешному решению. К сожалению, далеко не все органы управления образованием сегодня осознали необходимость введения системы оценки как работы образовательных учреждений, так и труда руководителей сферы образования, отвечающей современным требованиям. Наиболее действенным стимулом к решительным действиям в этой сфере является перевод задачи повышения эффективности работы всех категорий педагогического персонала в разряд важнейших приоритетов кадровой политики, реализуемой системой образования. Большую помощь здесь может оказать проведение обучения для всех, кто имеет отношение к разработке системы оценки и обеспечению ее бесперебойной работы.

При использовании любых методов оценки и независимо от того, насколько хорошо определены критерии, используемые при оценке работы управленческого персонала, на решение руководителя могут оказывать влияние *ошибки*, связанные с особенностями межличностного восприятия, такие как:

- ошибка центральной тенденции;
- ошибка снисходительности;
- ошибка высокой требовательности;
- эффект ореола;
- ошибка контраста;
- стереотипизация.

Ошибка центральной тенденции возникает тогда, когда большая часть кандидатов оценивается средним баллом (хотя можно ожидать, что кто-то из кандидатов лучше, а кто-то хуже).

Ошибка снисходительности – большинство кандидатов оценивается высокими оценками, что может привести к принятию таких решений, которые негативно скажутся на мотивации руководителей, на их стремлении работать с полной отдачей.

Ошибка высокой требовательности – большинство кандидатов получает низкие оценки. Эта ошибка способна негативно по-

влиять на отношение управленческого персонала к своей работе и подрывает их веру в справедливость решений, принимаемых вышестоящим руководством.

Эффект ореола возникает тогда, когда руководителя оценивают как хорошего или плохого, ориентируясь на какую-то одну характеристику, которая в его глазах перевешивает все остальные.

Ошибка контраста возникает тогда, когда «средний» руководитель получает высокую оценку, если он оценивается после нескольких достаточно слабых руководителей, или низкую, если он идет после нескольких сильных. Например, в процессе аттестации.

Стереотипизация – это тенденция сравнивать руководителя со стереотипом «идеального руководителя образовательного учреждения». Этот стереотип может сильно различаться у разных чиновников, производящих оценку, и иметь слабое отношение к реальным требованиям труда руководителя.

Ошибки в оценке, влиянию которых в той или иной мере подвержен каждый оценивающий, затрудняют, а иногда делают невозможным разделение руководителей на успешных и неуспешных. Кроме того, эти ошибки мешают сравнивать оценки, полученные от разных экспертов. Например, возможна такая ситуация, когда эффективно работающий руководитель, оцененный чиновником, подверженным ошибке центральной тенденции, получит более низкую оценку, чем менее эффективный руководитель, которого оценивал специалист, подверженный ошибке снисходительности.

Более высокого качества оценки персонала можно добиться, если не только понимать истоки появления ошибок оценки, но и знать пути их преодоления.

Один из подходов к преодолению ошибок оценки заключается в совершенствовании самой процедуры оценки. Например, использование шкал оценки с комментариями, точно описывающими соответствующие проявления рабочего поведения или рабочие навыки, позволяет уменьшить влияние эффекта ореола, ошибок высокой требовательности, снисходительности и центральной тенденции, поскольку при использовании этих шкал руководителям предлагаются конкретные примеры и образцы поведения, в соответствии с которыми они должны оценить работу подчиненных.

Перспективным подходом к преодолению ошибок при оценке труда руководителя является развитие навыков оценки у вышестоящих руководителей и специалистов кадровых служб. Они должны учиться правильному применению методов оценки, учиться тому, как использовать информацию, полученную в результате оценки работы управленческого персонала. Большую помощь в этом может оказать специальный курс и тренинг, предлагаемые кафедрами управления институтов развития образования.

Важным условием преодоления негативных последствий, связанных с ошибками оценки, является высокий уровень знаний и навыков чиновников и вышестоящих руководителей в области психологии управления и в вопросах управления персоналом.

Однако надо признать, что подавляющее большинство чиновничьего аппарата в сфере образования довольно далеко от этого.

Оценка эффективности труда руководителя – это лишь один из инструментов, с помощью которых вышестоящие органы воздействуют на своих подчиненных, чтобы добиться от них высоких результатов учебно-воспитательного процесса. Этот инструмент невозможно использовать должным образом в отрыве от всего комплекса задач, решаемых в системе образования.

Основной смысл оценки работы управленческого персонала состоит в том, чтобы на ее основе вышестоящие руководители имели возможность определить, в какой степени результаты управленческой деятельности соответствуют установленным требованиям, и создать такие программы управления персоналом (стимулирование труда, обучение и развитие работников, кадровое планирование и др.), которые позволили бы повысить потенциал человеческих ресурсов сферы образования. Ни одна организация не может использовать имеющиеся в ее арсенале человеческие ресурсы максимально эффективно, не имея в своем распоряжении системы оценки эффективности труда работников.

Нередко бывает, что программы оценки вызывают сопротивление со стороны оцениваемых. С уверенностью можно говорить, что за этим сопротивлением стоят совершенно конкретные причины, без выявления которых трудно рассчитывать на эффект, который должна вызвать оценка. Известный зарубежный ученый Дуглас Мак-Грегор показал, какой разрушающий эффект на качество труда

управленческого персонала оказывает ситуация, когда они считают, что их достижения не получают справедливой оценки. Тенденции, выявленные Мак-Грегором, имеют место и в наше время. Многие вышестоящие руководители недооценивают то влияние, которое оказывает сам факт оценки работы на их подчиненных.

Есть ряд возможных причин нежелания чиновников и вышестоящих руководителей участвовать в оценке работы своих подчиненных.

Многие руководители рассматривают задачу оценки подчиненных как своего рода отвлечение от выполнения основных обязанностей, помеху в работе, дополнительную нагрузку или очередную кампанию по «наведению порядка».

Серьезной проблемой является предоставление негативной обратной связи. Избегание такой обратной связи часто приводит к необъективным, расплывчатым оценкам результатов и снижает доверие управленческого персонала к действенности самой системы оценки.

В некоторых случаях сопротивление возникает из-за того, что результаты оценки могут иметь негативные последствия для аттестуемого руководителя. Такие решения неприятны для обеих сторон. В этой ситуации бывает легче смириться с некачественной работой руководителя образовательного учреждения, чем взять на себя ответственность, связанную определенными санкциями.

В ряде случаев сопротивление является следствием того, что вышестоящий руководитель точно не знает, как будут использоваться результаты оценки.

Чаще всего сопротивление чиновников связано с недостатком умений и навыков, необходимых для оценки деятельности руководителя образовательного учреждения.

Поддержка системы оценки со стороны руководителей всех уровней – необходимое условие для ее успешной реализации. Поддержка лиц, осуществляющих оценку не менее важна, чем разработка совершенных методов и процедур, используемых при оценке работы персонала.

Преодолеть сопротивление внедрению системы оценки работы управленческого персонала помогут следующие меры:

1. Встраивание системы оценки в общую структуру управления системой образования.

2. Вовлечение всех заинтересованных лиц в проектирование и разработку системы оценки.

3. Организация соответствующего обучения для лиц, участвующих в подготовке и проведении оценки управленческого персонала.

Специальное обучение обеспечивает понимание целей и задач системы оценки управленческого персонала, обеспечивает поддержку и снижение сопротивления проведению оценки, способствует овладению необходимыми знаниями в области управления персоналом, освоению методов оценки работы управленческого персонала и навыков проведения оценочных интервью.

2.7. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ТРУДА РУКОВОДИТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Для оценки руководителей можно использовать следующие формы организации, которые на сегодняшний день уже доказали свою эффективность: *проведение специализированных семинаров на курсах повышения квалификации; оценка практической деятельности руководителя образовательного учреждения; центры оценки, аттестация.*

В ряде случаев для определения управленческого потенциала руководителей могут быть использованы *семинары* на базе ИРО, УМЦ, в которых участвуют руководители и специалисты. Для системы образования это хорошая возможность совместить обучение с оценкой потенциала руководителя.

Семинар может проводиться в несколько этапов, которые может разделять период в 1–2 месяца. Каждый из этапов специализированного семинара для руководителей может преследовать свои цели. Слушателям могут быть предложены домашние задания, которые они выполняют за то время, которое отделяет один семинар от другого.

Одной из важнейших целей таких семинаров является выявление слушателей, обладающих наиболее высоким потенциалом, что позволяет рассматривать их в качестве кандидатов для включения в кадровый резерв или для занятия должностей более высокого уровня (в сравнении с тем, который они занимали до участия в семинаре).

Оценочные процедуры, включенные в семинар, тесно переплетаются с учебными процедурами (лекциями, практическими за-

нятиями, деловыми играми, групповыми обсуждениями, разбором практических ситуаций). Совмещение процедур оценки и последующего выявления перспективных кандидатов на повышение с учебными процедурами позволяет снять психологические трудности, связанные с оценкой. После проведения оценочных процедур участники могут быть разделены на три группы.

Первая группа – безусловно подходящие для управленческой деятельности, для включения в кадровый резерв и для занятия должности более высокого уровня;

Вторая группа – условно подходящие для включения в кадровый резерв и для занятия должности более высокого уровня, но требующие дополнительной подготовки;

Третья группа – неподходящие для включения в кадровый резерв и для занятия должности более высокого уровня.

Хотя результаты оценки специалистов и руководителей по итогам их участия в специализированных семинарах на курсах повышения квалификации обладают достаточно высокой информативностью, их не следует рассматривать изолированно. Как прогноз будущей успешности, их нужно рассматривать в связи с другими оценочными показателями, в том числе с результатами оценки практической деятельности руководителя образовательного учреждения.

Оценка практической деятельности руководителей. Проводимая в системе образования аттестация руководителей, к сожалению, не всегда позволяет успешно решать задачи повышения эффективности работы руководящего состава и выявления руководителей и специалистов, обладающих наиболее высоким потенциалом.

Для этой цели процедура оценки работы руководителей должна проводиться ежегодно, а не раз в пять лет (а именно с такой периодичностью проходит аттестация). Система образования получает неизмеримо больше пользы, если итогом оценки работы руководителей будет не только заключение об их соответствии или несоответствии занимаемой должности, но и ежегодное решение задач, которые обычно рассматриваются не чаще одного раза в пять лет (по итогам аттестации). Это следующие задачи:

– формирование кадрового резерва;

– определение потребности руководителей в обучении и повышении квалификации (с учетом стратегии и целей образовательного учреждения);

– разработка предложений, направленных на повышение эффективности работы руководителей;

– выработка рекомендаций для высшего руководства относительно того, как можно наилучшим образом использовать данного руководителя.

Центры оценки. Центры оценки, получившие широкое распространение в последние десятилетия во многих индустриально развитых странах, приобретают все большую популярность и в России. Они призваны помочь организациям в отборе кандидатов, которые смогут результативно работать на руководящих должностях [4].

Сегодня для подавляющего большинства организаций сферы образования создание центра оценки, основной задачей которого будет оценка потенциала специалистов или руководителей, претендующих на включение в резерв или на занятие тех или иных вакантных руководящих должностей, является экзотикой. Главная причина этого – не трудоемкость методов, используемых в таких центрах, а отсутствие финансирования, соответствующих специалистов и недостаточно четкое понимание вышестоящим руководством основного содержания их работы и результатов, которые могут быть получены в итоге.

Можно выделить три основные задачи, которые призваны решить оценочные центры:

1. Оценка управленческого потенциала кандидатов (способности, опыт, навыки, личные и деловые качества).

2. Отбор руководителей, имеющих наиболее высокий уровень управленческого потенциала, для формирования кадрового резерва.

3. Определение для каждого из оцениваемых руководителей индивидуальной программы обучения, направленной на развитие выявленных способностей или на ликвидацию выявленных недостатков.

Могут создаваться как независимые центры оценки, так и центры оценки при муниципальных районах. Центры разрабатывают специальные программы отбора кандидатов на управленческие

должности. При оценке кандидатов обычно проводится анализ их личностных и деловых качеств, необходимых для успешной работы в конкретной должности. Оценка производится комиссией, состоящая из нескольких человек. В комиссию, кроме руководителей-практиков, обычно включают и консультантов – преподавателей ИРО, специализирующихся на проблемах отбора и оценки руководителей и специалистов отделов образования. Штат работников центра оценки может быть минимальным – руководитель и секретарь. Эксперты (как внешние, так и из числа работников органов управления образованием) могут приглашаться лишь на время проведения оценочных процедур. В обязанности сотрудников центра, кроме собственно организации оценочных процедур и участия в процедурах оценки, входит подбор групп оцениваемых руководителей и руководителей-экспертов, а также обеспечение последних методическими материалами, а в случае необходимости – проведение учебы для лиц, приглашаемых в качестве экспертов.

Если муниципальные органы власти принимают решение создать у себя центр оценки, то для этого необходимо получить ответ на следующие вопросы.

Как будут отбираться руководители, участвующие в качестве экспертов в работе центра?

На основании каких критериев, с помощью каких процедур будут отбираться руководители, которые будут проходить оценку в центре?

Как будет комплектоваться штат центра, как будут решаться проблемы обучения его сотрудников?

Какое оборудование необходимо для организации работы центра?

Как будут использоваться результаты работы центра?

Какого рода обратная связь будет предоставлена руководителям, прошедшим оценку в центре?

Предполагается ли повторная оценка тех руководителей, которые ранее уже прошли через аналогичные процедуры?

Кто будет отвечать за ведение отчетности по работе центра и за хранение всей информации?

Кто будет иметь доступ к отчетам центра оценки и на каких условиях?

Центры оценки не только обеспечивают оценку руководителей сферы образования, претендующих на занятие тех или иных руко-

водящих должностей, они часто выступают как инструмент обучения и одновременно как способ развития навыков, необходимых для эффективного руководства (например, навыков оценки и навыков проведения интервью).

Подбор оценочных упражнений, их стандартизация, а также ряд специальных организационных приемов позволяет значительно снизить субъективизм принимаемых решений. Методы и процедуры, используемые в работе центров оценки, построены таким образом, что каждый кандидат в любом упражнении оценивается несколькими экспертами. Каждый эксперт хотя бы раз в одном или в нескольких упражнениях лично контактирует со всеми оцениваемыми кандидатами.

Центр оценки должен располагать достаточно большим набором методов оценки и регулярно их обновлять, чтобы они соответствовали изменяющимся условиям и требованиям, чтобы исключить возможность предварительного «обучения» правильным ответам на вопросы оценочных заданий.

Используемые в центрах оценки тесты направлены не столько на оценку имеющихся знаний и навыков, сколько на оценку способности к усвоению нового и на определение уровня развития качеств и навыков, требующихся руководителю. Групповые дискуссии, используемые в центрах оценки, чаще всего бывают посвящены конкретным производственным вопросам: определению путей повышения уровня квалификации педагогических кадров; обеспечению повышения эффективности методической работы в школе; определению путей повышения качества учебно-воспитательного процесса и т. п. Использование структурированных интервью позволяет получить важную дополнительную информацию по каждому оцениваемому, которая учитывается в итоговом заключении.

Заключение центра оценки на каждого оцениваемого строится развернуто, с подробным перечислением качеств личности оцениваемого, продемонстрированных способностей, степени готовности к занятию конкретной должности, перспективности для последующего продвижения, а также в большинстве случаев дается ситуационный анализ: к какому стилю руководства тяготеет оцениваемый, каковы его сильные и слабые стороны, к какого рода задачам и управленческим функциям проявляет склонность, како-

вы недостатки, на которые следует обратить особое внимание. Важной особенностью работы центров оценки является то, что итоговые отчеты, которые готовятся на каждого оцениваемого, содержат не только оценку их управленческого потенциала, но и ряд рекомендаций.

В оценочном центре возможна оценка руководителей образовательных учреждений по трехдневной программе, которая проходит в три этапа.

Первый этап включает в себя пять оценочных процедур: выполнение управленческих действий; обсуждение проблемы в малой группе; принятие решения; презентация разработанного индивидуально-творческого проекта; подготовка делового письма.

Выполнение управленческих действий. На выполнение заданий отводится два часа, за это время оцениваемый должен ознакомиться с пакетом инструкций, деловых бумаг, приказов и т. п. и подготовить ответы на письма, распоряжения, планы действий по ним. По существу, это моделирование реальной деятельности руководителя.

По завершении работы проводится развернутое интервью с целью выявления у руководителя организаторских способностей в конкретной сфере деятельности. Интервью проводят подготовленные для этого практики.

Обсуждение проблемы в малой группе. Смысл этой процедуры состоит в оценке навыков групповой работы. Тематика обсуждаемых проблем самая разнообразная, но чаще она касается вопросов управления людьми. Так, перед оцениваемыми руководителями может быть поставлена задача: подобрать из имеющихся кандидатов одного на вакантное место. При этом испытуемым ставятся две задачи: а) подобрать кандидата, который сумел бы хорошо справиться с работой; б) приложить максимум усилий для продвижения своего кандидата.

Сначала оцениваемые знакомятся с характером вакансии, затем выбирают подходящую кандидатуру (для этого готовятся личные дела кандидатов). Далее каждый оцениваемый в течение 3–4 минут сообщает мотивы и обосновывает свой выбор. После выступлений всех оцениваемых проводится групповая дискуссия. Она длится 40–50 минут.

Деятельность испытуемого оценивается в баллах на каждом этапе процедуры. Проведение оценочной процедуры и оценивание руководителей осуществляется специалистами-практиками, и специалистами ИРО.

Принятие решения. Оцениваемых объединяют в три группы, представляющие управленческие команды трех школ. Команды управляют своими школами в течение пяти лет. За отведенное время оцениваемые должны принять решения по организации ЕГЭ, по организации предпрофильной подготовки, по организации социального партнерства. Для оценки качества решений привлекаются эксперты. Особое внимание они обращают на навыки групповой работы по выработке и принятию управленческих решений.

Презентация разработанного индивидуально-творческого проекта. Перед оцениваемыми менеджерами ставится задача разработать и доложить план решения какой-либо организационной задачи (учебно-воспитательной, финансовой, в сфере управления педагогическим персоналом и т. п.) какого-то конкретного аспекта управленческой деятельности. Время на подготовку проекта определяется сроками аттестации. Затем каждый испытуемый представляет свой проект комиссии. Обычно в нее входят специалисты ИРО, педагогических вузов. (Рекомендации по проектированию ИТП представлены в *Приложении б*).

Подготовка делового письма. Каждому испытуемому дается задание подготовить письмо по какому-нибудь вопросу, связанному с отказом, отменой решения или высказыванием негативной информации. Письмо должно быть составлено четко, выражения должны быть решительными, но вместе с тем тактичными. Оценка проводится опытными руководителями из числа слушателей курсов.

Второй этап – заполнение бланков психометрических тестов. Сюда входят тесты общих способностей, тесты вербальных способностей, тесты на выявление умения оценивать других лиц, личностные тесты (16-факторный опросник Кеттелла или другие).

Выявление коммуникативных способностей и вербальных навыков осуществляется с применением технических средств. Так, испытуемым демонстрируется короткометражный фильм с запутанным сюжетом. По окончании фильма все испытуемые заполняют бланк, где отражают свое понимание просмотренного фильма

и составляют связный рассказ по проблемам, нашедшим отражение в фильме.

Данный вид оценки организуется и осуществляется психологом.

Третий этап – оценка каждого испытуемого коллегами. Для оценки готовятся специальные бланки. Испытуемые высказывают свое мнение по поводу членов группы, относя каждого к одному из двух типов – «лидер» или «коллега» и оценивая их по ряду предлагаемых параметров.

Организация работы на данном этапе и интерпретация полученных результатов осуществляется психологами.

По завершении всех трех этапов на каждого оцениваемого составляется заключение относительно его управленческих способностей, уровня подготовленности к занятию соответствующей должности и по развитию управленческих навыков [11].

Среди очевидных достоинств, которыми обладает подход к оценке руководителей, используемый в оценочных центрах, можно выделить следующие:

- сотрудники оценочных центров не связаны с оцениваемыми отношениями «начальник – подчиненный», что делает их оценки более объективными;

- при оценке упор делается не на оценку прошлой деятельности кандидатов, а на наблюдение и оценку его поведения в специально моделируемых ситуациях;

- стандартизация тестовых упражнений уравнивает шансы разных кандидатов;

- использование широкого набора тестов, процедур, имитирующих основные составляющие управленческой деятельности, и деловых игр позволяет кандидатам максимально полно раскрыть свой потенциал;

- оценочные деловые игры тесно увязаны с наиболее значимыми аспектами работы руководителя, что позволяет по их итогам делать обоснованные заключения относительно конкретных кандидатов.

Если на уровне департамента образования принимается решение о необходимости создания центра оценки, то следует решить еще один вопрос: в каком режиме будет работать центр (на постоянной основе, или его работа будет прекращена сразу после завершения оценочных процедур и подготовки соответствующих отчетов).

Одной из наиболее распространенных форм периодической оценки работы управленческого персонала является *аттестация*, которую в большинстве российских регионов проходят не чаще одного раза в пять лет. Основной смысл этой процедуры состоит в определении соответствия отраслевым нормативам знаний и квалификации работников занимаемой ими должности.

На сегодня в большинстве российских регионов потенциал аттестации, выступающей в качестве одной из основных процедур оценки труда руководителей и специалистов, используется явно недостаточно. Это происходит по двум причинам: во-первых, из-за недостаточной направленности самой технологии оценки на решение комплекса задач, связанных с развитием персонала, и на выявление резервов использования потенциала человеческих ресурсов; во-вторых, из-за формального подхода к аттестации.

Ответственность за подготовку и проведение аттестации лежит, как правило, на специалистах органов муниципального управления и преподавателях ИРО. Они участвуют в формировании и работе аттестационных комиссий, готовят необходимую документацию, регламентирующую работу системы аттестации (положения, инструкции), составляют списки и графики проведения аттестации и контролируют сам процесс проведения аттестации. Они также следят за тем, чтобы цели аттестации были четко донесены и до членов аттестационной комиссии, и до аттестуемых.

Ниже представлена типичная практика проведения аттестации в системе образования Вологодской области.

В соответствии с практикой, принятой в большинстве российских регионов, аттестацию проводит аттестационная комиссия, которую приказом назначает руководитель департамента образования. Она состоит из председателя, секретаря и членов комиссии, которую составляют руководители муниципальных органов образования, преподаватели ВИРО и специалисты управления образованием.

Сроки и графики проведения аттестации утверждаются руководителем Главной аттестационной комиссии и доводятся до сведения работников образования. Аттестация готовится и проводится в соответствии с утвержденным в системе образования Вологодской области положением о ее проведении.

На каждого работника, проходящего аттестацию, его непосредственным руководителем составляется письменная характеристика-представление, в которой отражаются его достижения, квалификация, профессиональный опыт и соблюдение им трудовой и исполнительской дисциплины. Характеристика на аттестуемого вместе с аттестационным листом, в котором отражены результаты предыдущей аттестации, предоставляется в аттестационную комиссию. Аттестуемый должен быть ознакомлен с представленной на него характеристикой за две недели до аттестации.

Аттестационная комиссия рассматривает предоставленные материалы и заслушивает сообщение аттестуемого о его работе. На заседании комиссии присутствует также непосредственный руководитель аттестуемого.

Работа аттестуемого оценивается с учетом его личного вклада в выполнение планов учебно-воспитательного процесса, квалификации и исполнения им должностных обязанностей. На основе этих данных аттестационная комиссия открытым голосованием дает одну из следующих оценок деятельности работника:

- соответствует занимаемой должности;
- соответствует занимаемой должности при условии улучшения работы и выполнения рекомендаций комиссии;
- не соответствует занимаемой должности.

Сегодня назрела необходимость изменения приоритетов при проведении аттестации. Хотя в ходе аттестации по-прежнему определяется степень соответствия работников занимаемой должности, все более актуальным становится использование этой процедуры для выявления проблем и препятствий, снижающих качество труда руководителя образовательного учреждения, и определения путей более эффективного управления [58].

Для проведения аттестации руководитель департамента образования приказом назначает аттестационную комиссию (или несколько комиссий) – председателя, секретаря и членов комиссии.

Организация аттестации работников проходит в три этапа:

1. Подготовка к проведению аттестации.
2. Проведение аттестации.
3. Подведение итогов аттестации.

Содержание работы на каждом этапе имеет свою специфику, которая определяется задачами, решаемыми работниками, отвечающими за подготовку и проведение аттестации руководителей и специалистов.

На этапе подготовки к проведению аттестации на первый план выходят следующие задачи:

- разработка положения о проведении аттестации (или доработка уже существующего положения с учетом требований сегодняшнего дня);
- выбор методов и типовых форм оценки исполнителей и самой процедуры оценки;
- подготовка инструкций для лиц, проводящих аттестацию;
- подготовка инструкций, регламентирующих работу аттестационной комиссии;
- составление списка педагогических работников, подлежащих аттестации;
- формирование и утверждение состава аттестационных комиссий;
- подготовка графика проведения аттестации;
- оповещение о сроках проведения аттестации;
- определение состава аттестационной комиссии;
- подготовка и размножение бланков, типовых форм, необходимых для работы аттестационной комиссии.

Проведение аттестации требует проведения ряда подготовительных мероприятий и подготовки необходимого пакета документации.

К подготовительным мероприятиям в первую очередь относится проведение совещания для постановки целей аттестации перед членами аттестационных комиссий и руководителями образовательных учреждений. Цели аттестации, приоритеты, которым следует придавать наибольшее значение, процедура и условия проведения аттестационных собеседований – это те вопросы, в отношении которых у членов аттестационной комиссии, участвующих в подготовке и проведении аттестации, должно быть общее понимание.

Другим важнейшим направлением подготовительной работы является проведение обучения для членов аттестационных комиссий и всех руководителей, так или иначе вовлеченных в процесс подготовки и проведения аттестации. Содержание этого обучения

определяется спецификой целей и задач, которые предстоит решить в ходе аттестации.

Эффективность аттестации в значительной степени зависит от качества документов, необходимых для ее проведения, и от четкой регламентации порядка хранения и анализа собранной информации. Эту работу можно разбить на три направления.

1. Подготовка или корректировка положения о проведении аттестации и его последующее утверждение.

2. Подготовка и утверждение стандартных форм, которые будут использоваться при проведении аттестации:

- аттестационный лист;
- структура письменной характеристики на аттестуемого;
- бланк оценки рабочих показателей и деловых качеств аттестуемого;
- отчет аттестуемого о проделанной работе;
- заключение аттестационной комиссии;

3. Определение порядка обработки, анализа и хранения информации, полученной в результате проведения аттестации.

Конкретная форма аттестационного листа может быть разной в зависимости от разработанных требований и профессиональной группы, к которой относятся педагогические работники, проходящие аттестацию. Проведение аттестации предполагает как решение ряда организационных вопросов, так и работу с информацией, поступающей в аттестационную комиссию. Здесь можно выделить три направления работы.

1. Подготовка информации, которая позже будет представлена в аттестационную комиссию. Педагогические работники, подлежащие аттестации, их непосредственные руководители или эксперты заполняют необходимые стандартные формы.

2. Сбор и обработка информации на аттестуемых для последующего предоставления аттестационной комиссии.

3. Проведение заседаний аттестационной комиссии в соответствии с установленным графиком и подготовка заключений по каждому аттестованному работнику.

Организация заседаний аттестационной комиссии представляет наибольшую сложность. Это связано как с необходимостью обеспечения должного уровня подготовки к заседаниям всех членов

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

комиссии, так и с выработкой оптимального регламента проведения самих заседаний. Регламент проведения заседания аттестационной комиссии часто предполагает представление аттестуемого работника его непосредственным руководителем. В обязанности секретаря аттестационной комиссии входит протоколирование хода заседания. По итогам аттестации на каждого аттестуемого заполняется стандартная форма.

К сожалению, этот наиболее важный этап при проведении аттестации рассматривается как чистая формальность. При этом часто забывают, что весь смысл оценки показателей специалистов и руководителей состоит в том, чтобы выявить не только неиспользованные профессиональные возможности аттестованных, но и существующие в системе в целом резервы повышения эффективности работы разных категорий управленческого персонала.

Подведение итогов может включать в себя подготовку итогового отчета по результатам аттестации (по организации в целом); подготовку и утверждение кадровых (административных) решений на основании заключений аттестационной комиссии, комплексного плана мероприятий, направленных на повышение эффективности работы управленческого персонала в сфере образования.

Аттестация как форма оценки направлена скорее на то, чтобы выяснить, что следует делать в будущем для улучшения и повышения эффективности работы системы образования, чем на то, что было сделано плохо или неправильно в прошлом.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как следует понимать термины «эффективность управления» и «качество» управления?
2. Чем отличаются субъективные факторы, влияющие на оценку от объективных?
3. Каковы условия создания системы оценки управленческих кадров в образовании?
4. Что можно и нужно оценивать в деятельности руководителя образовательного учреждения?
5. Какие методы используются в процессе оценки труда руководителя?
6. В чем смысл аттестации управленческих кадров?

Принимая вызов XXI века, руководители сферы образования начинают понимать, что без кардинального улучшения работы с кадрами невозможно решать проблемы эффективности управления. Оценка работы персонала – это не просто одно из направлений работы в процессе управления персоналом, это ключевое направление, которое задает основные ориентиры и принципы нового подхода к управлению системой образования.

Подводя итог рассмотрению этой сложнейшей темы, хотелось бы еще раз перечислить основные положения, в которых, по сути дела, сконцентрирован весь смысл рассматриваемого подхода к оценке работы управленческого персонала:

1. Оценка результатов труда руководителя – это важнейший инструмент повышения эффективности труда работников организации.

2. Оценка – это ключевое направление работы с любым персоналом. Эта работа должна строиться в соответствии с требованиями, предъявляемыми к персонал-технологиям. Технологичность при осуществлении оценки позволит максимально использовать возможности этого инструмента управления персоналом в деле более полного использования потенциала человеческих ресурсов организации.

3. Эффективное использование оценки работы персонала как инструмента повышения отдачи от человеческих ресурсов возможно лишь при обеспечении высокого уровня подготовки руководителей и специалистов кадровых служб по вопросам управления персоналом вообще и по вопросам оценки показателей эффективности управления в частности.

4. Для успешного развития системы образования и получения высокой отдачи от действующей системы оценки работы управленческого персонала необходимо, чтобы она не ограничивалась лишь административными целями (оплата труда, назначение на должность, должностные перемещения и т. п.). Не менее важными являются и такие цели, как оценка качества управленческой деятельности, предоставление руководителям сведений о степени соответствия их результатов требованиям современности, развитие профессионально значимых качеств руководителей сферы образования и совершенствование работы с педагогическими кадрами.

5. Руководителям и специалистам, осуществляющим оценку труда управленческого персонала, следует помнить о ее влиянии на широкий круг психологических аспектов организационного поведения, таких как мотивация, самоуважение и самооценка руководителей, уровень ответственности, удовлетворенность работой, исполнительская дисциплина, уровень приверженности своему образовательному учреждению.

Приложение 1

ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Уважаемые руководители, вам необходимо оценить по пяти-балльной системе показатели вашей управленческой деятельности.

Оцениваемые показатели работы	Оценка
1	2
1. Планирование деятельности и распределение ресурсов	
Планирование, постановка целей	5 4 3 2 1
Корректировка этих целей в случае необходимости	5 4 3 2 1
Распределение и контроль ресурсов	5 4 3 2 1
Учет всей доступной информации для своевременного принятия решений	5 4 3 2 1
2. Управление в критических ситуациях	
Выявление критических ситуаций	5 4 3 2 1
Выбор курса действий при возникновении чрезвычайных ситуаций	5 4 3 2 1
Выявление отклонений в работе подчиненных, требующих немедленного вмешательства руководителя	5 4 3 2 1
Своевременное принятие решений в критических ситуациях	5 4 3 2 1
3. Работа с документами	
Подготовка документов	5 4 3 2 1
Работа с документами, требующими принятия решений	5 4 3 2 1
Составление отчетов	5 4 3 2 1
Контроль и поддержание на должном уровне состояния документооборота в своем подразделении	5 4 3 2 1
4. Делегирование	
Обеспечение подчиненных четкими указаниями и разъяснениями при поручении им тех или иных заданий	5 4 3 2 1

1	2
Такое распределение поручений и заданий между подчиненными, при котором достигается максимальная экономия сил, времени, финансов и др.	5 4 3 2 1
Установление сроков выполнения порученной работы и наиболее подходящей формы контроля за ее выполнением	5 4 3 2 1
Оказание подчиненным необходимой помощи при выполнении порученной работы	5 4 3 2 1
5. Мотивация подчиненных	
Использование методов материального стимулирования (доплаты, премии, льготы и др.)	5 4 3 2 1
Использование нематериальных стимулов (похвала, благодарность, признание достижений)	5 4 3 2 1
Учет и нейтрализация факторов, негативно влияющих на мотивацию подчиненных	5 4 3 2 1
Мотивация подчиненных силой собственного примера	5 4 3 2 1
6. Обучение подчиненных	
Своевременное обеспечение работников информацией, необходимой им для выполнения порученной работы	5 4 3 2 1
Обеспечение надлежащего введения в должность (адаптации) и обучения новых работников	5 4 3 2 1
Помощь работникам в освоении новых видов работ, организация обучения на рабочем месте	5 4 3 2 1
Организация обучения и повышения квалификации подчиненных	5 4 3 2 1
7. Внимание к подчиненным	
Тактичность и внимательность в обращении с подчиненными, демонстрация уважения по отношению к подчиненным	5 4 3 2 1
Поддержание хороших отношений в трудовом коллективе	5 4 3 2 1
Внимание к вопросам удовлетворенности работников своей работой и к их личным проблемам	5 4 3 2 1
Индивидуальный подход в работе с подчиненными	5 4 3 2 1
8. Коммуникация	
Обмен деловой информацией с другими подразделениями	5 4 3 2 1
Доведение до работников информации, необходимой им для выполнения порученной работы	5 4 3 2 1
Взаимодействие с клиентами, поставщиками, общественностью	5 4 3 2 1

1	2
Обеспечение вышестоящих уровней управления полной, надежной и своевременной информацией	5 4 3 2 1
9. Координация, взаимодействие с другими подразделениями организации	
Ведение переговоров и сотрудничество с другими руководителями и специалистами в интересах организации	5 4 3 2 1
Координация усилий различных рабочих групп или подразделений для достижения целей организации	5 4 3 2 1
Поддержание ровных и хороших отношений с руководителями других подразделений организации	5 4 3 2 1
Оказание необходимой помощи другим подразделениям организации	5 4 3 2 1
10. Трудовая мораль	
Патриотизм, преданность своей организации	5 4 3 2 1
Приверженность целям организации	5 4 3 2 1
Поддержание высоких этических стандартов в своей работе	5 4 3 2 1
Готовность брать на себя ответственность, работать с полной отдачей сил, на высоком профессиональном уровне	5 4 3 2 1
11. Профессиональные знания	
Поддержание на высоком уровне своих профессиональных знаний	5 4 3 2 1
Готовность выступать в качестве эксперта или консультанта, на чьи советы полагаются при принятии решений	5 4 3 2 1
Достаточный уровень знаний, квалификации, позволяющий правильно решать даже самые трудные проблемы	5 4 3 2 1
Осведомленность о последних достижениях в своей профессиональной области	5 4 3 2 1
12. Нововведения	
Поддержка нововведений	5 4 3 2 1

Приложение 2

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА
ТРУДОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

Методика направлена на определение стиля руководства трудовым коллективом. Порядок тестирования содержится в инструкции.

Инструкция: «Опросник содержит 16 групп утверждений, характеризующих деловые качества руководителя. Каждая группа состоит из трех утверждений, обозначенных буквами а, б, в. Вам следует внимательно прочесть все три утверждения в составе каждой группы и выбрать одно, которое в наибольшей степени соответствует вашему мнению о руководителе. Отметьте выбранное утверждение на опросном листе знаком « + » под соответствующей буквой. Если Вы оцениваете одновременно двух руководителей или более, сравните их между собой по приведенным трем утверждениям, выбрав по одному из утверждений, характеризующих каждого руководителя (или одно утверждение, характеризующее двух или более руководителей), и отметьте Ваше мнение о каждом на опросном листе разными знаками: 0; +; –. *Не пишите на опроснике! Ставьте отметки только на листе ответов! Заранее благодарим».*

ТЕКСТ ОПРОСНИКА

а	б	в
1. Центральное руководство требует, чтобы о всех делах докладывали именно ему.	Старается все решать вместе с подчиненными, единолично решает только самые срочные оперативные вопросы.	Некоторые важные дела решаются фактически без участия руководителя, его функции выполняют подчиненные.
2. Всегда что-нибудь приказывает, распоряжается, настаивает, но никогда не просит.	Приказывает так, что хочется выполнить.	Приказывать не умеет.
3. Старается, чтобы его заместители были квалифицированными специалистами.	Руководителю безразлично, кто работает у него заместителем, помощником.	Он добивается безотказного исполнения и подчинения заместителей, помощников.
4. Его интересует только выполнение плана, а не отношения людей друг к другу.	В работе не заинтересован, подходит к делу формально.	Решая производственные задачи, старается создать хорошие отношения между людьми в коллективе.
5. Наверное, он консервативен, так как боится нового.	Инициатива подчиненных руководителем принимается.	Способствует тому, чтобы подчиненные работали самостоятельно.

а	б	в
6. На критику руководитель обычно не обижается, прислушивается к ней.	Не любит, когда его критикуют и не старается скрыть это.	Критику выслушивает, даже собирается принять меры, но ничего не предпринимает.
7. Складывается впечатление, что руководитель боится отвечать за свои действия, желает уменьшить свою ответственность.	Ответственность распределяет между собой и подчиненными.	Руководитель единолично принимает решения или принимает их.
8. Регулярно советуется с подчиненными, особенно с опытными работниками.	Подчиненные не только советуют, но могут давать указания своему руководителю.	Не допускает, чтобы подчиненные ему советовали, а тем более возражали.
9. Обычно советуется с заместителями и нижестоящими руководителями, но не с рядовыми подчиненными.	Регулярно общается с подчиненными, говорит о положении дел в коллективе, о трудностях, которые предстоит преодолеть.	Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих подчиненных.
10. Всегда обращается к подчиненным вежливо, доброжелательно.	В обращении с подчиненными часто проявляет равнодушие.	По отношению к подчиненным бывает нетактичным и даже грубым.
11. В критических ситуациях руководитель плохо справляется со своими обязанностями.	В критических ситуациях руководитель, как правило, переходит на более жесткие методы руководства.	Критические ситуации не изменяют способа его руководства.
12. Сам решает даже те вопросы, с которыми не совсем хорошо знаком.	Если что-то не знает, то не боится этого показать и обращается за помощью к другим.	Он не может действовать сам, ждет «подталкивания» со стороны.
13. Пожалуй, он не очень требовательный человек.	Он требователен, но одновременно, справедлив.	О нем можно сказать, что он бывает слишком строгим и даже придирчивым.
14. Контролируя результаты, всегда замечает положительную сторону, хвалит подчиненных.	Всегда очень строго контролирует работу подчиненных и коллектива в целом.	Контролирует работу от случая к случаю.

15. Руководитель умеет поддерживать дисциплину и порядок.	Часто делает подчиненным замечания, выговоры.	Не может влиять на дисциплину.
16. В присутствии руководителя подчиненным все время приходится работать в напряжении.	С руководителем работать интересно.	Подчиненные предоставлены сами себе.

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

Оценивает(ют)ся:

1. абв	9. абв
2. абв	10. абв
3. абв	11. абв
4. абв	12. абв
5. абв	13. абв
6. абв	14. абв
7. абв	15. абв
8. абв	16. абв

КЛЮЧ

№	а	б	в	№	а	б	в
1	д	к	п	9	д	к	п
2	д	к	п	10	к	п	д
3	к	п	д	11	п	д	к
4	д	п	к	12	д	к	п
5	п	д	к	13	п	к	д
6	к	д	п	14	к	д	п
7	п	к	д	15	к	д	п
8	к	п	д	16	д	к	п

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Директивный компонент – Д.

Ориентация на собственное мнение и оценки. Стремление к власти, уверенность в себе, склонность к жесткой формальной дисциплине, большая дистанция с подчиненными, нежелание признавать свои ошибки. Игнорирование инициативы, творческой активности людей. Единоличное принятие решений. Контроль за действиями подчиненных.

Попустительский компонент (пассивного невмешательства) – П.
Снисходительность к работникам. Отсутствие требовательности и строгой дисциплины, контроля, либеральность, панибратство с подчиненными. Склонность перекладывать ответственность в принятии решений.

Коллегиальный компонент – К.

Требовательность и контроль сочетаются с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины. Стремление делегировать полномочия и разделить ответственность. Демократичность в принятии решения.

Приложение 3

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ ПО ОЦЕНКЕ
ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ

Уважаемый эксперт!

С помощью данного опросника и предлагаемого «Бланка оценки деловых качеств руководителя» Вам предстоит оценить деловые и морально-психологические качества Вашего руководителя (коллеги). Специалисты составят его деловой портрет, после того как сопоставят Ваше мнение с мнениями других экспертов. При этом обеспечивается анонимность Ваших ответов.

При выборе предложенных в опросном листе суждений рекомендуется руководствоваться известными Вам фактами из практической деятельности Вашего руководителя (коллеги).

Итак, последовательность Ваших действий. Прочитайте признак и пять его характеристик, данных в скобках. Подберите наиболее подходящую и впишите ее номер (то есть место, на котором она стоит по порядку) в соответствующую клетку «Бланка оценки деловых качеств руководителя».

Затем выберите характеристику по второму признаку и сделайте то же самое (и так по всем 60 признакам). В тех случаях, когда Вам кажется, что тот или иной признак применим к данному руководителю, но Вы затрудняетесь выбрать конкретную характеристику, Вы можете воздержаться от ответа. В соответствующей клетке бланка Вы можете поставить знак вопроса.

Благодарим за работу.

1. Вступление в контакты с людьми (всегда быстро и легко; обычно быстро и легко; не испытывает затруднений; испытывает некоторые затруднения; практически не удается).

2. Выполнение данного обещания (всегда выполняет обещание; как правило; обычно не вполне обязательный; иногда выполняет обещания; очень часто не выполняет).

3. Планирование рабочего дня, рациональное распределение своих сил и времени (всегда; обычно; пытается; не всегда; избегает планировать рабочий день).

4. Простота и скромность в общественной и личной жизни (всегда; обычно; достаточно; не всегда; отсутствует).

5. Способность разбираться в людях, выделять их психологические особенности для выполнения определенных функций (отличная; хорошая; достаточная; слаборазвитая; отсутствует).

6. Отношение к передовому опыту в своей сфере деятельности (постоянно следит и активно влияет; следит и стремится внедрять; проявляет известный интерес; интерес проявляет редко; практически не интересуется).

7. Настойчивость в достижении поставленной цели (крайне настойчив и упорен; довольно настойчив и упорен; в важных случаях проявляет достаточную настойчивость; не всегда настойчив и упорен; обычно не проявляет).

8. Забота о людях, улучшение условий труда, жизни, социального самочувствия (постоянно проявляет; обычно проявляет; более или менее проявляет; иногда проявляет; почти не проявляет).

9. Несмотря на опасность для личного благополучия, отстаивает свою принципиальную позицию (всегда; как правило; довольно часто; редко; никогда).

10. При решении сложных задач находит и привлекает наиболее способных и надежных помощников (всегда; как правило, всегда; нередко; не всегда; практически не умеет).

11. Способность выражать свои мысли кратко, четко и ясно как в устной, так и в письменной речи (всегда; обычно; более или менее; не всегда; не способен).

12. Нетерпимость к проявлению социальной несправедливости (совершенно нетерпим; обычно нетерпим; более или менее нетерпим; иногда нетерпим; часто проявляет неуместную терпимость).

13. Знание главных направлений и ключевых проблем работы школы (глубокое; хорошее; имеет представление; имеет недостаточное представление; имеет поверхностное представление).

14. Способность идти на разумный риск ради утверждения нового, передового (всегда без колебаний; обычно неохотно; бывает, что использует любую возможность не рисковать; обычно занимает позицию «без ошибочной бездеятельности»).

15. Справляется с задачей распределения и координации функций между работниками (прекрасно; хорошо; в целом удовлетворительно; не всегда; плохо).

16. Отношение к командно-нажимному стилю в руководстве (не приемлет; умеет успешно преодолевать его проявления; борется в целом успешно; недостаточно прилагает усилий для борьбы; отсутствует стремление преодолевать).

17. Отношение к отклонениям от норм общественной морали (совершенно нетерпим; обычно проявляет нетерпимость; в целом нетерпим; временами проявляет нетерпимость; проявляет неоправданную терпимость).

18. Способность определить перспективные цели и ставить конкретные задачи перед образовательным учреждением (выдающаяся; достаточно хорошая; более или менее способен; недостаточно способен; совершенно не способен).

19. В принятии решений (решителен, делает это без промедлений; довольно решительный и делает это достаточно своевременно; не всегда быстро, но не допускает длительных промедлений; несколько нерешителен, не может своевременно принять необходимое решение; нерешителен, не может остановиться на чем-либо определенном).

20. Приверженность к открытому, гласному решению вопросов (всегда; обычно; более или менее; в некоторых случаях; избегает).

21. Выделение главного звена, приоритетного направления в работе, концентрация сил на решении ключевых проблем (всегда; как правило; предпринимает попытки; редко справляется; как правило, расплывается по мелочам).

22. Выслушивает и учитывает мнения, предложения, советы, идеи сотрудников и компетентных специалистов (всегда внима-

тельно; обычно внимательно; стремится быть внимательным; не всегда внимательно; практически всегда невнимательно).

23. Анализирует организацию своего труда с целью выявления резервов его совершенствования (систематически; обычно; более или менее регулярно; иногда; никогда).

24. Может находить общий язык в общении с людьми и вызывать их на откровенный разговор (всегда; обычно; не всегда; редко; почти никогда).

25. Способен выдавать конкретные рекомендации, четко формулировать порядок и последовательность их выполнения (всегда; как правило; достаточно конкретные и более или менее четко; не всегда и не вполне четко; неконкретные и не вполне четко).

26. Имеет собственное мнение и высказывает его (всегда; обычно; в нужный момент может высказать; обычно избегает высказывать).

27. Отношение к обновлению форм и методов управленческой работы в соответствии с современными требованиями (ищет всегда новые формы управленческой деятельности; как правило; при вынуждающих обстоятельствах; не имеет достаточных знаний и практических умений, чтобы обеспечить обновление; отсутствует стремление к обновлению).

28. Объективно оценивает деятельность работника, подвергает всестороннему анализу имеющиеся недостатки и ошибки, своевременно и открыто указывает на них, дает полные рекомендации с целью устранения (всегда; как правило; более или менее глубоко и в основном всесторонне; часто недостаточно глубоко и всесторонне; не проявляет стремления глубоко разбираться).

29. Дает полезные советы, оказывает практическую помощь учителям в организации учебно-воспитательного процесса (всегда; имеет достаточный опыт и достаточно компетентен; стремится оказать практическую помощь; не обладает достаточными знаниями, чтобы оказать практическую помощь; не стремится оказывать практическую помощь).

30. Отношение к достижениям в работе и к похвале в свой адрес (критически относится к достижениям и бдительно к похвале; как правило, критически относится к достижениям в своей работе, похвале в свой адрес не придает особого значения; крити-

чески относится к своим достижениям, но терпимо относится к похвале в свой адрес; не всегда относится критически к своим достижениям, равнодушен к похвале; как правило, некритически относится к своим достижениям и с удовольствием принимает похвалу).

31. Умеет налаживать отношения с вышестоящим руководством (умеет; как правило, налаживает; в целом справляется с этой задачей; не всегда справляется; справляется неудовлетворительно).

32. Ответственность за принимаемые решения и их последствия (всегда берет на себя; в большинстве случаев берет на себя; случается, что берет на себя; избегает брать на себя ответственность; никогда не берет на себя).

33. Отношение к критическим замечаниям в свой адрес (всегда видит в них не покушение на авторитет, а стремление помочь делу, открыто признает недостатки, принимает меры по их устранению; в целом по-деловому реагирует на критические замечания; не всегда по-деловому воспринимает критические замечания; к критикующим относится более или менее правильно; редко по-деловому реагирует на критические замечания, лишь иногда признает ошибки, проявляет предубежденность в отношении критикующих; к критике нетерпим; склонен к зажиму критики и преследованию критикующих).

34. Осуществление внутришкольного контроля (систематически; как правило, систематически; более или менее регулярно; от случая к случаю; формально).

35. Следование тем правилам и нормам, соблюдения которых требует от других (строго следует; в основном следует; более или менее следует; не в полной мере следует; не всегда следует).

36. Реагирование на сбои в работе образовательного учреждения (всегда быстро реагирует и умело нормализует положение; чаще всего оперативно реагирует и своевременно нормализует положение; с некоторым опозданием реагирует на сбои, но добивается нормализации положения; с трудом добивается нормализации; проявляет медлительность в реагировании на сбои и практически никогда не добивается нормализации).

37. Оценка конкретных жизненных ситуаций (всегда правильная; обычно правильная; стремится дать правильную оценку; не всегда правильная; обычно неправильная).

38. При принятии решения опирается на точное знание фактов, учитывает реальные возможности (всегда; как правило; относительно часто; довольно редко; никогда).

39. Личным примером мобилизует людей на решение поставленных задач (всегда; как правило; часто; редко; никогда).

40. Имеет четкую программу действий на перспективу (всегда; как правило; в целом имеет; обычно имеет; не всегда; никогда).

41. В своих поступках считается с интересами подчиненных (всегда; в большинстве случаев; обычно; редко; никогда).

42. Выявляет назревшие проблемы и четко их формулирует (всегда; обычно; склонен выявлять; с трудом; как правило, не в состоянии),

43. Умеет создавать и поддерживать необходимый морально-психологический климат (всегда; как правило; в целом умеет; не всегда способен; не справляется).

44. Решает возникающие проблемы (творчески; в основном творчески; более или менее творчески; пользуется заштампованными приемами; теряется там, где требуется творческий подход).

45. Способен убеждать людей (всегда; как правило; скорее убеждает людей, чем, подавляет; скорее подавляет, чем убеждает; обычно подавляет).

46. Уважает чувство собственного достоинства и профессиональной чести коллег (всегда; обычно; стремится уважать; не всегда уважает; не уважает).

47. Добросовестно, старательно и тщательно выполняет свои обязанности (исключительно; как правило; более или менее; не вполне; спустя рукава).

48. Ни публично, ни один на один не повторяет критических замечаний в адрес человека, исправившего ошибку (никогда; как правило, избегает; бывает, что при случае повторит; довольно часто повторяет; всегда).

49. Принципиально подходит к решению кадровых вопросов, руководствуясь интересами дела (всегда; как правило; довольно часто; не всегда; допускает поверхностность и субъективизм).

50. Отношение к полученным поручениям (исполнитель и инициативен; исполнитель, подчиняется порядку; достаточно ис-

полнительный работник в целом; иногда не совсем оправданно отклоняется от установленного порядка; бывает, что не выполняет указания и распоряжения).

51. Поощряет самостоятельность и инициативу (исключительно умело; достаточно умело; в целом умело; не всегда умело; редко).

52. Умеет держать себя в руках, проявляет сдержанность и самообладание в общении с людьми (прекрасно; в целом умеет; достаточно сдержан; бывает, что не умеет сдерживать себя; не умеет).

53. Руководствуется государственными интересами (всегда и во всем; как правило; стремится; редко; руководствуется узковедомственными интересами).

54. Отношение к неполадкам в работе (воспринимает скорее как личную неудачу; обычно воспринимает как личную неудачу; чувствителен к срывам; редко воспринимает как личную неудачу; не воспринимает как личную неудачу).

55. Оценивает работников, никогда не руководствуясь при этом настроением, симпатиями или антипатиями, мнением вышестоящего руководства (очень объективно и справедливо; объективно и справедливо; более или менее объективно; не всегда объективно; довольно субъективно).

56. Общекультурный уровень и эрудиция (очень высокие; высокие; средние; не вполне соответствуют выполняемым функциям; низкие).

57. Выполняет самые сложные задания, справляется с работой практически любой сложности (успешно; в целом успешно; иногда; редко; никогда).

58. Способность быть обаятельным, располагать к себе людей (исключительная; в целом имеется; не всегда проявляется; иногда проявляется; не имеется).

59. Опыт работы и практические знания (исключительно велики; большие; достаточные; несколько маловаты; недостаточны).

60. Организаторские способности, умение подобрать и расставить людей, оптимально распределить между ними обязанности, мобилизовать их на решение поставленных задач (прирожденные; хорошие; не плохие; слабые; недостаточные).

ПРИМЕР СТАНДАРТНОЙ ФОРМЫ
ДЛЯ НАПИСАНИЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Ф. И. О. руководителя

Должность

1. Достижения руководителя, результативность и качество труда.
2. Профессиональные знания и навыки руководителя.
3. Способность взаимодействовать с вышестоящими руководителями и подчиненными.
4. Сильные стороны руководителя.
5. Слабые стороны руководителя.
6. Необходимость дополнительного обучения, повышения квалификации.
7. Рекомендации по повышению квалификационной категории.
8. Рекомендации по переводу на повышение в должности или переводу на другую работу.
9. Дополнительные комментарии.

СОБСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

1. ПРЕАМБУЛА: образование, стаж управленческой деятельности, формы повышения квалификации, краткая характеристика учреждения.

2. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:

- реализация образовательных программ, уровень их усвоения;
- победители олимпиад, турниров, конкурсов;
- уровень воспитанности;
- показатели качества образования и воспитания выпускников (в том числе – поступление в вузы).

3. ДАЙТЕ ХАРАКТЕРИСТИКУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗА ПОСЛЕДНИЕ 3–5 ЛЕТ:

* Требования к смоанализу управленческой деятельности разработаны на кафедре управления и экономики образования Вологодского ИРО доцентом Е. А. Киуру

- оцените конечные результаты по уровню обученности, развития воспитанности учащихся, готовности к дальнейшему обучению, к труду, состоянию здоровья;
 - покажите степень удовлетворенности образовательным учреждением учащимися, родителями;
 - укажите проблемы, т. е. противоречия, существующие недостатки, причины, вычленили проблему;
 - раскройте, какие проблемы решало и решает образовательное учреждение, какие цели и задачи ставились. Каковы были способы решения имеющихся проблем? Какие сегодня существуют препятствия и какова стратегия деятельности образовательного учреждения на нынешнем этапе? Раскройте цель образовательного учреждения и задачи на каждой ступени образования. Пути обновления содержания образования на каждой ступени и способы организации учебно-воспитательного процесса. Обоснуйте учебный план для каждой ступени образования, покажите системы обучения и ведущие педагогические технологии;
 - раскройте условия, имеющиеся в образовательном учреждении для достижения цели и преодоления проблем;
 - дайте характеристику количественного и качественного состава педагогических кадров, системы повышения их квалификации, готовности к инновационной деятельности, хода аттестации. Где и когда руководитель сам проходил повышение квалификации;
 - анализ социально-психологического климата в коллективе, создание условий (желательно опираться на результаты анкетирования, тестирования, других форм изучения общественного мнения);
 - состояние и перспективы материально-технического и финансового обеспечения функционирования (развития) образовательного учреждения;
 - система морального и материального стимулирования труда членов коллектива;
 - организация труда администрации, педагогов, учащихся;
 - система отслеживания работы образовательного учреждения.
- Покажите методики изучения и оценки эффективности решения данных вопросов, поддержания творческого духа учителей, их социальной защиты.

4. ДАЙТЕ ХАРАКТЕРИСТИКУ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ:

- раскройте структуру управления, вычленили вертикальные и горизонтальные связи, как привлекаются к управлению образовательным учреждением члены коллектива, общественность; формирование управленческой команды (множественность руководства, т. е. не только заместители, но и руководители творческих групп, методобъединений);
- оцените соответствие структуры управления целям образовательного учреждения и тем процессам обновления, которые идут в ОУ, какие проблемы видите;
- покажите, как менялись по годам цели и содержание вашей управленческой деятельности, что вносилось нового, каковы результаты;
- раскройте, как готовятся управленческие решения в образовательном учреждении, как обеспечивается их обоснованность, формы принятия управленческих решений (педсоветы, советы ОУ, конференция, деловая игра и т. д.), контроль за их выполнением;
- что мешает эффективности принимаемых решений в образовательном учреждении, какие способы преодоления препятствий вы видите;
- раскройте формы, механизмы работы с кадрами по повышению их педагогического мастерства, по достижению качества конечного результата;
- сформулируйте показатели, по которым Вы судите об эффективности своей управленческой деятельности, что мешает, снижает ее эффективность;
- назовите проблемы, которые Вам предстоит решить.

5. ДАЙТЕ ХАРАКТЕРИСТИКУ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА, ОЦЕНИТЕ РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (зарождение инновационных процессов, подготовка учителей-новаторов, разработка, проектирование новшества, освоение, распространение).

ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА
КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕРВОГО НАПРАВЛЕНИЯ
АТТЕСТАЦИИ НА ВЫСШУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ КАТЕГОРИЮ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ*

В современной системе образования существует такое управленческое явление, как аттестация руководителей образовательных учреждений. Это обусловлено и новой парадигмой образования в данной системе, и совершенствованием системы непрерывного образования, и новым подходом к управлению в образовательной сфере. «Целью аттестации является стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности работников отрасли в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты труда». (Закон «Об образовании», «Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования РФ».)

Аттестация руководителей образовательных учреждений Вологодской области проводится по двум направлениям:

- первое направление – оценка уровня профессионализма, определяемого профессиональной квалификацией, компетентностью, лично-деловыми качествами в форме:

- 1) защиты комплексно-целевой программы развития образовательного учреждения;
- 2) творческого отчета;
- 3) квалификационного испытания в виде собеседования, тестирования, экзамена;
- 4) защиты творческого индивидуального проекта;

второе направление – оценка результативности (эффективности) профессиональной деятельности, определяемой продуктивностью и качественными особенностями выполнения работником возложенных на него профессиональных задач.

* Требования к разработке ИТП подготовлены на кафедре управления и экономики образования Вологодского ИРО старшим преподавателем Л. О. Кочешковой.

Одной из форм прохождения первого направления аттестации руководителей образовательных учреждений Вологодской области является разработка индивидуального творческого проекта.

Индивидуальный творческий проект (ИТП) выполняется в виде обобщения личного профессионального опыта руководителя с позиций инновационных подходов к управлению образовательным учреждением (письменно, объемом более 20 страниц печатного текста) и предоставляется для рецензирования в экспертную комиссию, созданную при кафедре управления образованием Вологодского института развития образования не позднее чем за 1 месяц до заслушивания его на заседании указанной комиссии.

ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИТП

I. ВВЕДЕНИЕ.

1.1. Обоснование темы ИТП.

1.2. Обоснование необходимости изменений в практической деятельности руководителя по управлению современным образовательным учреждением, работающим в режиме развития. Методические и методические компоненты проектирования.

II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ, РАСКРЫВАЕМОЙ В ИТП.

2.1. Определение основных направлений реализации решения возникшей управленческой проблемы.

2.2. Разработка модели реализации идеи по решению проблемы.

2.3. Реализация разработанной модели на практике (апробация, применение).

2.4. Оценка продуктивности, результативности, эффективности модели. Изменения в результатах деятельности, стабильность и надежность положительных изменений.

III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманов Г. С. Критерии и показатели эффективности управления Школой // Наука и школа. – 1988, 36.
2. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалиметрии: Издательство стандартов, 1972.
3. Акинфеева Н. В. Квалиметрический инструмент педагогических исследований // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 30–35.
4. Алферов Ю. С., Курдюмова И. М., Писарева П. И. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
5. Андрианов Ю. М., Субетто А. И. Квалиметрия в приборостроении и машиностроении. – Л., 1990.
6. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. – М.: Политиздат, 1973.
7. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981.
8. Белозерский Н. Записки учителя: В двух частях. – СПб.: Издательство М. В. Пирожкова, 1905.
9. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – Киев, 1987.
10. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе: Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1992.
11. Волгин А. П., Митирко В. И., Модин А. А. Управление персоналом в условиях рыночной экономики (опыт ФРГ). – М.: Дело, 1992.
12. Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР (примерное) // Бюллетень Гособразования СССР. – 1989. – № 9. – С. 41).
13. Габдуллин Г. Г. Организационно-педагогические основы управления общеобразовательной школой. – Казань: КГПИ, 1985.
14. Давыденко Т. М. Интегральные критерии оценки качества внутришкольного управления // Управление качеством образования: Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М., – 2001.
15. Жилина А. И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). – СПб: ИРО РАО, 2002.
16. Журавлев В. И. Социально-психологические проблемы управления // Прикладные проблемы социальной психологии. – М., 1983.
17. Захаров М. Г. Организация труда директора школы. – М.: Просвещение, 1971.
18. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997.
19. Зверева В. И. Самоаттестация школы. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.
20. Интегральный рейтинг профессионализма российских менеджеров // Ведомости. – 2001. – 6 сентября.

21. Иорданский Н. Н. Школоведение. – М.: Работник просвещения, 1929.
22. Керженцев М. П. Принципы организации. – М., 1969.
23. Китов А. И. Психология хозяйственного управления. – М.: Профиздат, 1984.
24. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. – Т. 2. – Л., 1960.
25. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М.: Педагогика, 1986.
26. Контроль качества и оценка в образовании: Материалы международной конференции. – СПб.: РГПУ, 1998.
27. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы // Вестник образования. – 2005. – № 20.
28. Корф Н. А. Наше школьное дело. – М.: Издание братьев Савельевых, 1873.
29. Костяшкин Э. Г. Тенденции развития взаимосвязи школы и среды // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 11–13.
30. Красиков А. С. Методические рекомендации по проведению аттестации руководителей образовательных учреждений. – Вологда, 1999.
31. Красиков А. С. Отбор содержания и оценка управленческой деятельности руководителя школы: Методическое пособие. – Вологда, 1995.
32. Красиков А. С. Отбор содержания и оценка эффективности переподготовки руководителей образовательных учреждений: Методические рекомендации. – Вологда, 2001.
33. Красиков А. С. Готовимся к нововведениям // Источник. – 1995. – № 5 С. 13–20.
34. Кричевский В. Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: Дисс. ... докт. пед. наук. – СПб., 1993.
35. Кричевский Р. Л. Если Вы – Руководитель. – М.: Дело, 1993.
36. Кудряшова Л. Д. Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности. – Л.: Лениздат, 1986.
37. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1986.
38. Кулюткин Ю. Н. Мышление и личность. – СПб., 1995.
39. Лазарев В. С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. – М., 1995.
40. Лазарев В. С. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 17–26.
41. Лазарев В. С. Психология стратегических решений. – М., 1994.
42. Ленин В. И. Полное собрание сочинений: В пятидесяти пяти томах. – Т. 4.
43. Литвиненко Э. В. Подходы к определению качества управления образовательным учреждением с позиции квалиметрии // Управление каче-

ством образования: Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М., 2001.

44. Магура М. И., Курбатова М. Б. Оценка работы персонала. – М., 2001.

45. Маслов В. И. О содержании и организации самообразования директора школы // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 41.

46. Мескон М. Х., Альберта М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1992.

47. Методология и методы социальной психологии. – М., 1977.

48. Мойсеев А. М. Качество управления школой: каким оно должно быть? – М.: Сентябрь, 2001.

49. Мясников В. А. О функциях общеобразовательной школы // Педагогика. – 1992. – № 9. – С. 10.

50. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974.

51. Новиков И. К. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. Изд. 3-е. – М.: Учпедгиз, 1952.

52. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник документов и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – С. 40.

53. Орлов А. А. Научные основы управления общеобразовательной школой: Учебное пособие к спецкурсу. – М., 1982.

54. Перовский Е. И. Руководство учебно-воспитательной работой в школе. – М.: Учпедгиз, 1954.

55. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985.

56. Платон. Сочинения: В четырех томах. – Т. 1. – М., 1990.

57. Платон. Сочинения: В четырех томах. – Т. 2. – М., 1990.

58. Положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных образовательных учреждений. – Вологда, 1998.

59. Попов Г. Х. Эффективное управление. – М., 1985.

60. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. – М.: Прогресс, 1994.

61. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е. П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987.

62. Промышленная социальная психология / Под ред. Е. С. Кузьмина, А. Л. Свенцицкого. – Л.: ЛГУ, 1982.

63. Рабочая книга социолога / Под ред. Г. В. Осипова. – Изд. 2-е М.: Наука, 1983.

64. Равкин З. Н. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. – М.: Учпедгиз, 1959.

65. Рациональная организация и механизация управленческого труда. – М.: Экономика, 1966.

66. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / Под ред. П. И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.

67. Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе / Под ред. М. И. Кондакова и Н. И. Соцердотова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961.

68. Руководство учебно-воспитательной работой в школе / Сост. Е. И. Перовский. – М.: Учпедгиз, 1954.

69. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

70. Системное управление качеством образования в школе / Под ред. А. И. Субетто. – Изд. 2-е. – СПб.; М. 2000.

71. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М., 1989.

72. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1982.

73. Табаков Ю. Я. Пути и средства оптимизации внутришкольного управления: Дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1981.

74. Типовое положение об общеобразовательном учреждении: Постановление правительства РФ от 19.03.01. № 196.

75. Третьяков П. И. Формирование и развитие системы управления общеобразовательной школой: Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1997.

76. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1998.

77. Тюлю Г. М. Исследовательский подход к управленческой деятельности руководителей общеобразовательной школы: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1986.

78. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980.

79. Управление общеобразовательной школой: Вопросы теории и практики / Сост. Н. С. Сунцов. – М.: Педагогика, 1982.

80. Управление современной школой: В двух книгах. – Кн. 1: Вопросы теории и алгоритмы управленческой деятельности / Под ред. С. А. Лисицина, А. Е. Марона. – СПб.: ЛОИРО, 2003.

81. Управление школой: оптимальное соотношение централизации и децентрализации / А. Е. Капто // Советская педагогика. – 1989. – № 6. – С. 42–46.

82. Управление экономикой: Словарь / Под ред. Р. А. Белоусова. – М., 1999.

83. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – М., 1949. – Т. 1.

84. Файоль А. Учение об управлении. – Рязань: Издательство, 1924.

85. Фролов П. Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе. – Воронеж: ВГУ, 1984.

86. Хозе С. Е. Директор школы. – М.: Просвещение, 1979.

87. Хомерики О. Н. Развитие школы как инновационный процесс. – М.: 1994.

88. Хоно Тоехиро. Стратегия и структура японских предприятий. – М.: Прогресс, 1987.
89. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат педагогического коллектива. – М.: Знание, 1979.
90. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом.– М.: Педагогика, 1982.
91. Шалаев И. К. Социально-психологические основы руководства педагогическим коллективом общеобразовательной школы. – Барнаул; 1985.
92. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.
93. Шамова Т. И., Тюлю Г. М., Литвиненко Э. В. Оценка управленческой деятельности руководителем школы. – Вологда, 1995.
94. Яковлев В. Е. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 49–54.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Вопросы оценки качества труда руководителя сферы образования в теории управления	7
1.1. Ретроспективный анализ оценки управленческой деятельности руководителя сферы образования	7
1.2. Психолого-педагогические проблемы исследования управленческой деятельности директора школы	24
1.3. Проблемы оценки профессиональной деятельности руководителя в современной теории управления	45
Глава 2. Концептуальные основы оценки труда руководителя сферы образования	74
2.1. Сущность процесса оценки управленческой деятельности	74
2.2. Социально-психологические факторы, влияющие на эффективность труда руководителя	80
2.3. Место системы оценки в процессе управления персоналом. Условия создания системы оценки	85
2.4. Технология оценки профессиональной деятельности руководителя в сфере образования	96
2.5. Содержание оценки управленческой деятельности руководителя сферы образования	108
2.6. Методы оценки работы управленческого персонала.	112
2.7. Формы организации оценки труда руководителя сферы образования	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	151
ПРИЛОЖЕНИЕ	152
ЛИТЕРАТУРА	170

А. С. Красиков

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ТРУДА РУКОВОДИТЕЛЯ
СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Корректор *Н. В. Козелло*
Компьютерная верстка *З. В. Жуковой*

Подписано в печать 04.04.2006 г. Формат 60x84/16.
Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 10,23. Тираж 500 экз. Заказ 1120

Издательский центр Вологодского института развития образования
160012, г. Вологда, ул. Козленская, 99а